



Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tarafından yayımlanan uluslararası
hakemli bir dergidir.



Erciyes Journal of Education

Erciyes Eğitim Dergisi

Volume 6, Number 1
May 2022

e-ISSN: 2602-3512

Erciyes Journal of Education

Volume 6, Number 1

Baş Editor:
Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ

Editör:
Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Dergi Hakkında / About the Journal

Erciyes Eğitim Dergisi (EED)

Erciyes Journal of Education (EJE)

Sahibi

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. İbrahim BAYAZIT (Dekan)

Owner

On Behalf of Erciyes University Faculty of Education
Prof. Dr. İbrahim BAYAZIT (Dean)

Editörler

Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ
Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Editors

Assoc. Prof. Dr. Oktay BEKTAŞ
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Editör Yardımcısı

Dr. Arş. Gör. Galip ÖNER

Executive Editor

Dr. Res. Assist. Galip ÖNER

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Cemalettin IŞIK
Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Prof. Dr. Hasan KAYA
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Advisory Board

Prof. Dr. Ali GÖÇER
Prof. Dr. Cemalettin IŞIK
Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK
Prof. Dr. Hasan KAYA
Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN
Prof. Dr. Remzi KILIÇ

Yabancı Dil Editörleri

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHAN (İngilizce)
Dr. Öğr. Üyesi Erdem AKBAŞ (İngilizce)
Arş. Gör. Yasemin ACAR ÇİMEN (Almanca)

Foreign Language Editors

Assist. Prof. Dr. Ahmet ŞAHAN (English)
Assist. Prof. Dr. Erdem AKBAŞ (English)
Res. Assist. Yasemin ACAR ÇİMEN (Deutsch)

Sekretarya

Arş. Gör. Ahmet METİN
Arş. Gör. Yeliz ABBAK
Arş. Gör. Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

Secretariat

Res. Assist. Ahmet METİN
Res. Assist. Yeliz ABBAK
Res. Assist. Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

Redaksiyon

Dr. Öğr. Üyesi Erol AKSOY
Arş. Gör. Rabia ASAL ÖZKAN
Arş. Gör. Leyla ÇİMEN

Redactor

Assist. Prof. Dr. Erol AKSOY
Res. Assist. Rabia ASAL ÖZKAN
Res. Assist. Leyla ÇİMEN

Dizgi-Tasarım

Dr. Arş. Gör. Galip ÖNER

Typographic- Design

Dr. Res. Assist. Galip ÖNER

e-ISSN: 2602-3512

e-ISSN: 2602-3512

DİZİNLER: DOAJ, ERIH PLUS, NSD, Index Copernicus,
EZB, Polska Bibliografia Naukowa

INDEX: DOAJ, ERIH PLUS, NSD, Index Copernicus, EZB,
Polska Bibliografia Naukowa

EJE yılda iki defa (Mayıs ve Ekim) yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.
EJE is published two times in a year. This journal is an international peer-reviewed journal.

Bilim Kurulumuz güncellenmektedir..

BU SAYININ ALAN EDITÖRLERİ / FIELD EDITORS OF THIS ISSUE

Dr. Dürdane TOR - Erciyes Üniversitesi
Dr. Emine YAVUZ - Erciyes Üniversitesi
Dr. Gürkan MORALI - Erciyes Üniversitesi
Dr. Naime ELCAN KAYNAK - Erciyes Üniversitesi
Dr. Zeynep BAYKAN - Erciyes Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

Dr. Banu AVŞAR ERÜMİT - Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Fatıma Münevver SAATÇİOĞLU - Yozgat Bozok Üniversitesi
Dr. Fatma Gökçen AYVA YÖRÜ - Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Hasan KURNAZ - Gaziantep Üniversitesi
Dr. Hulusi GEÇGEL - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Mehmet Ali GÜLPINAR - Marmara Üniversitesi
Dr. Mesut TÜRK - Amasya Üniversitesi
Dr. Metin ELKATMIŞ - Kırıkkale Üniversitesi
Dr. Mustafa ÖZTÜRK - Erciyes Üniversitesi
Dr. Yahya Han ERBAŞ - Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Melike ŞAHİN - Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Araştırma / Research

Öğrenme ve Öğretme Anlayışı Ölçeğinin Revizyonu ve Kısa Formunun Geliştirilmesi
Adaptation of the Conception for Teaching and Learning Scale and Development of Its Short Form 1-18
Doç. Dr. Bekir Kürşat DORUK

Araştırma / Research

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Alışkanlığını Kazandırma Stratejileri: Bir Olgubilim Çalışması
Classroom Teachers' Strategies to Develop Reading Habits in Their Students: A Phenomenology Study 19-43
Prof. Dr. Ayfer ŞAHİN & Öğrt. Seda ERGÜL

Araştırma / Research

Covid-19 Pandemi Sürecinin Akademisyenlere Getirdiği Avantajlar ve Dezavantajlar: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği
Advantages and Disadvantages of The Covid-19 Pandemic Process for Academicians: Case of Kahramanmaraş Sütçü İmam University 44-65
Prof. Dr. Niyazi CAN & Doktora Öğr. Mihriban ANÇEL

Araştırma / Research

Mapping Digital Competency for Digital Immigrants: A Comparative Analysis in the Case of Turkey, Germany, and Spain
Dijital Göçmenler İçin Dijital Yetkinliğin Haritalanması: Türkiye, Almanya ve İspanya Örneğinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme 66-79
Doç. Dr. Metin EKEN & Prof. Dr. Hakan AYDIN

İnceleme Makalesi / Review Article

Educational Neuroscience: Issues and Challenges
Eğitimsel Sinirbilim: Fırsatlar ve Zorluklar 80-98
Öğr. Gör. Çağrı KAYGISIZ

Değerli EJE Okurları;

Dergimizin Mayıs 2022’de sizlerle buluşan sayısında eğitim bilimlerinin birçok alanına seslenen çok sayıda makale yer almaktadır. “Öğrenme ve Öğretme Anlayışı Ölçeğinin Revizyonu ve Kısa Formunun Geliştirilmesi” adlı çalışmada Öğrenme Öğretme Anlayışı Ölçeği’nin Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Alışkanlığını Kazandırma Stratejileri: Bir Olgubilim Çalışması” adını taşıyan makalede ise yazarlar sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırırken kullandıkları stratejileri incelemiştir. Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimin önemli paydaşları olan akademisyenler açısından uzaktan eğitimin avantajlarını ve dezavantajlarını anlamaya yönelik konunun işlendiği “Covid-19 Pandemi Sürecinin Akademisyenlere Getirdiği Avantajlar ve Dezavantajlar: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği” adlı makaleyi “Mapping Digital Competency for Digital Immigrants: A Comparative Analysis in the Case of Turkey, Germany, and Spain” adlı çalışma takip etmektedir. “Dijital Göçmenler için Dijital Yeterlilikleri Artırma: Dijital Bölünme ve Dijital Sosyal Eşitsizlikle Mücadele” projesi kapsamında hazırlanan bu çalışmada yazarlar dijital göçmenler için dijital yetkinlikleri konu edinen karşılaştırmalı bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. “Educational Neuroscience: Issues and Challenges” adlı bu sayının son çalışmasında eğitimsel sinirbilim alanındaki çalışmaların bulguları incelenmiştir.


Dergimizin bu sayısı ile alan editörlerimizin sayısı artmış, böylelikle her bir çalışmayı kendi alanında uzman kişilerin değerlendirmesi için ciddi bir olanak sağlanmıştır. Alan editörlerimiz arasında olmayı kabul eden Dr. Asena Ayvaz Can, Dr. Mesut Türk, Dr. Semra Uçar, Dr. Servet Merve Kırnıp Dönmez ve Dr. Zeynep Baykan hocalarımıza yeniden hoş geldiniz diyoruz.

Ayrıca ülkemizin ve dünyanın dört bir yanından araştırmacının çalışmalarını Dergimize yayımlamak için başvurması; EJE’nin günden güne daha güçlü, daha güvenilir ve daha rağbet gören bir dergi olma yolunda kayda değer bir başarı gösterdiğini kanıtlamaktadır. Bu ivmeye ayak uydurmak için editörlük alanları ve alan editörlerinin sayısının arttırılmasının yanı sıra Dergimiz yapılanmasında başka bir değişikliğe de gidilmiş, Dergimiz Editörlerinden Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR’ın önerisiyle Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ, Dergi Editörler Kurulunun oy birliği ile EJE Baş Editörü olarak seçilmiştir. Değerli hocamıza, Dergimizdeki yeni rolüyle başarılar diliyoruz.

Bu sayıda emeği geçen bütün EJE Ekibine, hakemlerimize şükranlarımızı sunuyor, çalışmalarına katkı sunmasını ümit ettiğimiz çalışmalarla okurlarımızı baş başa bırakıyoruz.

EJE Baş Editörü Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ
EJE Editörü Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Öğretme ve Öğrenme Anlayışı Ölçeğinin Uyarlanması ve Kısa Formunun Geliştirilmesi*

Bekir Kürşat Doruk 

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZ

Öğretmen yetiştirme alanıyla ilgili araştırmalarda öğretmen adaylarının sahip oldukları öğretim ve öğrenme anlayışlarını belirlemek amacıyla sık başvurulan araçlardan biri Öğrenme Öğretim Anlayışı Ölçeği (ÖÖAÖ)'dir. Orijinal ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun yapısal sorunlar (model uyumu, boyut ve madde sayısı vb.) içermesi nedeniyle çalışmanın öncelikli amacı ölçeği uyarlama çalışması yardımıyla daha sağlam bir yapıya kavuşturmadır. İkinci olarak ölçekte, anahtar role sahip maddelerin belirlenmesi ve daha hızlı uygulama ve değerlendirme olanağı sağlayan bir kısa formun oluşturulması da hedeflenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ÖÖAÖ 1841 öğretmen adayına uygulanmıştır. Toplanan verilerle SPSS'de gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizleri (AFA) yardımıyla 21 maddelik uzun ÖÖAÖ'ye ulaşılmıştır. Bu uzun formdaki maddelerden yola çıkarak uzman görüşleri ve AFA yardımıyla ÖÖAÖ'nün 14 maddeden oluşan kısa formu oluşturulmuştur. AFA sonuçları ölçeğin her iki formunun da orijinal ölçekle paralel olarak iki boyutlu bir yapıda olduğunu ortaya koymuştur. 21 maddelik uzun formda iki boyut altında toplanan maddelerin toplam varyansın % 45'ini açıkladığı, yapılandırmacı ve geleneksel boyut için Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının sırasıyla .88 ve .92 olduğu belirlenmiştir. ÖÖAÖ kısa formu için açıklanan toplam varyansın %50,5, yapılandırmacı ve geleneksel boyut için Cronbach alfa güvenilirlik katsayılarının sırasıyla .84 ve .81 olduğu görülmüştür. Uzun formda iki boyut altında yer alan maddelerin faktör yükleri .50'nin, kısa formda ise .64'ün üzerindedir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme öğretim anlayışı ölçeği, yapılandırmacı anlayış, geleneksel anlayış, öğretmen adayları.



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
Erciyes Journal of Education (EJE)
DOI: 10.32433/eje.1004810

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmiş

Gönderim : 05.10.2021

Kabul : 10.02.2022

Yayınlanma : 30.05.2022

Önerilen Atıf

Doruk, B. K. (2022). Öğretim ve öğrenme anlayışı ölçeğinin uyarlanması ve kısa formunun geliştirilmesi. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.32433/eje.1004810>

1. Doç. Dr., Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü, Matematik Eğitimi ABD, bkdoruk@gmail.com, Orcid No: <https://orcid.org/0000-0002-5735-8463>

Adaptation of the Conception for Teaching and Learning Scale and Development of Its Short Form*

Bekir Kürşat Doruk 

Bolu Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education

ABSTRACT

One of the most frequently used tools to determine the teaching and learning conception of pre-service teachers in research on teacher training is the Teaching and Learning Conceptions Scale (TLCS). Since the Turkish version of the original scale has structural problems, it was primarily aimed to make the scale more robust in this study. Secondly, it was aimed to determine the key items in the scale and to create a short form that allows faster application and evaluation. For this purpose, TLCS was applied to 1841 pre-service teachers. With the help of exploratory factor analysis (EFA) performed in SPSS with the collected data, a TLCS of 21 items was reached. Based on the items in this long form, with the help of expert opinions and EFA, a 14-item short TLCS was obtained. EFA results revealed that both forms of the scale exhibited a two-dimensional and valid structure in parallel with the original scale. It was determined that the items collected under two dimensions in the 21-item long form explained 45% of the total variance, and the Cronbach alpha reliability coefficients for the constructivist and traditional dimensions were .88 and .85, respectively. For the short form, the total variance explained was 50.5%, and the Cronbach's alpha reliability coefficients for the constructivist and traditional dimensions were .85 and .81, respectively. The factor loads of the items under two dimensions in the long form are over .50 and over .64 in the short form.

Keywords: Teaching and learning conception scale, constructivist conception, traditional conception, pre-service teachers.



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.1004810

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 05.10.2021

Accepted : 10.02.2022

Published : 30.05.2022

Suggested Citation

Doruk, B. K. (2022). Adaptation of the conception for teaching and learning scale and development of its short form, *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 1-18. <https://doi.org/10.32433/eje.1004810>

1. Assoc. Prof. Dr., Department of Mathematics and Science Education, bkdoruk@gmail.com, Orcid No: <https://orcid.org/0000-0002-5735-8463>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The conceptions about teaching and learning are the whole of the beliefs about which way learning and teaching will occur better (Chan and Elliott, 2004). Categories such as transferrative, interactive, rote learning, teacher-centered, student-centered, directive, traditional, and constructivist were determined for teaching conceptions (e.g., Koballa, et al., 2000; Tsai, 2002). Using the scale they developed, Chan and Elliott (2004), who conducted research on pre-service teachers' beliefs, claimed that different classifications could be grouped under two main headings: constructivist and traditional conceptions of teaching-learning. According to this classification, beliefs that the student should be placed in the center in teaching, the individuality of learning, and the belief that knowledge can be built by the learner through experiences are evaluated within the scope of constructivist teaching-learning conceptions. Traditional conception, on the other hand, is in conflict with the constructivist conception in general and includes the beliefs that learning will take place through knowledge transfer and passive reception.

Since teachers are key actors in innovations in the field of education, their views and beliefs about their conceptions of teaching and learning have a direct impact on the implementation of such reforms (Çakıroğlu and Çakıroğlu, 2003; Leung, 2008). Numerous studies confirm that there are strong links between teachers' beliefs, their behavior in the classroom, and the learning environments they create (Kagan, 1992; Pajares, 1992). However, the relationship between teachers' (or pre-service teachers') beliefs and teaching practices is complex and sometimes difficult to explain (Doruk, 2014; Teo et al., 2008). In order to better understand this complex structure, the number of studies conducted in the context of beliefs and teaching and learning conceptions of teachers has been increasing in recent years. The data source that can primarily contribute to such studies is the assessment of conception about teaching and learning. The Teaching and Learning Conceptions Scale (TLCS), one of the scales designed for this purpose (Chan, 2001), has been used as a data collection tool in many current studies (e.g., Baş and Batug, 2021; Güneş and Bahçivan, 2018). However, it is understood that structural problems were encountered in studies in which the scale was used. For example, Teo and Chai (2008) re-examined the factor structure of TLCS with a Singaporean (n=877) teacher candidate based on the low total variance explained by the two factors in the original study (28.92%). They concluded that the two-factor structure was not supported by confirmatory factor analysis. Similar problems are encountered in the Turkish version of the scale. TLCS was adapted into Turkish with the study carried out by Eren (2009). In this study, the results of the CFA analysis, which was first performed on 30 items, showed that the two-factor model had poor fit to the data. Afterwards, the researcher was able to obtain a more coherent model and high reliability values by removing 1 item from the constructivist conception factor and 9 items from the traditional conception factor, whose estimation parameters were not significant or low.

Purpose

As a result of the confirmatory factor analyzes performed in some other studies in which the TLCS adapted into Turkish by Eren (2009) was used, it was seen that some items had to be removed from the analysis for better model fit (e.g., Doruk, et al., 2018; Güneş and Bahçivan, 2018). From this point of view, it was aimed to revise the Turkish TLCS in a way that would

obtain a more valid structure with the help of the analysis methods used by Chan (2001) while developing the original scale. Another goal of the research is to create a short version of the TLCS, which is frequently used in research on pre-service teachers' beliefs in the field of teacher training.

Method

1841 volunteer teacher candidates participated in the study. TLCS, which was used as a data collection tool, was developed by Chan (2001) and adapted into Turkish by Eren. 12 items of the 30-item scale constitute the constructivist dimension and 18 items constitute the traditional dimension. Eren (2009), who made the Turkish adaptation of the scale, could not obtain a good enough model fit as a result of confirmatory factor analysis and stated that he obtained a better model fit by removing some items with low fit parameters. In this study, where the reliability values for the 30-item Turkish version were not included, the Cronbach's alpha reliability values were calculated as $\alpha=.92$ for the constructivist dimension and $\alpha=.89$ for the traditional dimension, after the items discarded through CFA analysis.

This study is more like a statistical adaptation study, since the language adaptation study of the TLCS was conducted by Eren (2009). First of all, exploratory factor analysis (EFA) (with oblimin rotation) was preferred among the statistical tools in order to obtain a more robust version of the scale. The fact that the scale was compatible with the study in which it was first developed (Chan, 2001) and that the scale has not yet reached a stable factor structure compatible with its theoretical infrastructure has been effective in this preference. In the second stage of the study, the data obtained from the expert opinions about the items of the scale obtained in the first stage, as well as the results of the EFA were used.

Findings & Discussion

Although a 5-factor structure emerged as a result of the first analysis, it was seen that most of the explained variance (86%) belonged to the first two factors (constructivist and traditional dimension). In addition, while most of the items were gathered under the first two dimensions with factor loads greater than .30, it was seen that the later dimensions were formed by one or two items alone. From this point of view, it was aimed to reach the 2-factor structure with the least loss by gradually discarding the factor items from the outside to the inside by following an iterative path. For this purpose, items 11, 15, 7, 26, 24, 30, 3, 4 and 9 were removed from the scale, respectively. As a result of the EFA performed via removing these items from the scale, a two-dimensional long form of TLCS with 21 items, 11 in the constructivist dimension and 10 in the traditional dimension, was obtained. It was seen that the total variance explained by this two-dimensional structure was 45%, and the Cronbach alpha' reliability coefficients for the constructivist and traditional dimensions were .88 and .85, respectively.

Two of the items that were decided to be removed from the scale because of inconsistency with the two-factor structure are Items 11 and 30, which emphasize the importance of students' drill and practice. Although these items were evaluated within the scope of the traditional dimension in the original scale, the fact that the word "practice" in the item expressions evokes a constructivist conception to Turkish teacher candidates may cause the item to shift to different dimensions. As Eren (2009) puts it, cultural differences between Turkish and Hong Kong pre-service teachers may cause Turkish pre-service teachers to perceive these items differently. In addition, the fact that the pre-service teachers who consider the examination system in Turkey,

although adopting the constructivist approach, consider traditional practices as necessary for preparation for the exams (Doruk, 2014) may have reduced the power of these items in distinguishing the teaching-learning conceptions of the pre-service teachers. On the other hand, the belief of pre-service teachers who adopt a constructivist approach that learning through constructivist practices is more effective and permanent (Doruk, 2014) may have resulted in the fact that item 9 (“If I can remember later, I really learned something”), which was in the traditional dimension in the original scale, was included in the constructivist dimension in the EFA results. In order to create a short version of the TLCS, items 1, 8, 18, 19, 22, 23 and 28 were gradually removed from the scale, taking into account expert opinions and factor loads, and the analysis was repeated. Finally, as a result of the EFA, a two-dimensional short form of TLCS consisting of 14 items, 7 in the constructivist dimension and 7 in the traditional dimension, was obtained. It was seen that the total variance explained by this two-dimensional structure was 50.5%, and the Cronbach alpha' reliability coefficients for the constructivist and traditional dimensions were .85 and .81, respectively.

Conclusion

In the study, it is thought that the structural problems in the TLCS have been eliminated. As a result of repeated exploratory factor analyzes carried out in order to make the scale more valid and reliable, the items that cause problems in the two-dimensional structure were removed and a 21-item TLCS was obtained (11 items constructivist- 10 items traditional dimension). Then, a short 14-item TLCS, which can be used to collect data more quickly and conveniently in research on the beliefs of teachers or preservice teachers, was obtained.

Since this study is an adaptation study, it is likely to have limitations due to translation and cultural differences. For this reason, research can be design to develop a new teaching-learning understanding scale that is more compatible with Turkish pre-service teachers' (teachers') own language and culture.

GİRİŞ

Öğrenme Öğretme Anlayışı

İnançlar, bireylerin kendileri ve çevreleri hakkında öznel yargıları (Fishbein ve Ajzen, 1975) veya davranışlara olan eğilimleri (Rokeach, 1968) olarak tanımlanır. Öğretme ve öğrenme anlayışı, kişisel epistemoloji anlayışı ve öğretme yeterliği hakkındaki anlayışlar öğretmenlerin sahip oldukları farklı inanç türlerinden bazılarıdır (Fives ve Buehl, 2008). Öğretme-öğrenme anlayışı, öğrenme ve öğretmenin hangi yolla daha iyi gerçekleşeceğine dair inançlarının bütünüdür (Chan ve Elliott, 2004). Öğrenme ve öğretmenin en iyi nasıl gerçekleşeceği sorusu insanlık tarihi kadar eski olduğu gibi (Çilenti, 1988), bu soruya verilen cevapların sınıflandırılması da oldukça çeşitlidir. Örneğin öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda öğrenme anlayışları için ezberleme, uygulama, bilginin artışı, anlama gibi sınıflandırmalar kullanılmaktadır (ör. Bahcivan, 2014; Marton vd., 1993; Tsai, 2004). Öğretim anlayışları için de aktarımcı, etkileşimli, ezberci, öğretmen merkezli, öğrenci merkezli, yönlendirici, geleneksel, yapılandırmacı gibi kategoriler belirlenmiştir (ör. Koballa vd., 2000; Teo ve Chai, 2008; Tsai, 2002). Ayrıca bu araştırmalar öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretme anlayışlarının uyum içerisinde ve iç içe geçmiş bir yapıda olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının inançları üzerine araştırmalar yapan Chan ve Elliott (2004) geliştirdikleri ölçeği kullanarak farklı sınıflandırmaların iki ana başlık altında toplanabileceğini iddia etmiştir: yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme öğretme anlayışı. Yapılandırmacı anlayışın temelleri 20. yüzyılın başlarında W. James, J. Dewey, F.C. Barlet ve L.S. Vygotsky gibi isimlerin öncülüğünde oluşturulmaya başlamış ve Jean Piaget'in çalışmalarından etkilenecek geliştirilmiştir (Phillips, 1995; Wadsworth, 1996). Yapılandırmacılık öğrenenin etkin olarak bilgi edinmesi görüşü üzerine bina edilir ve öğrencinin zaten bildiği şeylerle ilişki içindeki deneyimleri yolu ile anlamayı geliştireceği inancını benimser (Piaget ve Inhelder, 1971). Bir başka deyişle bu yaklaşım, edinilen bilginin ancak daha önceki öğrenmelerle ilişkisi kurularak zihinde adeta bir bina gibi inşa edileceğini, herkesin kendi yaşantıları yoluyla bu ilişkileri kuracağını, dolayısıyla öğrenmenin kişisel olduğunu savunur. Bu nedenle de bireyden bireye doğrudan bilgi aktarımının olanaksız olduğunu, bilginin ancak kendi çabası sonucunda bireyin zihninde oluştuğunu söyler (Brooks ve Brooks, 1999; Glasersfeld, 1989; Glasersfeld, 1995). Chan ve Elliott'un (2004) yaptığı sınıflandırmaya göre öğretimde öğrencinin merkeze alınması gerektiği, öğrenmenin bireyselliği, bilginin öğrenen tarafından aktif yaşantı ve deneyimler yolu ile keşfederek inşa edilebileceği yönündeki inançlar yapılandırmacı öğretme öğrenme anlayışı kapsamındadır. Bu anlayış eleştirel düşünmeyi, keşfetmeyi ve işbirliğini teşvik eden öğrenme ortamlarının hazırlanmasının önemini vurgular. Geleneksel öğrenme öğretme anlayışı ise genel olarak yapılandırmacı anlayışla çelişen bir yapıda olup öğrenmenin bilgi aktarma ve pasif alım yoluyla gerçekleşeceği yönündeki inançları kapsar. Geleneksel anlayışta bilginin kaynağı öğretmen ve ders kitapları iken, öğrenciler bilginin pasif alıcılarıdır ve öğrencilerin aldıkları bilgileri pekiştirmek için bolca alıştırmaya ve tekrar yapmaları önemsenir.

Son yıllarda dünya genelinde birçok ülkede gerçekleşen eğitim reformları yapılandırmacı anlayışı temel alan uygulamaları yaygınlaştırmayı hedeflemekte, bu anlayışı temele alan müfredatlar geliştirilmekte ve böylece yapılandırmacı anlayış eğitim dünyasında etkisini hissettirmektedir (Aldrich ve Thomas, 2005; Umay 2007). Öğretmenler eğitim alanındaki yeniliklerde kilit aktörler olduğundan öğrenme öğretme anlayışları hakkındaki görüş ve

inançları, bu tür reformların hayata geçmesinde doğrudan etkiye sahiptir (Arslan ve Özpinar, 2008; Çakıroğlu ve Çakıroğlu, 2003; Duru ve Korkmaz 2010; Leung, 2008). Çok sayıda araştırma öğretmenlerin inançları, sınıftaki davranışları ve oluşturdukları öğrenme ortamları arasında güçlü bağlantılar olduğunu doğrulamaktadır (Kagan, 1992; Pajares, 1992). Öğretmen öğrenme ortamını şekillendirirken aldığı kararlarda öğrenme-öğretme süreciyle ilişkili inançları ve benimsediği öğrenme-öğretme anlayışları önemli rol oynar (Aldrich ve Thomas, 2005; Struyven ve diğerleri, 2010; Teo vd., 2008). Ancak öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının inançlarıyla öğretim uygulamaları arasındaki ilişki karmaşıktır ve bazen açıklanması zor bir yapıdadır (Doruk, 2014; Fang, 1996; Kane vd., 2002; Teo vd., 2008). Bu karmaşık yapıyı daha iyi anlayabilmek için öğretmen ve öğretmen adaylarının inançları ve öğretme öğrenme anlayışları bağlamında yapılan araştırmaların sayısı son yıllarda giderek artmaktadır (ör. Baş ve Batuğ, 2021; Güneş ve Bahçivan, 2018). Bu tür araştırmalara öncelikli olarak katkı sağlayabilecek olan veri kaynağı öğrenme öğretme hakkındaki anlayışın ölçülmesidir. Bu amaçla tasarlanan ölçeklerden biri olan ÖÖAÖ (Chan, 2001; Chan ve Elliot, 2004), birçok güncel araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (ör, Alt, 2008; Baş ve Batuğ, 2021; Doruk vd., 2018; Güneş ve Bahçivan, 2018).

Öğrenme Öğretme Anlayışı Ölçeği

ÖÖAÖ, Chan (2001) tarafından öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışları hakkında veri toplamak amacıyla geliştirilmiş ve geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçek yapılandırmacı anlayış ve geleneksel anlayış olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. Orijinal ölçeğin tasarımcılarına göre yapılandırmacı anlayışta öğrenme, öğrenen tarafından akıl yürütme ve gerekçelendirme yoluyla bilginin oluşturulması, öğretim ise öğrenme sürecinin hazırlanması ve kolaylaştırılması olarak kabul edilmektedir. Geleneksel anlayışta ise öğrenme çoğunlukla ezberlemeyi ve alıştırmayı temel alan pasif bir süreç, öğretim ise bilginin öğrenciye doğrudan transferi olarak görülür (Chan ve Elliott, 2004). Ölçekte yapılandırmacı anlayışı temsil eden 12 madde (ör. "Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaya ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye teşvik eder", "Her çocuk özel ya da eşsizdir ve kendi özel ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitimi hak eder."), geleneksel anlayışı temsil eden 18 madde (ör. "Bir öğretmenin başlıca rolü öğrencilere bilgi aktarmaktır", "Öğretim ders konularının yalnızca anlatılması, sunulması ya da açıklanmasıdır.") yer almaktadır. 5 dereceli likert tipi ölçek kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4) ve kesinlikle katılıyorum (5) şeklinde tanımlanmıştır. Yapılandırmacı veya geleneksel öğretme ve öğrenme anlayışını temsil eden maddelerden alınan yüksek puanlar bu anlayışların benimsendiğini göstermektedir. Orijinal ölçeğin geliştirildiği örneklem, Hong Kong'da ağırlıklı olarak Çin etnik kökenine sahip 385 öğretmen adayından oluşmaktadır. Chan (2001) öncelikle literatür taraması, öğretmen adaylarıyla öğretmenlik uygulaması öncesi görüşmeler ve uzman görüşleri doğrultusunda 35 maddelik bir ölçek tasarlamıştır. Bu ölçekle toplanan verilerle gerçekleştirilen AFA sonrasında faktör yükleri .30 üzerinde olan 30 maddenin yer aldığı iki boyutlu ölçek elde edilmiştir. Faktör analizi gerçekleştirilirken maksimum olabilirlik ve oblimin rotasyonu kullanılmıştır. Analiz sonucu .30 ve üzeri faktör yüklerine sahip maddelerden oluşan bu iki faktörün birlikte, varyansın %28.92'sini açıkladığını göstermiştir. Geleneksel anlayış ve yapılandırmacı anlayış için Cronbach alfa' güvenirlilik katsayıları da ölçümlerin güvenirliliğini ifade etmek için yeterli düzeydedir (her ikisi de .84). Chan (2001) oluşan 30 maddelik ölçeğin geçerliği için gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonucunda kabul edilebilir bir düzeyde model uyumu elde edildiğini ifade etmiştir (GFI=.93, AGFI=.91, RMSEA=.54, RMR=.50). Bu çalışmanın yeterince iyi bir model uyumuyla sonuçlanmamasının nedenlerinden biri katılımcı sayısının ($n= 385$) görece düşüklüğü olabilir.

Teo ve Chai (2008), orijinal çalışmada iki faktör tarafından açıklanan toplam varyansın düşük olduğu (%28.92) gerekçesiyle Singapurlu 877 öğretmen adayı ile ÖÖAÖ'nün faktör yapısını tekrar incelemişler ve doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla iki faktörlü yapının desteklenmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmacılar gerçekleştirdikleri faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 faktörden oluştuğunu tespit etmişler ve her alt boyuttaki madde sayısının sırasıyla 12,7,5,4,2 olduğunu ifade etmişlerdir. Bu 5 faktörlü yapı için gerçekleştirdikleri doğrulayıcı faktör analizi yardımıyla bu modelin iyi bir uyuma sahip olduğunu iddia etmişlerdir ($\chi^2/df=2.843$, IFI=. 909, GFI=.916, CFI=.909, RMSEA=.046). Bu modele göre ölçek, yapılandırmacı anlayış boyutunun yanı sıra aslında geleneksel anlayış çatısı altında yer alan fakat analiz sonucunda birbirinden bağımsız görünen 4 ayrı boyut daha içermektedir. Bu alt boyutlar öğretmen merkezli öğretim (7 madde), yönlendirici (directive) öğretim (5 madde), aktarıcı öğretim (4 madde) ve ezberci öğretim (2 madde) şeklinde adlandırılmıştır.

Eren (2009) gerçekleştirdiği çalışma ($n=374$) kapsamında ÖÖAÖ'yü Türkçeye uyarlamıştır. Bu çalışmada öncelikle 30 madde üzerinde gerçekleştirilen DFA analizinin sonuçları, iki faktörlü modelin verilerle zayıf uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2 = 1242.68$ $df = 404$; $\chi^2/df = 3.08$; NNFI = .82; CFI = .84; RMSEA = .082). Ardından araştırmacı tahmin parametreleri anlamlı olmayan veya düşük olan, yapılandırmacı anlayış boyutundan 1, geleneksel anlayış boyutundan 9 adet maddeyi analizden çıkararak daha uyumlu bir model ($\chi^2 = 409.02$ $df = 169$; $\chi^2/df = 2.42$; NNFI = .93; CFI = .94; RMSEA = .061) ve yüksek güvenirlik değerleri (yapılandırmacı boyut için .92; geleneksel boyut için .89) elde edebilmiştir. Eren (2009) bu durumun aralarındaki kültürel farklılıklar nedeniyle Türkiye'deki öğretmen adaylarının geleneksel öğrenme öğretme anlayışını Hong Konglu öğretmen adaylarından farklı algılamalarından kaynaklanabileceğini belirtmiştir.

Öğrenme öğretme anlayışı ölçeğinin orijinal halinin ölçtüğü boyutlar ve psikometrik özellikler ve ölçekte yer alan boyutlardaki maddeler ile maddelerin faktör yük değerleri incelenmiştir. Ölçekte yer alan boyutların Türk kültüründe uygulanabileceği ve maddelerin psikometrik özelliklerin de yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Yukarıda belirtildiği gibi Eren (2009), ÖÖAÖ'nün uyarlamasını yaptığı çalışma kapsamında model uyumunu sağlamak amacıyla orijinal ölçekte yer alan 10 maddeyi ölçekten çıkarmıştır. Bu uyarlama çalışmasının kullanıldığı diğer çalışmalarda da gerçekleştirilen DFA sonucunda daha iyi model uyumu için bazı maddelerin analizden çıkarılmak zorunda kaldığı görülmektedir (ör. Bahçivan, Doruk ve Köse, 2017; Doruk vd., 2018; Güneş ve Bahçivan, 2018). Teo ve Chai'nin(2008) yukarıda bahsedilen çalışması da ölçekle ilgili yapısal sorunlara işaret etmektedir. Buradan hareketle araştırmada öncelikle ÖÖAÖ'nü daha sorunsuz bir yapı elde edecek şekilde revize etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bir diğer hedefi de öğretmen yetiştirme alanında öğretmen adaylarının inançlarıyla ilgili araştırmalarda sıkça başvurulan ÖÖAÖ'nün kısa bir versiyonunu oluşturmaktır. Ölçeklerin uygulandıkları zaman ve örneklem büyüklüğü gibi faktörler geçerlik ve güvenirlikleri üzerinde önemli etkiye sahiptir (Bryman ve Cramer,1999). 12 yıl önce 374 katılımcıyla Türkçeye uyarlaması yapılan ÖÖAÖ'nün daha büyük bir örneklemde ($n=1841$) yeniden geçerlik ve güvenirlik kanıtlarının elde edilmesi ölçeğin gelecekte kullanacak araştırmalara katkı sağlamasında yardımcı olacaktır.

YÖNTEM

Araştırmada öğretmen adaylarının benimsedikleri öğretim ve öğrenme anlayışları hakkında verilerin anlık olarak toplandığı kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Kesitsel tarama modelinde

araştırmayla ilişkili değişkenler tek bir seferde yapılan ölçüm aracılığıyla betimlenir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013).

Katılımcılar

Çalışmaya 1841 (1371 kadın (%74), 470 erkek (%26)) gönüllü öğretmen adayı katılmıştır ve öğretmen adaylarının yaş ortalaması 21' dir ($SS=1.478$). Örneklem belirlenirken ilk aşamada uygun örnekleme yöntemiyle Türkiye'de yer alan üç ayrı üniversite belirlenmiş ve farklı bölümlerden maksimum katılımcı sayısına ulaşılmaya çalışılmıştır (Creswell, 2008). Bu bağlamda katılımcılar eğitim fakültesinin fen bilgisi öğretmenliği (368,(%20)), sosyal bilgiler öğretmenliği (117, (%6), bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (268, (%14.5)), Türkçe öğretmenliği (244, (%13)), sınıf öğretmenliği (274, (%15)), matematik öğretmenliği (227, (%12)), okulöncesi öğretmenliği (123, (%7)), özel eğitim (66, (%3.5)), psikolojik danışmanlık ve rehberlik (45, (%2.5)) ve İngilizce öğretmenliği (109, (%6)) bölümündeki öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Örneklem için üniversiteler ve bölümler belirlendikten sonra ölçüt örnekleme yöntemiyle öğretmen adaylarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 1050'si (%57) 3. sınıfa 785'i (%43) 4. sınıfa devam etmektedir. 6 öğretmen adayı ise sınıf düzeyini belirtmemiştir. 3 ve 4. sınıf öğretmen adayları, öğrenme ve öğretme ile ilgili daha fazla eğitim almış olmaları nedeniyle öğrenme-öğretmeye yönelik anlayışları daha belirginleşmiş olabileceği düşüncesiyle tercih edilmiştir. Böylece öğretmen adaylarının öğretim öğrenme anlayışları hakkında toplanacak verilerin analiziyle daha sağlıklı ve anlamlı sonuçlar ortaya çıkarma olasılığının artması beklenmektedir.

Veri Toplama İşlemi

Veri toplama aracı demografik bilgilerin (cinsiyet, üniversite adı, bölüm, yaş) toplandığı birinci bölüm ve ÖÖAÖ'nün yer aldığı ikinci bölümün yerleştirildiği tek bir form şeklinde düzenlenmiştir. Veri toplama işlemi öncesinde ölçek Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Ardından veri toplama aracı normal ders süreleri içinde öğretmen adaylarına dağıtılmıştır. Çalışmanın amacı hakkında yapılan bilgilendirmenin ardından gönüllü olan öğretmen adaylarının ölçekteki soruları cevaplamaları istenmiştir. Veri toplama işlemi sırasında herhangi bir zaman sınırlaması uygulanmamış, yanıt verme süresinin 10-15 dakika olduğu gözlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak kullanılan ÖÖAÖ Chan (2001) tarafından geliştirilmiş ve Eren tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. 30 maddeden oluşan ölçeğin 12 maddesi yapılandırmacı anlayış boyutunu, 18 maddesi ise geleneksel anlayış boyutunu oluşturmaktadır. ÖÖAÖ, her bir alt boyut için ayrı bir puan hesaplanarak, 30 ile 150 arasında değişen bir toplam puan vermektedir. 1 ve 5 (1: kesinlikle katılmıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum.) arasında puanlanan her madde için yüksek puan, olumlu bir yanıtı temsil etmektedir. Ölçeği ilk olarak geliştiren Chan iki faktörlü yapının toplam varyansın %28,92 sini açıkladığını ve her iki boyutunun da Cronbach alfa güvenilirlik değerlerinin .84 olduğunu bildirmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasını yapan Eren (2009) çalışmasında DFA sonucunda yeterince iyi bir model uyumu elde edememiş ve uyum iyiliği indeks değerleri düşük olan bazı maddeleri çıkararak daha iyi bir model uyumu elde ettiğini ifade etmiştir. 30 maddelik Türkçe versiyon için güvenilirlik değerlerinin yer almadığı Eren'in (2009) çalışmasında DFA analizi aracılığıyla ölçekten çıkarılan maddelerden sonra

Cronbach alfa güvenilirlik değerleri yapılandırmacı boyut için .92 , geleneksel boyut için .89 olarak hesaplanmıştır.

Veri Analizi

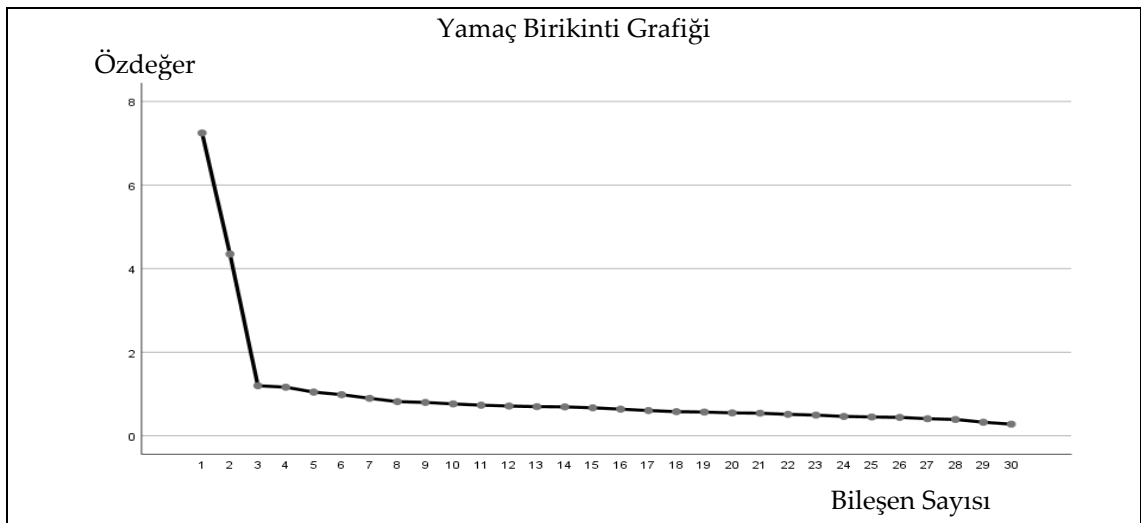
Eren'in (2009) çalışmasında dil adaptasyonu gerçekleştirilen ÖÖAÖ'nün maddeleri incelendiğinde çeviri açısından bir sorunla karşılaşmamıştır. Bu nedenle bu çalışma dil adaptasyonu süreci bulunmayan bir ölçek uyarlama çalışması niteliğindedir. Yeterince teori ve ön çalışmanın bulunmadığı ilk işlem şeklindeki çalışmalarda AFA tercih edilebilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Farklı bir dilde yapılan araştırmalarda faktöriyel yapısı ortaya çıkarılmış olsa da çeviri aracılığıyla uyarlanan ölçeklerin faktöriyel yapısı bozulabilmekte veya kültürel etkiler nedeniyle farklı boyutların ortaya çıkma olasılığı bulunmaktadır. Böyle durumlarda faktör yapısının yeniden AFA ile analiz edilmesi gereksinimi doğmaktadır. Araştırmalarda genellikle ölçeğin faktöriyel yapısı hakkında net bir fikir oluşmamışsa, çalışılan konu hakkında kuramsal birikim yetersizse, ölçek ilk defa geliştiriliyor veya ilk defa başka bir dile çevrilip uyarlanıyorsa ya da zayıf model uyumu gösteren DFA modellerini yeniden test etmek isteniyorsa AFA yöntemine başvurulur (Şencan ve Fidan, 2020). Bu bağlamda Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan ÖÖAÖ'nü veri toplama aracı olarak kullanan araştırmalarda (ör. Bahçivan vd., 2017; Doruk vd., 2018; Güneş ve Bahçivan, 2018). 30 maddelik ölçeğe ait iki boyutlu yapının zayıf model uyumu gösterdiği belirlenmiştir. Ayrıca orijinal ölçekteki iki boyutlu yapının da yeterince güçlü ve sorunsuz olmadığı anlaşılmaktadır (Teo ve Chai, 2008). Bu durumda gerçekleştirilecek yeniden uyarlama çalışmasında ve ölçeğin kısa versiyonunu elde etme sürecinde AFA yönteminden yararlanmanın daha uygun olacağı düşünülmüştür. Orijinal çalışmaya (Chan, 2001; Chan ve Elliot, 2004) uygunluk göstermesi açısından Kaiser normalizasyonlu oblimin rotasyonlu faktör analizi uygulanmıştır. Veri analizi işlemlerinde SPSS programından yararlanılmıştır. Faktör yapılarını yorumlamada örüntü matrisindeki faktör yük değerleri (öz değeri 1.00 ve 1.00'ın üzerinde olan) ile birlikte uzman görüşleri de dikkate alınmıştır. ÖÖAÖ'nün kısa versiyonunu elde etmek amacıyla birinci aşamada elde edilen ölçeğin maddeleri hakkındaki uzman görüşlerinden elde edilen verilerin yanı sıra AFA sonuçlarından yararlanılmıştır. Toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Barlett küresellik testlerinden yararlanılmıştır. Yinelemeli faktör analizleri sonucunda ulaşılan ÖÖAÖ'nün uzun ve kısa versiyonunun güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

ÖÖAÖ Uzun Versiyonu

Veri setinin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla KMO (Kaiser- Meyer-Olkin) ve Barlett küresellik testleri sonuçları incelenmiştir. Verilerin faktör analizine örneklem uygunluğunu belirlemek için KMO katsayısı .60'dan büyük ve Bartlett testinin sonucu anlamlı ($p < .05$) olmalıdır (Tabachnick ve Fidell, 2007). Analiz sonucunda $KMO = .925$ ve Barlett küresellik testi sonucu [$\chi^2 = 16885.736; p = 0.000$] anlamlı bulunmuştur. Bu durum faktör analizi için gereken ön koşulların sağlandığını göstermektedir. Faktör analizinde önemli faktörlerin sayısına karar verilirken faktörlerin öz değerlerinin 1 ve daha büyük olması, ölçekle ilgili toplam varyansın 2/3'ü kadar miktarının ilk olarak kapsadığı faktörler olması ve yamaç birikinti grafiğinde yüksek ivmeli, hızlı düşüşlerin yaşandığı faktörler olması ölçütleri dikkate alınır (Kline, 1994;

Tabachnick ve Fidell, 2007). 30 madde ile gerçekleştirilen ilk analizin sonucunda her ne kadar 5 faktörlü bir yapı ortaya çıksa da açıklanan varyansın büyük bölümünün (%86'sı) ilk iki faktöre (yapılandırmacı ve geleneksel boyut) ait olduğu görülmüştür. Ölçeğin yapısına ilişkin öz değer grafiği incelendiğinde 2 faktörlü bir yapıdan çok uzak olmadığı görülmektedir (Şekil 1). Ayrıca maddelerin büyük bölümü .30'dan büyük faktör yükleriyle ilk boyut altında toplanırken daha sonraki boyutların daha az sayıda madde tarafından oluşturulduğu görülmüştür. Asıl ölçek iki boyutlu bir yapıdayken maddelerin 18'inin beklenen iki boyuta (1. ve 2. Faktör) geriye kalan 12'sinin ise 3 farklı boyuta daha yüklendiği gözlemlenmiştir (3., 4. ve 5. faktör). İlk iki faktör dışındaki faktörlerde daha az sayıda madde bulunması ve bu faktörlerin uzmanlar tarafından anlamlı bulunmaması da dikkate alınarak ölçeğin 2 önemli faktörü (yapılandırmacı ve geleneksel boyut) ölçtüğüne karar verilmiştir. Buradan hareketle bu faktörlerin dışındaki faktörleri oluşturan maddeleri yinelemeli faktör analizleriyle dıştan içe doğru kademeli olarak analiz sürecinden çıkararak en az kayıpla 2 faktörlü yapıya ulaşmak amaçlanmıştır. Maddeleri analizden çıkarma işlemi gerçekleştirilirken faktör yükleri ile birlikte uzmanların görüşleri dikkate alınmıştır. Örneğin ilk olarak 5. faktörü tek başlarına oluşturan 11. ve 15. madde analizden çıkarılırken uzmanların bu maddelerin anlamlı bir boyut oluşturmadıkları ve madde ifadelerinin katılımcılar tarafından yanlış yorumlanabileceği şeklindeki görüşleri dikkate alınmıştır. Görüşlerine başvuru uzmanlar, analizden çıkarılan 11. maddede ("Bir öğretmenin temel görevi, öğrencilere bilgi vermek, alıştırma-uygulama yaptırmak ve ne hatırladıklarını sınamaktır") öğretmenin temel görevi olarak vurgulanan "bilgi vermek" ve "alıştırma yaptırmak" ifadelerinin geleneksel yaklaşımı çağrıştırırken "uygulama yaptırmak" ifadesinin yapılandırmacı yaklaşımı anımsattığını belirtmişlerdir. Bu nedenle iki ayrı yaklaşıma ait ifadeleri barındırmasının bu maddenin her iki boyut dışında bir boyut oluşturmaya neden olabileceği düşünülmüştür. 15. madde ("Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerinin hatırlanması anlamına gelir.") her ne kadar asıl çalışmada geleneksel boyut için tasarlanmışsa da, uzmanlar yapılandırmacı uygulamaların kalıcı öğrenmeye rehberlik edeceği inancına sahip bir öğretmen adayının da bu görüşe katılabileceğini ifade etmişlerdir. Bu nedenle 5. Faktörün oluşmasına 11. madde ile birlikte neden olan 15. madde öğrenme öğretme anlayışını yapılandırmacı ve geleneksel olarak iki boyuta ayırmada yetersiz kalacağı düşüncesiyle analiz sürecinden çıkarılmıştır. Daha sonra tekrarlanan AFA sonucunda 4 faktörlü bir yapıyla karşılaşmıştır.



Şekil 1. Açıklayıcı faktör analizi öz değerler grafiği.

Sonraki adımda ise ilk adımda verilen örnek sürece benzer şekilde uzman görüşleri ve faktör yükleri dikkate alınarak 4. faktörü oluşturan 7. ve 26. maddenin çıkarılmasıyla faktör sayısı 3'e inmiştir. Üçüncü adımda 3. faktörde yer alan 24 ve 30. maddelerin ve ardından dördüncü adımda yine 3. faktörü oluşturan altındaki yer alan 3 ve 4. maddenin çıkarılmasıyla gerçekleştirilen faktör analizi sonucu 2 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ancak iki boyutlu bu yapıda orijinal ölçekte geleneksel boyutta yer alan 9. maddenin ("Daha sonra hatırlayabiliyorsam gerçekten bir şeyler öğrenmişimdir") faktör yükünün yapılandırmacı boyut altında yer aldığı görülmüştür. Bu maddenin de ölçekten çıkarılması sonucu gerçekleştirilen AFA sonucunda yapılandırmacı boyutta 11, geleneksel boyutta 10 olmak üzere 21 maddelik iki boyutlu ÖÖAÖ uzun formu elde edilmiştir. İki boyutlu bu yapının açıkladığı toplam varyansın % 45 olduğu, yapılandırmacı boyut ve geleneksel boyutu için Cronbach alfa' güvenirlik katsayılarının sırasıyla .88 ve .85 olduğu görülmüştür. Elde edilen ÖÖAÖ uzun versiyonunun iki boyutuna yüklenen maddelerin faktör yük değerlerini içeren faktör yapısı ve maddelere ait ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de sunulmuştur. Tabloya bakıldığında her iki boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin .50'den büyük olduğu görülmektedir. Faktör analizi sürecinde .30 ile .59 arasındaki faktör yük değerleri orta , .60 üzeri değerler yüksek düzey büyüklükler olarak tanımlanmakta ve bu düzeyde yüklere sahip maddeler faktör oluşturmada dikkate alınmaktadır (Büyüköztürk, 2002).

Tablo 1' de verilen ortalamalara bakıldığında yapılandırmacı anlayış boyutunda yer alan maddelerin ortalamalarının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Geleneksel boyuta ait maddelerin tamamının ortalamaları orta nokta olan 3'ün altında iken yapılandırmacı boyuttaki tüm maddelerin ortalamaları orta noktanın üzerindedir. Bu durum öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayış faktörü için geleneksel anlayış faktörüne göre daha güçlü ve olumlu yanıtlar verdiklerini göstermektedir. Dikkat çeken başka bir bulgu ise yapılandırmacı anlayışa ait maddelerin geleneksel maddelere göre daha düşük standart sapmalara sahip olmasıdır. Bu nedenle öğretmen adaylarının yapılandırmacı anlayış hakkındaki düşüncelerinin geleneksel anlayışla kıyaslandığında birbirine daha yakın olması beklenebilir. Ayrıca maddelerin bireyleri ölçülen özellik açısından ayırt etme düzeyini belirlemeye yardımcı olan madde toplam korelasyon değerleri incelendiğinde .579 ile .744 aralığında değiştiği görülmektedir. Bu değerler maddelerin yüksek ayırtıcılık gücüne sahip olduğunu göstermektedir.

İki faktörlü yapıyla uyumsuzluk gösterdiği için ölçekten atılmasına karar verilen maddelerden ikisi öğrencilerin alıştırma ve uygulama yapmasının önemini vurgulayan 11 ve 30. maddedir ("Bir öğretmenin temel görevi, öğrencilere bilgi vermek, alıştırma-uygulama yaptırmak ve ne hatırladıklarını sınamaktır", " Öğrenme, her şeyden önce alıştırma ve uygulamayla gerçekleşir.") Her ne kadar bu maddeler orijinal ölçekte geleneksel boyut kapsamında değerlendirilse de madde ifadelerinde yer alan "uygulama" kelimesinin Türk öğretmen adaylarına yapılandırmacı anlayışı çağrıştırması maddenin farklı boyutlara kaymasına neden olabilir. Orijinal ölçekte yer alan "drill and practice" ifadesinin Türk kültürüne uyarlanmasında yaşanan sorunlar ya da ölçeği Türkçeye uyarlayan Eren'in (2009) ifadesiyle Türk ve Hong Konglu öğretmen adayları arasındaki kültürel farklılıklar, Türk öğretmen adaylarının bu maddeleri farklı algılamalarına yol açabilir. Ayrıca Türkiye'deki sınav sistemini göz önünde bulunduran öğretmen adaylarının, yapılandırmacı anlayışı benimsemesine rağmen geleneksel uygulamaları da sınavlara hazırlık için gerekli görmesi (Doruk, 2014), bu maddelerin öğretmen adaylarının öğretme öğrenme anlayışlarını ayırt etmedeki gücünü azaltmış olabilir. Öte yandan yapılandırmacı anlayışı benimseyen öğretmen adaylarının yapılandırmacı uygulamalar aracılığıyla öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olduğu yönündeki inançları (Doruk, 2014) orijinal ölçekte geleneksel boyutta yer alan 9. maddenin ("Daha sonra hatırlayabiliyorsam gerçekten bir şeyler öğrenmişimdir.") AFA

sonuçlarında yapılandırmacı boyutta yer alması sonucunu doğurmuş olabilir. Öte yandan bir ölçme aracının geçerliliği ve güvenilirliğini etkileyen önemli unsurlardan ikisi zaman ve seçilen örneklemdir (Bryman ve Cramer,1999). Bu nedenle ölçeğin iki boyutlu yapıya ulaşması için bazı maddelerin atılmasında orijinal çalışmadan sonra 20 yıl, Türkçeye yapılan ilk uyarlamadan sonra ise 12 yıl gibi uzun bir zaman geçmesi ve verilerin farklı ve daha büyük bir örneklemden toplanması da rol oynamış olabilir. Bu nedenle ortaya konulan 21 maddelik ÖÖAÖ'nün güncel araştırmalar için önceki formlarına göre daha işlevsel bir veri toplama aracı olması beklenebilir.

Tablo 1 ÖÖAÖ uzun versiyonu faktör yapısı ve maddelere ait betimsel sonuçlar.

No*	Madde İfadesi	1.Faktör	2.Faktör	Ort	SS	M.Top. Korelasy.
Y1	Bir öğretmenin öğrencilerinin duygularını anlaması önemlidir.	.761		4,65	,75	.677
Y14	Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaya ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye teşvik eder.	.757		4,45	,84	.744
Y2	İyi öğretmenler cevapları kendilerinin bulması için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.	.753		4,55	,77	.672
Y10	Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve özenle dikkate alınmalıdır.	.752		4,50	,81	.723
Y13	Her çocuk özel ya da eşsizdir ve kendi özel ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitimi hak eder.	.691		4,51	,88	.701
Y5	Öğrenme, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve kendi fikirlerini ifade etmek için yeterli fırsatlara sahip olmaları anlamına gelir.	.685		4,34	,82	.679
Y6	İyi sınıflarda, öğrencileri düşünmeye ve etkileşime teşvik eden demokratik ve özgür bir ortam mevcuttur.	.681		4,40	,86	.661
Y25	Öğrencilere fikirlerini ifade edebilmeleri için fırsatlar verilmelidir.	.645		4,44	,87	.676
Y19	Öğretim, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları bağdaştırmak için yeteri kadar esnek olmalıdır.	.583		4,10	,87	.616
Y28	İyi öğretmenler daima öğrencilerinin kendilerini önemli hissetmelerini sağlarlar	.561		4,18	,96	.583
Y18	Öğretimin odağı, bilginin aktarılması yerine öğrenme yaşantılarından hareketle bilgi oluşturmalarında öğrencilere yardımcı olmaktır.	.52		4,06	,86	.584
G17	Daha fazla bilgi verme olanağı sağladığı için öğretimde geleneksel ders verme yöntemi en iyisidir.		.697	2,18	1,16	.641
G27	Öğretim ders konularının yalnızca anlatılması, sunulması ya da açıklanmasıdır.		.695	2,19	1,20	.641
G22	Öğretim bilgiyi keşfetmeleri için öğrencilerin teşvik edilmesinden çok, öğrencilere tam ve kesin bilgi sağlanmasıdır.		.678	2,51	1,25	.629

G29	Bir öğretmenin başlıca rolü öğrencilere bilgi aktarmaktır.	.674	2,96	1,20	.616
G12	Ders süresince öğrencilerin ders kitaplarıyla sınırlanması ve sıralarında oturmalarının sağlanması önemlidir.	.645	2,15	1,23	.613
G23	Bir öğretmenin görevi öğrencilerin yanlış öğrenmelerini kendilerinin doğrulamasını sağlamak yerine, bu yanlışları hemen düzeltmektir.	.643	2,58	1,28	.589
G21	Öğrencilerin kontrol altında tutulabilmeleri için sürekli olarak yüksek sesle uyarılmaları gerekir.	.633	2,07	1,09	.596
G20	Öğretmenlerin otoritelerini sınıfta mümkün olduğunca çok kullanmaları en iyisidir.	.617	2,76	1,19	.592
G16	İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.	.605	2,61	1,17	.579
G8	Öğretmeyi öğrenme, sadece, öğretim elemanlarından elde edilen bilgilerin sorgulanmaksızın uygulanması anlamına gelir.	.585	2,04	1,13	.580
1.Faktör (Yapılandırmacı)		2. Faktör (Geleneksel)		Boyutlar Arası	
Açıklanan Varyans = 30,882		Açıklanan Varyans =14,206		Korelasyon $r = -.329$	
Özdeğer = 6,485		Özdeğer = 2,983			
Cronbach alfa = .88		Cronbach alfa = .85			

*Harfler faktörleri (Y: Yapılandırmacı, G: Geleneksel), sayılar orijinal ölçekteki sıralamayı gösterir.

3.2 ÖÖAÖ Kısa Versiyonu

Öğretmen adaylarının inançları üzerine araştırmalarda diğer bazı ölçeklerle birlikte sıkça kullanılma olanağı bulunan ÖÖAÖ'nin kısa bir versiyonunun oluşturulmasının araştırmacılara kolaylık sağlayacağı düşüncesiyle uzun versiyonda yer alan maddeler hakkında öncelikle uzman görüşüne başvurulmuştur. İki ayrı uzmandan ölçekte yer alan maddelerin yapılandırmacı ve geleneksel anlayışı temsil etme düzeylerini ve kullanılabilirliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Maddeleri 10 üzerinden puanlandıran uzmanlar 9 puan altında kalan maddeler için gerekçelerini de belirtmişlerdir. Uzmanlar 8, 18, 22 ve 23. maddelere ifadeleri gereğinden fazla uzun olduğundan, 1 ve 19. maddeye ise her iki anlayışı da yansıtabileceğinden ayırt edici olmadıkları gerekçesiyle 7 ve altında puan vermiştir. 28. madde ise uzmanlar tarafından yapılandırmacı anlayışı temsil etmekte yetersiz görülmüştür. Yapılan incelemede faktör yükü .60'ın altında yer alan 4 maddenin (Y19, Y28, Y18, G8) uzmanlar tarafından 7 ve altında puan aldıkları belirlenmiştir. Bu dört madde ve uzmanların 7 ve altında puanlama yaptıkları üç madde (Y1, G22, G23) kademeli olarak çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Son olarak gerçekleştirilen AFA sonucunda yapılandırmacı boyutta 7, geleneksel boyutta 7 olmak üzere 14 maddelik iki boyutlu kısa form elde edilmiştir. İki boyutlu bu yapının açıkladığı toplam varyansın % 50.5 olduğu, yapılandırmacı boyut ve geleneksel boyutu için Cronbach alfa' güvenirlilik katsayılarının sırasıyla .85 ve .81 olduğu görülmüştür. Elde edilen ÖÖAÖ kısa versiyonunun iki boyutuna yüklenen maddelerin faktör yapısı Tablo 2'de sunulmuştur. Tabloya bakıldığında her iki boyuttaki maddelerin faktör yüklerinin .64'ten büyük olduğu görülmektedir.

Tablo 2. ÖÖAÖ uzun versiyonu faktör yapısı (Örüntü matrisi: Oblimin rotasyon, öz değer>1)

No*	Madde İfadesi	F1**	F2**
Y14	Etkili öğretim, öğrencileri daha fazla tartışmaya ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye teşvik eder.	.788	
Y10	Öğrencilerin fikirleri önemlidir ve özenle dikkate alınmalıdır.	.768	
Y2	İyi öğretmenler cevapları kendilerinin bulması için öğrencilerini daima cesaretlendirirler.	.731	
Y5	Öğrenme, öğrencilerin keşfetmek, tartışmak ve kendi fikirlerini ifade etmek için yeterli fırsatlara sahip olmaları anlamına gelir.	.720	
Y6	İyi sınıflarda, öğrencileri düşünmeye ve etkileşime teşvik eden demokratik ve özgür bir ortam mevcuttur.	.719	
Y13	Her çocuk özel ya da eşsizdir ve kendi özel ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitimi hak eder.	.716	
Y25	Öğrencilere fikirlerini ifade edebilmeleri için fırsatlar verilmelidir.	.641	
G17	Daha fazla bilgi verme olanağı sağladığı için öğretimde geleneksel ders verme yöntemi en iyisidir.		.718
G27	Öğretim ders konularının yalnızca anlatılması, sunulması ya da açıklanmasıdır.		.701
G29	Bir öğretmenin başlıca rolü öğrencilere bilgi aktarmaktır.		.693
G12	Ders süresince öğrencilerin ders kitaplarıyla sınırlanması ve sıralarında oturmalarının sağlanması önemlidir.		.673
G16	İyi öğrenciler derste sessiz olurlar ve öğretmenin öğrettiklerini takip ederler.		.649
G20	Öğretmenlerin otoritelerini sınıfta mümkün olduğunca çok kullanmaları en iyisidir.		.645
G21	Öğrencilerin kontrol altında tutulabilmeleri için sürekli olarak yüksek sesle uyarılmaları gerekir.		.644

*Harfler faktörleri (Y: Yapılandırmacı, G: Geleneksel), sayılar orijinal ölçekteki sıralamayı gösterir.

** F1 birinci faktörü (Yapılandırmacı boyut), F2 ikinci faktörü (geleneksel boyut) temsi eder.

ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Araştırmanın sonuç ve önerilerine geçmeden önce olası bir sınırlılığa dikkat çekmenin uygun olacağı düşünülmüştür: Uyarılma çalışmalarında gerçekleştirilen birebir çeviriler dilbilgisi kuralları açısından her ne kadar nitelikli olsalar da kültürel farklılıklardan kaynaklanan eksiklikler karşımıza çıkabilmektedir. Eren'in (2009) çalışmasında kullanılan maddelerin Türkçe çevirileri uzman görüşleri çerçevesinde incelendiğinde dikkat çeken dilsel bir hata ile karşılaşmamıştır. Bununla birlikte farkında olunamayan kültürel ayrışmaların çalışmanın bulgularını etkilemiş olabileceği düşünülebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Chan (2001) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan 30 maddelik orijinal ölçek yapılandırmacı ve geleneksel olmak üzere iki alt boyuta ait maddelerden oluşacak şekilde tasarlanmış ve öğretmen adaylarının anlayışlarını yapılandırmacı ve geleneksel olarak ayırt etmeyi hedeflemiştir. Ancak giriş bölümünde de ifade edildiği gibi, geçmiş birçok çalışmada maddelerin bir kısmının bu iki boyutlu yapıyla uyum göstermediği belirlenmiştir. Çalışmada

ölçeği daha geçerli ve güvenilir bir hale getirmek amacıyla gerçekleştirilen tekrarlı açılımlı faktör analizleri ve uzman görüşleri doğrultusunda iki boyutlu yapıda sorun oluşturan maddeler çıkarılarak 21 maddelik ÖÖAÖ elde edilmiştir. Ölçekte yer alan 11 madde yapılandırmacı anlayış, 10 madde ise geleneksel anlayış faktörü altında toplanmıştır. Analiz sonuçları iki boyutlu bu yapının açıkladığı toplam varyansın (%45) ve Cronbach alfa güvenirlik katsayılarının (.88 ve .85) orijinal ölçek geliştirme çalışmasına göre (%28,92;.84;.84) daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum araştırma örnekleminin ($n=1841$) orijinal çalışma örnekleminin ($n=385$) büyük olmasından ve faktör yükleri düşük bazı maddelerin ölçekten çıkarılmasından kaynaklanabilir. Çalışmanın devamında öğretmen ya da öğretmen adaylarının inançları üzerine yapılacak araştırmalarda daha hızlı ve kullanışlı bir şekilde veri toplama amacıyla kullanılabilir 14 maddelik kısa ÖÖAÖ elde edilmiştir. Yapılan analizler iki boyutlu kısa versiyonun toplam varyansın %50,5'ini açıkladığını ve yeterli güvenirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir (Cronbach alpha, yapılandırmacı boyut: .85, geleneksel boyut .81).

Elde edilen kısa ve uzun formattaki ölçeklerin daha farklı üniversitelerde daha fazla katılımcıya uygulanacağı çalışmalarla toplanan yeni veriler üzerinde DFA aracılığıyla iki boyutlu yapının model uyumunun incelenmesi önerilebilir. Bunun yanında bu çalışmanın bir uyarılma çalışması niteliğinde olması nedeniyle çeviriden ve kültür farklılıklarından kaynaklı sınırlılıkları barındırması da muhtemeldir. Bu nedenle Türk öğretmen veya öğretmen adaylarının kendi dil ve kültürüyle daha uyumlu yeni bir öğrenme öğretme anlayışı ölçeği geliştirilmesi için araştırmalar tasarlanabilir.

Etik Kurul Raporu: Bu çalışmanın verileri Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.03.2018 tarih ve 2018/60 protokol numaralı toplantısında verilen etik kurul izni ile toplanmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aldrich, J. E., and Thomas, K. R. (2005). Evaluating constructivist beliefs of teacher candidates. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 339-347.
- Alt, D. (2018). Science teachers' conceptions of teaching and learning, ICT efficacy, ICT professional development and ICT practices enacted in their classrooms. *Teaching and teacher Education*, 73, 141-150.
- Arslan, S., and Özpınar, İ. (2008). Teachers' qualifications: Comparison between primary school curriculum expectations and teachers acquisitions in education faculties. *Necatibey Faculty of Education Electronic Journal of Science and Mathematics Education*. 2(1), 38-63.
- Bahçivan, E. (2014). Examining relationships among Turkish pre-service science teachers' conceptions of teaching and learning, scientific epistemological beliefs and science teaching efficacy beliefs. *Journal of Baltic Science Education*, 13(6), 870-882.
- Bahçivan, E., Doruk, B. K. and Köse, İ. A. (2017). The path that a Turkish preservice teacher follows: A teaching belief system approach including 'self'. *Kalem International Journal of Education and Human Sciences*, 7(1), 41-65.

- Baş, G., and Baştuğ, M. (2021). Teaching-learning conceptions, teaching motivation, and perceptions towards ICT: A research in Turkish public high schools. *Education and Information Technologies*, 26(2), 1607-1625.
- Bryman, A., and Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis with SPSS release 8 for Windows: A guide for social scientists*. Taylor & Francis.
- Brooks, J. G., and Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. (Revised ed.). Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem.
- Chan, K. W. (2001, December 2-6). *Validation of measure of personal theories about teaching and learning*. [Paper presentation]. Australian Association for Research in Education Conference, Fremantle, Perth, Australia .
- Chan, K. W., and Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epis-temology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Çakıroğlu, E. and Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*, Yargıcı.
- Doruk, B. K. (2014). The educational approaches of Turkish pre-service elementary mathematics teachers in their first teaching practices: Traditional or constructivist?. *Australian journal of teacher education*, 39(10), 8.
- Doruk, B. K., Bahçivan, E. ve Yavuzalp, N. (2018). Öğretmen adaylarının benlik saygıları, narsisizm düzeyleri ve öğrenme-öğretme yaklaşımları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 118-139.
- Duru, A., and Korkmaz, H. (2010). Teachers' views about a new mathematics curriculum and difficulties encountering curriculum change. *H. U. Journal of Education*, 38, 67-81.
- Eren, A. (2009). Examining the teacher efficacy and achievement goals as predictors of Turkish student teachers' conceptions about teaching and learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 69-87.
- Fang, Z. (1996). A review of research on teacherbeliefs and practices. *Educational Research*, 38, 47-65.
- Fishbein, M., and Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Addison-Wesley.
- Fives, H. and Buehl, M.M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134-176.
- Glaserfeld, E.von (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Falmer Press.
- Glaserfeld, E. von (1989). Cognition, Construction of Knowledge, and Teaching. *Synthese*, 80, 121-140.
- Güneş, E. and Bahçivan, E. (2018). A mixed research-based model for pre-service science teachers' digital literacy: Responses to "which beliefs" and "how and why they interact" questions. *Computers & Education*, 118, 96-106.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1),65-90.

- Kane, R., Sandretto, S. and Heath, C. (2002). Telling half the story: A critical review of research on the teaching beliefs and practices of university academics. *Review of Educational Research*, 72 (2), 177-228.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Koballa, T. R, Graber, W., Coleman, D. C. and Kemp, A. C. (2000). Pro-spective gymnasium teachers' conceptions of chemistry learning and teaching. *International Journal of Science Education*, 22(2), 209-224.
- Leung, W. L. A. (2008). Teacher concerns about curriculum reform: The case of project learning. *The Asia-Pacific Education Researcher* 17, 75-97.
- Marton, F., Dall'Alba, G., and Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19(3), 277-299.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Phillips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. *Educational Researcher*, 24 (7), 5-12.
- Piaget, J., and Inhelder, B. (1971). *Psychology of the child*. Basic Books.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values*. Jossey-Bass Inc.
- Struyven, K., Dochy, F., and Janssens, S. (2010) 'Teach as you preach': the effects of student-centred versus lecture-based teaching on student teachers' approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 33(1), 43-64.
- Şencan, H. ve Fidan, Y. (2020). Likert verilerinin kullanıldığı keşfedici faktör analizlerinde normallik varsayımı ve faktör çıkarma üzerindeki etkisinin spss, factor ve prelis yazılımlarıyla sınanması. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(1), 640-687.
- Tabachnick, B. G., and Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn and Bacon.
- Teo, T., and Chai, C. S. (2008). Confirmatory factor analysis of the Conception for Teaching and Learning Questionnaire (CTLQ). *Asia-Pacific Education Researcher*, 17(2), 215-224.
- Teo, T., Chai, C. S., Hung, D., and Lee, C. B. (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among pre-service teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163-174.
- Tsai, C. C. (2002). Nested epistemologies: Science teachers' beliefs of teaching, learning and science. *International Journal of Science Education*, 24(8), 771-783.
- Tsai, C. C. (2004). Conceptions of learning science among high school students in Taiwan: A phenomenographic analysis. *International Journal of Science Education*, 26(14), 1733-1750.
- Umay, A. (2007). *Eski okul arkadasımız okul matematiğinin yeni yüzü*. Aydan Web.
- Wadsworth, B. J. (1996). *Piaget's theory of cognitive and affective development: Foundations of constructivism* (5th ed.). Longman.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerine Okuma Alışkanlığını Kazandırma Stratejileri: Bir Olgubilim Çalışması*

Ayfer Şahin 

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Seda Ergül 

Milli Eğitim Bakanlığı

ÖZ

Okuma bireyin bilgi edinmesi ve kendisini çok yönlü olarak geliştirmesi için gerekli en önemli becerilerden biridir. Ancak günümüzde bireyler okuma alışkanlığına sahip değillerdir. Okuma alışkanlığının kazanılmasıyla önce bireysel sonra da toplumsal gelişme sağlanabilir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında en önemli sorumluluk sınıf öğretmenlerine düşmektedir. Buradan hareketle bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırırken kullandıkları stratejileri belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri, 34 sınıf öğretmeninden, yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme formu, 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin en çok kullandıkları sınıf içi stratejilerin, okuma saati düzenleme, okuma takibi yapma, okunan kitaplarla ilgili etkinlikler düzenleme, sınıf kitaplığı oluşturma, birlikte okuyarak model olma, okuma yarışmaları düzenlenme, iyi okuyucuları ödüllendirme ve kitap okumaya özendirme gibi stratejiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler sınıf dışı stratejilerden ise en çok, aileyi sürece dâhil etme, okuma ödevleri verme ve takibini yapma, kütüphane ve kitap fuarlarına götürme, yazar söyleşilerine katılım sağlama, okumaya dair tavsiyelerde bulunma, farklı ortamlarda okuma etkinlikleri düzenleme gibi stratejileri kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin, okuma alışkanlığı kazandırmada velilerden, evde ailece okuma saatlerinin düzenlenmesi, çocukların okuma konusunda desteklenmesi ve velilerin kitap okuyarak çocuklarına model olmaları gibi beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Okul yönetiminden ise kitap temini ile kitap okunacak mekân konusunda katkı beklentileri, bunun yanında okul genelinde okuma yarışmalarının düzenlenmesi, okul kütüphanesinden en çok kitap alıp okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi, okul kütüphanesine seçilecek kitapların belirlenmesi amacıyla kurulların oluşturulması da öğretmenlerin beklentileri arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, okuma alışkanlığı, okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri, sınıf öğretmenleri.

Önerilen Atıf

Şahin, A. ve Ergül, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma stratejileri: Bir olgubilim çalışması. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19-43. <https://doi.org/10.32433/eje.1022364>

*Bu çalışma, 16-18 Haziran 2021 tarihleri arasında düzenlenen III. Uluslararası Kapadokya Sosyal Bilimler Öğrenci Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Prof. Dr., Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, ayfersahin1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9903-1445>
2. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kırşehir, bulsedat@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7395-2227>



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
Erciyes Journal of Education (EJE)
DOI: 10.32433/eje.1022364

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 11.11.2021

Kabul : 26.04.2022

Yayınlanma : 31.05.2022

Classroom Teachers' Strategies to Develop Reading Habits in Their Students: A Phenomenology Study*

Ayfer Şahin 

KırşehirAhi Evran University, Faculty of Education

Seda Ergül 

Ministry of Education

ABSTRACT

Reading is one of the most important skills necessary for an individual to acquire knowledge and develop himself in many ways. Today, however, individuals do not have the habit of reading. By developing the habit of reading, first individual and then social development can be achieved. The most important responsibility in developing the habit of reading falls to the classroom teachers. In this study, which aims at revealing classroom teachers' strategies to develop reading habits in their students, phenomenology, one of the qualitative designs, was used. The data were obtained from 34 classroom teachers through a structured interview form. Content analysis was used in the analysis of the data. The findings demonstrated that teachers used some activities more often in the classroom such as organizing reading time, following students' reading, carrying out activities about the books that were read by students, founding a classroom library, role-modelling, organizing reading competitions, and rewarding good readers. Teachers used some activities more often outside classrooms such as involving parents in the process, giving reading homework, taking them to libraries and book fairs, taking them to author interviews, and organizing reading events in different environments. It was determined that teachers had expectations from parents such as arranging family reading hours at home, supporting children in reading. Also, it was determined that the teachers expected a contribution from the school administration to the provision of books and the place to read books in the process of developing reading habits.

Keywords: Reading, reading habit, strategies to develop reading habit, classroom teachers.



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of
Education (EJE)*

DOI: 10.32433/eje.1022364

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 11.11.2021

Accepted : 26.04.2022

Published : 31.05.2022

Suggested Citation

Şahin, A. and Ergül, S. (2022). Classroom teachers' strategies to develop reading habits in their students: A phenomenology study, *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 19-43. <https://doi.org/10.32433/eje.1022364>

* This study was presented as oral declaration in III. International Cappadocia Social Sciences Student Congress, 16-18 June 2021.

1. Prof. Dr., Faculty of Education, Basic Education Department, Classroom Training, ayfersahin1@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9903-1445>

2. Teacher, Ministry of Education, Kırşehir, bulseda@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-7395-2227>

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is one of the most important skills that starts with the acquisition of first literacy for children and is used throughout life. It is one of the first ways to obtain information from the past to the present. Reading is a complex mental process in which components such as seeing, attention, perception, recall, vocalization, making sense, synthesis, analysis and interpretation are used while making the written symbols meaningful (Coşkun, 2002; Özdemir & Baş, 2020).

It is very important that reading turns into a reading habit. In order for children to read willingly and for reading to have a place in their lives, reading skills should be transformed into reading habits. Reading habit is making reading a necessity and seeing it as a part of life (Şahin, 2012). Only in this way, children feel the need to read books at every stage of their lives.

There are many factors that play a role in making reading a habit. Among these are the family of the child, and then the school, teacher, and the society in which they live (Tanju, 2010). According to Ortaş (2014), the habit of reading books should start at home through role-modelling in the pre-school period and this habit should be completed in the first three grades in primary school. For this reason, the duty of teachers today is no longer just to give lectures and evaluate them, and to present information to their students. The teacher of the modern understanding of education is closely interested in their students to gain various experiences in order to develop freely in the society and to become a person who hears, thinks and practices (Metek, 2012).

The easier it is to teach children to read and write, the harder it is to get individuals to turn it into a habit. In addition, the habit of reading is a skill that children should acquire in school. However, if students do not acquire this skill when they are at school age, it will be very difficult for them to acquire it in adulthood (Tanju, 2010). From this point of view, it is very important for both individual and social development to give students the habit of reading in primary education, which is the main step of education.

Purpose

In this research, it is aimed to determine the strategies that teachers use while developing reading habits in their students and to reveal their expectations from parents and school administrations based on their experiences. This is important because the strategies used might set an example for other teachers, parents and school administrators might respond to teachers' expectations. Also, the research contributes to the literature on gaining reading habits.

In this study which was conducted to determine the strategies of classroom teachers to develop reading habits in their students, the answers to the following questions were sought:

- What are the in-class and out-of-class strategies used by classroom teachers in the process of developing reading habits in their students?
- What are the expectations of classroom teachers from parents and school administrators in the process of developing reading habits in their students?

- What are the positive and negative factors that affect the classroom teachers' process of developing reading habits in their students?

Method

In this study, which aims at revealing classroom teachers' strategies to develop reading habits in their students, phenomenology, one of the qualitative designs, was used. 34 classroom teachers working in primary schools during 2020-2021 academic year participated in the research. The participants were selected using the convenient sampling technique, one of the purposeful sampling techniques. A structured interview form was used to collect the data. The interview form was composed of 5 open-ended questions. Upon the ethics committee approval, the interview form was delivered to classroom teachers online. The data obtained through structured interview form were analyzed using the content analysis technique. The participants' responses were coded under different themes. Then, the themes were categorized into different sub-themes. Thus, it was tried to make the findings clearer and more comprehensible.

Findings

The findings demonstrated that teachers used some activities more often in the classroom such as organizing reading time, following students' reading, carrying out activities about the books that were read by students, founding classroom library, role-modelling, organizing reading competitions, and rewarding good readers. Teachers used some activities more often outside classrooms such as involving parents in the process, giving reading homework, taking them to libraries and book fairs, taking them to author interviews, and organizing reading events in different environments. It was determined that teachers had expectations from parents such as arranging family reading hours at home, supporting children in reading, and being a model for their children by reading books. Also, it was determined that the teachers expected a contribution from the school administration to the provision of books and the place to read books in the process of developing reading habits. In addition, among the expectations were the organization of reading competitions throughout the school, the awarding of the students.

Discussion & Conclusion

The purpose of this study was to reveal classroom teachers' strategies to develop reading habits in their students. Among the in-class strategies, it was found that classroom teachers most frequently used reading time. Additionally, it was determined that they followed students' reading, organized various activities about the books the students read, founded a classroom library, rewarded good readers, became a role-model, and organized reading competitions. Similar strategies were reported to be used by teachers in literature (Çelik, 2020; Jakobs et al., 2000; Karakullukçu & Çelik, 2020; Maden and Maden 2018; Tanju 2010). Moreover, such strategies as drama and finishing an incomplete story were found to be used in reading time in other studies (Çelik, 2020; Öztemiz & Önal, 2013). On the other hand, drama about the books that the students read was conducted by only one teacher in the current study.

Among the out-of-class strategies, it was found that classroom teachers involved parents in the process, gave reading homework, followed students' reading amount, took them to libraries and book fairs, took them to author interviews, rewarded good readers and organized reading events in different environments.

It was determined that teachers had expectations from parents such as arranging family reading hours at home, supporting children in reading, and being a model for their children by reading books. Apart from these, there were also expectations such as following the reading, obtaining books, cooperating with the teacher, creating a library at home, creating a reading environment. In a similar study conducted by Çelik (2020), it was emphasized that parents should set an example by reading books at home regarding the expectations of teachers from the family.

It was determined that the teachers expected a contribution from the school administration to the provision of books and the place to read books in the process of developing reading habits. In addition, among the expectations were the organization of reading competitions throughout the school, the awarding of the students, and the formation of committees to determine the books to be selected for the school library. It was observed that there are different studies in the literature that supported this finding (Çakmak & Yılmaz, 2009; Çetin & Karaata, 2010; Strommen & Mates, 2004).

It was found that the family and teacher factor came to the fore in relation to the positive and negative factors affecting the process of developing reading habits. In addition, it was found that creating a library in the classroom and using the libraries considerably affect the habit of reading books positively. It was emphasized that it is an important factor for families to be a model for their children by reading books with them in the process of developing the reading habit. Additionally, it was determined that the family's indifference and not following the students negatively affect the reading habit. Teachers' reading books with their students during reading time and being a model for their students were stated as a positive factor, while the teacher who did not read a book was mentioned as a negative factor. It was also among the findings of the study that technology addiction affects reading habits negatively. It was observed in the literature that there were studies that drew attention to the fact that family and teachers were an important factor in the process of developing reading habits in students (Çakmak & Yılmaz, 2009; Çelik, 2020; Duran & Sezgin, 2012; Kurulgan & Çekerol, 2008; Ünal & Yiğit 2014).

GİRİŞ

Geçmişten günümüze bakıldığında okumanın bilgi edinmek için ilk başvurulacak yollardan biri olduğu görülmektedir. Okuma, ilk okuma yazmanın edinilmesiyle başlayan ve hayat boyu kullanılan en önemli becerilerden biridir. Okuma, gözün gördüğü yazı sembollerini anlamlı hâle getirirken, görme, dikkat, algılama, hatırlama, seslendirme, anlamlandırma, sentezleme, çözümlenme ve yorumlama gibi bileşenlerin işe koşulduğu karmaşık zihinsel bir süreçtir (Coşkun, 2002; Özdemir ve Baş, 2020). Okuma, bilişsel bir eylem olarak ele alınmakta ve yapısal olarak metinleri anlamlandırma olarak tanımlanmaktadır (Uzun, 2009). Okuma eğitimindeki amaç sadece yazı sembollerini anlamlı hâle getirmek değil; okuduklarını anlayan, yorumlayıp sorgulayabilen, düşüncelerini uygun bir dille aktarabilen okuryazar bireyler yetiştirmektir (Şahin, 2012). Bu noktada çocuklara okumayı öğretmek ne kadar önemliyse, onların okumayı istemelerini sağlamak da o kadar önemlidir (Gambrell, 2015).

İlkokullarda okuma yazma eğitimiyle birlikte ele alınması gereken en önemli konulardan biri okumanın alışkanlık haline getirilmesidir. Yılmaz (1993, s. 30) okuma alışkanlığını, "Bireyin okumayı bir zevk ve gereksinim kaynağı olarak algılaması sonucu, bu eylemi yaşam boyu sürekli ve düzenli bir biçimde ve eleştirel bir nitelikte gerçekleştirmesi" olarak tanımlamaktadır. Okuma alışkanlığı, kişinin okumayı düzenli ve sürekli hale getirmesi ve bunu bir ihtiyaç olarak hissetmesidir. Okuma alışkanlığı, kişilerin okumayı öğrendikten sonra bu eylemi zevkle yapmalarını sağlamak için kazanmaları gereken önemli bir beceridir (Şahin, 2012). Ancak bu sayede çocuklar hayatları boyunca kitap okuma ihtiyacı hissederler. Parmawati (2018) iyi bir okuma alışkanlığının, kişiliklerin ve zihinsel kapasitelerin gelişimi için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Buradan hareketle erken yaşlarda okumayı alışkanlık hâline getiren çocukların zihinsel gelişimlerinin olumlu olarak etkilendiği söylenebilir. Çocuklar ne kadar çok okursa o kadar iyi okuyucu olurlar ve buna bağlı olarak daha üretken akademik, sosyal ve sivil yaşama sahip olurlar (Gambrell, 2015). Baba ve Affendi (2020) entelektüel gelişim için okuma alışkanlığının önemine değinirken, okuma becerisinin bireyin zihinsel ve duygusal gelişimi için önemli olduğunu bunun yanı sıra iyi okuyan bireylerin zihinsel ufuklarını geliştirdikleri ve başarı fırsatları bulmada daha şanslı olduklarını dile getirmişlerdir. Okuma alışkanlığının okuma hızı, akıcılık, kelime bilgisi, genel bilgi ve akademik başarı için de geliştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır.

Okuma alışkanlığı kazandırma stratejileri ve öğretmenlerin bu süreçte kullandıkları yöntemlerin tümü aynı zamanda izledikleri yol ve yaptıkları uygulamalar olarak ele alınmıştır. Alanyazında sınıf içinde ve dışında öğretmenlerin kullanabileceği okuma alışkanlığını geliştirecek yöntem, teknik ve modellere yer verilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin kitap okuma ve okutma konusunda çaba gösterdikleri, bu bağlamda sınıf kitaplıkları oluşturdukları, okunan kitaplarla drama yapma, yarım kalan hikâyeyi tamamlama gibi çeşitli etkinlikler yaptıkları, kahramanlara isim verme gibi oyunlarla okuma saatleri düzenledikleri, çok kitap okuyan öğrencileri ödüllendirdikleri, öğrencileri kütüphaneye, kitap fuarlarına götürmek gibi aktiviteler gerçekleştirdikleri belirtilmektedir (Çelik, 2020; Karakullukçu ve Çelik, 2020; Öztemiz ve Önal, 2013). Gambrell (2015) ise öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını desteklemek için, motivasyon ilkelerine dayalı öğretim tasarlamının, okumayı gerçek dünyayla daha alakalı hâle getirmenin, orta düzeyde zorlayıcı okuma metinleri ve görevleri vererek öğrencilerin ilgisini çekmenin önemini vurgulamaktadır.

Okumanın bireysel faydalarının yanında topluma kazandırdıkları da vardır. Aydoğdu (2020), okuma alışkanlığının, toplumsal açıdan ilerlemenin bir göstergesi olduğunu, toplumların gelişmişlik ve refah seviyelerinin okunan kitap sayısı ile ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında okumak ve okumayı alışkanlık haline getirmek, günümüzde bireyler için başarının bir ön koşulu olmakla beraber bireylerin yaşam boyu öğrenmelerini sağlamak için de gereklidir (Mansor vd., 2013). Okuma alışkanlığının bireysel ve toplumsal faydaları göz önüne alındığında, bireylere okuma alışkanlığının erken yaşlarda kazandırılmasının da oldukça önemli olduğu anlaşılmaktadır (Karatay vd., 2020).

Millî Eğitim Bakanlığının okuma alışkanlığı kazandırma ile ilgili yaptığı uygulamalar mevcuttur. 2004 yılında öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak amacıyla ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri için belirlenen 100 Temel Eser listeleri tavsiye edilmiş, okul kütüphanelerinin öğrencilerin severek isteyerek, kendiliklerinden gelebilecekleri sıcak bir ortama kavuşturulması önerilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004). Bunlardan başka 2005 yılında, okul idarelerinin belirlediği, bir günde 30 dakikalık okuma saati uygulamalarının yapılması yürürlüğe konmuştur (MEB, 2005). 2020 yılında, Okuyan Balık Sesli Elektronik Kütüphanesi de bakanlık tarafından okuma alışkanlığını geliştirmek adına yapılan uygulamalardan biridir ve çocuklara dijital ortamda kitaplara erişim imkânı sunmaktadır (MEB, 2020).

Son yıllarda yapılan pek çok çalışmada okuma kültürü kavramının okuma alışkanlığı yerine kullanıldığı görülmektedir. Ancak bu iki kavram arasında belirgin bir fark olarak, okuma kültürünün eleştirel okuma yazma becerisi edinmeyi de gerekli kılması gösterilebilir. Nitekim eleştirel okuma, okuma alışkanlığının bir üst basamağı olarak değerlendirilir. Bu noktada okuma kültürü edinme, okuma alışkanlığı ile başlayan ve birbirini bütünleyen, birbiri ardına devam eden ardışık bir süreç olarak görülmektedir (Aydoğdu, 2020). Sever (2007), okuma kültürü edinme sürecinin basamaklarını, dinleme-izleme alışkanlığı, okuma-yazma becerisi, okuma alışkanlığı ve eleştirel okuma olarak sıralamaktadır. Bu çalışmada okuma kültürü edinmenin ön koşullarından olan okuma alışkanlığı öğrencilerin sürekli ve düzenli okumaları olarak ele alınmış ve çalışma bu boyutla sınırlanmıştır.

Çocuğun kitaplarla tanıştırılmasında ilk sorumluluk ailelerindir. Bunun yanında okuma alışkanlığının gelişmesine bireyin kendisi, öğretmeni ve içinde yaşadığı toplumun da katkı sağladığı söylenebilir. Çakmak ve Yılmaz (2009) aynı konuya vurgu yaparak okuma alışkanlığı olmayan ve okuma alışkanlığına önem vermeyen ailelerde, çocuklara okuma alışkanlığı kazandırma sorumluluğunun öğretmenlerde olduğu üzerinde durmaktadır. Çocuğun ailesinden sonraki ilk sosyal çevresi okuldur. Sosyal öğrenmelerin de gerçekleştiği okullarda çocuğa model olacak, çeşitli alışkanlıkları kazandıracak kişi de öğretmenidir. Gambrell (2015) öğrencilerin okuma sevgisi geliştirmelerinin okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin evrensel bir dileği olduğunu ve aslında ortak amacın öğrencilerin okumayı hem bilgi hem de zevk için seçmeleri gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin çocukların okuma alışkanlıklarının geliştirilmesinde; öğrencilerine model olmaları, sınıf kitaplığı oluşturmaları, okuma saatleri düzenlemeleri, okuma ödevleri vermeleri, velilerle iş birliği içinde olmaları, öğrencilerde okuma motivasyonu oluşturmaları gibi birtakım sorumlulukları vardır. Ortaş'a (2014) göre kitap okuma alışkanlığı okul öncesi dönemde kitaplara göz gezdirme ile başlamalı ve bu alışkanlık ilköğretim ilk üç sınıfında tamamlanmalıdır. Bu nedende günümüzde öğretmenlerin görevi, geleneksel yaklaşımdan uzaklaşarak modern eğitim anlayışıyla birlikte değişmiştir. Öğretmenlerden beklenen sadece düz anlatım ile dersi anlatması ve değerlendirmesi değil öğrencisini çok yönlü olarak geliştirmesi, üst düzey bilişsel gelişimi desteklemesidir (Mete, 2012).

Alanyazın incelendiğinde okuma alışkanlığının kazanılmasında birçok etkenin olduğu görülmektedir. Gaona'ya (2011, s. 59-60) göre etkili bir okuma alışkanlığı kazanmanın altı boyutu vardır: okuma sıklığı, okunan kitaplar, akademik okumaya harcanan zaman, akademik olmayan okumaya harcanan zaman, aile ortamlarında motivasyon, akademik ortamlarda motivasyon. McColvin (1929), çocukların okuma alışkanlığını geliştirmeye yardımcı olan faktörleri; okumayı seven ebeveynlerin ve arkadaşların etkisi, çocuğun sosyal çevresinde bulunan kişilerin etkisi, evde kitapların bulunması veya toplulukta çekici bir kütüphanenin olması ve öğretmenlerin etkisi şeklinde sıralamaktadır (aktaran Baba ve Affendi, 2020, s. 101). Guthrie ve Humenick (2004) ise çalışmalarında okuma alışkanlığı geliştirmede motivasyonun önemli bir etken olduğunu ileri sürmüş ve motivasyonun, okumanın dil veya bilişsel süreçlerinden yalıtılmayacağını, onlara enerji ve yön vereceğini dile getirmişlerdir. Gambrell (2011) okuma motivasyonunu, okumaya katılma veya okumayı seçme olasılığı olarak tanımlamakla birlikte, okumaya ilgili okuyucuların içsel olarak motive olduklarını belirtmiştir. Okuma sevgisinin ve alışkanlığının geliştirilmesi, sınıf öğretmeni için zorlu bir süreçtir ve bu süreçte öğretmenlerin motivasyon ilkeleri üzerine inşa edilmiş okuma eğitimi oluşturma ve uygulama konusunda dikkatli olmaları gerekmektedir (Gambrell vd., 2011).

Gambrell (2011, s. 173-176), okumaya yönelik içsel motivasyonu desteklemek ve beslemek için öğretmenlere sınıf içerisinde yapılabilecek pratik ipuçları önermektedir. Bunlar arasında; "okuma günlüğü" tutturulması, öğrencilerle birlikte sesli okuma yapılması, kitapların tanıtılması, okuma saatleri düzenlenmesi, öğrencilerin okuyacakları kitapları verilen alternatifler arasından kendilerinin seçmelerinin sağlanması, okudukları kitapları seçtikleri bir arkadaşına anlatmaları yer almaktadır. Guthrie vd. (2006) de okuma motivasyonunu artıran öğretim uygulamalarını belirlemişlerdir. Buna göre ödüller yerine içerik hedeflerini kullanmanın öğrenciye anlam kazandırmada, bilgi biriktirmede ve derinlemesine anlamaya odaklanmada katkı sağladığını söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin okudukları metinleri seçebildiklerinde, metinlerle ilgili görevlere veya öğretim sürecine dâhil olduklarında okuma etkinliklerine harcadıkları zaman ve okumaya yönelik içsel motivasyonlarının artacağını vurgulamışlardır.

Guthrie vd., (2007) ise CORI (Concept-Oriented Reading Instruction) olarak adlandırdıkları bir öğretim süreci planlamışlardır. Motivasyonel destek sunan CORI öğretimi, ilgi oluşturma, seçim sunma, iş birliği sağlama, öz-yeterlik desteği sunma ve tematik birimler oluşturmaya içermektedir. Okuma alışkanlığı kazandırmada üzerinde durulan bir diğer nokta ise ilgidir. Springer vd., (2017) okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde öğrencilerin ilgilerinin önemi üzerinde durmuş ve öğretmenlerin, bireysel ilgi alanlarını geliştirerek, ilgiyi artıran unsurlara sahip metinleri seçerek ve ilgi öz düzenleme stratejilerini öğretmekle bu amaca hizmet edebileceğini vurgulamışlardır.

Okuma alışkanlığı geliştirmiş olmak, ekonomik ve kültürel olarak gelişen uygar toplumların esas ölçütlerinden biri olarak ele alınır (Bircan ve Tekin, 1989; Kakırman Yıldız 2015; Göçer, 2017). Buradan hareketle eğitim öğretimin ana basamağı olan ilköğretimde öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak hem bireysel hem de toplumsal gelişim için oldukça önemlidir. Okuma alışkanlığı çocukluk döneminde edinilmesi gereken bir beceridir, öğrenciler okul çağında iken bu beceriyi edinmemişler ise yetişkinlik döneminde edinmeleri de oldukça zordur (Silva ve Cain, 2015; Tanju, 2010). Okuma alışkanlığı kazanamayan birey, bir üst basamağa yani eleştirel okuma aşamasına erişemez. Okuma kültürü edinemez ve dolayısıyla evrensel okuryazar olamaz. Bu araştırma da öğretmenlerin deneyimlerinden hareketle, öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırırken kullandıkları stratejileri belirlemek, velilerden ve okul yönetimlerinden

beklentilerini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Öğretmenlerin en temel sorumluluklarından biri olan okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmak için kullandıkları stratejilerin ortaya konması araştırmayı önemli kılmaktadır. Alanyazından farklı olarak bu çalışmada okuma alışkanlığı kazandırma stratejilerinin yanında bu sürecin en önemli paydaşlarından olan ailelerden ve okul yönetiminden öğretmenlerin beklentilerini açığa çıkarmak; okuma alışkanlığını etkileyen olumlu ve olumsuz etkenleri belirlemek amaçlanmaktadır. Bu çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma sürecinde kullandıkları sınıf içi ve sınıf dışı stratejiler nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığını kazandırma sürecinde okul yönetiminden ve velilerden beklentileri nelerdir?
- Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırma sürecini etkileyen olumlu ve olumsuz etkenler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma tekniklerinden olgubilim (fenomoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada olgubilim deseninin seçilme nedeni, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırırken kullandıkları stratejilerin derinlemesine ortaya çıkarılmasının amaçlanmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında İç Anadolu bölgesindeki bir ilde görev yapan 34 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde, araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da araştırmacıların bizzat okullarına giderek görüşme formlarını yüz yüze uygulayabilecekleri öğretmenlerin çalışma grubuna dâhil edilmesi planlanmıştır. Ancak okullar pandemi nedeniyle uzaktan eğitime başladığı için öğretmenlere formlar çevrim içi ortamda gönderilmiş, görüşme formlarındaki soruları yazılı olarak doldurmaları istenmiş ve araştırmacılara ulaştırmaları sağlanmıştır. Araştırmada verilerin sunulmasında öğretmenlerin kimlik bilgilerinin gizli kalması amacıyla katılımcılara Ö1, Ö2 şeklinde kod adlar verilmiştir. Aşağıdaki tabloda çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler		N	%
Cinsiyet	Kadın	25	73,5
	Erkek	9	26,5
Kıdem	5-10 yıl	5	14,7
	10-15 yıl	10	29,4
	15-20 yıl	5	14,7
	20 yıl ve üzeri	14	41,2
Toplam		34	100

Tablo 1'e göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 25'i (%73,5) kadın, 9'u (%26,5) erkektir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 5 (%14,7) katılımcının 5-10 yıl arasında, 10 (%29,4) katılımcının 10-15 yıl arasında, 5 (%14,7) katılımcının 15-20 yıl arasında, 14 (%41,2) katılımcının ise 20 yıl ve üzeri şeklindedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılar, araştırmacının önceden belli bir sırayla oluşturmuş olduğu sorulara cevap verirler (Büyüköztürk, vd., 2020). Araştırmada görüşme soruları oluşturulurken önce alan yazın taraması yapılmış ve soru havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan soru havuzu içerisinde araştırmacının amacına uygun olan görüşme soruları seçilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken soruların direk katılımcıların olgu ile ilgili algılarını, tanımlarını açık ve net bir şekilde belirlemek için, Patton (1990) tarafından belirtilen soru özelliklerine uygun olarak açık uçlu, sıralı, içerisinde yönlendirme olmayan özelliklerde soruların oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Daha sonra görüşme sorularının geçerliliğinin sağlanması için görüşme formu üniversitede göreve yapan iki Türk Dili uzmanı ile bir Sınıf Eğitimi alan uzmanı ve bir sınıf öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütlerle gerekli düzenlemeler yapılmış ve forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu, 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Sorular, okuma alışkanlığı kazandırmada öğretmenlerin sınıf içi ve sınıf dışı kullandıkları stratejiler, okuma alışkanlığı kazandırmada öğretmenlerin velilerden ve okul yönetiminden beklentileri, okuma alışkanlığını etkileyen olumlu ve olumsuz etkenler ile ilgilidir.

Verilerin Toplanması

Covid-19 pandemisi sebebiyle okullar kapalı olduğu için araştırmacılar tarafından Google form aracılığıyla oluşturulan görüşme formu, sınıf öğretmenlerinin telefonlarına gönderilmiş ve formun çevrim içi ortamda cevaplanması sağlanmıştır. Öğretmenlerin telefon numaralarının bir kısmına araştırmacılar da kayıtlı olan numaralardan bir kısmına da okul idarelerinden kendi izinleri alındıktan sonra ulaşılmıştır. Veriler, 2020-2021 eğitim öğretim yılında 25.06.2021 ile 30.06.2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için gönüllü katılımcıların araştırmaya katılmaları sağlanmıştır. Görüşme formu 50 sınıf öğretmenine ulaştırılmış ve gönüllülük esasıyla katılım sağlayan 34 öğretmenin görüşleri analiz sürecine dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) içerik analizinde temel amacın, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak olduğunu ve içerik analizinin dört adımda uygulanabileceğini belirtmektedirler. Bu adımlar, verilerin kodlanması, temaların geliştirilmesi, kod ve temaların organize edilmesi ve bulguların tanımlanmasıdır. Bu çalışmada da benzer özellik gösteren veriler önce kodlanmış, sonra temalar ve kodlar altında toplanmış ve temaların altındaki verilerin frekanslarına yer verilmiştir. Böylelikle verilerin daha kolay anlaşılır olması sağlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme formlarından elde edilen veriler öncelikle bilgisayar ortamına kaydedilmiş ve yanıtlar araştırmacılar tarafından okunmuştur. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak amacıyla veriler, araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanarak Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen “görüş birliği / görüş ayrılığı” formülü kullanılmıştır. Uyum sağlamayan 2 kod gözden geçirilerek görüş birliğine varılmıştır. Buna göre; Güvenirlik = $(\text{Görüş Birliği} / \text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100$ formülü kullanılarak yeterli güvenirlilik katsayısına (.94) ulaşılmış ve yapılan kodlamaların tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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. Çalışmanın etik izni Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etik Kurulu tarafından 24.06.2021 tarihinde 2021/4/4 sayılı belgeyle alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırırken kullandıkları sınıf içi ve sınıf dışı stratejilere, velilerden ve okul yönetiminden beklentilerine, okuma alışkanlığı kazandırma sürecini etkileyen olumlu ve olumsuz etkenlere yönelik görüşlerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığını Kazandırmaya Yönelik Kullandıkları Sınıf İçi Stratejilere İlişkin Görüşleri

Tablo 2’ de sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik kullandıkları sınıf içi stratejilere ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 2. Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf içi stratejilere ilişkin görüşleri

Ana Tema	Kod/Kategori	N=(34)	f
SINIF İÇİ STRATEJİLER	Okuma Takibi Yapma		21
	Çizelge Tutma		9
	Metinle İlgili Çalışmalar		6
	Okudukları Kitabı Anlattırma		4
	Hikâye Defteri Tutma		2
	Okuma Saati Düzenleme		15
	Hep Birlikte Okuma		11
	Sesli ve Sessiz Okuma		4
	Yarışma Düzenleme ve Ödül Verme		12
	Sınıf Kitaplığı Oluşturma		9
	Model olma		7
	Kitap Okumaya Özendirme		4

Kullanılan sınıf içi stratejilerle ilgili öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; en çok okuma takibi yapma ($f=21$), okuma saati düzenleme ($f=15$), yarışma düzenleme ve ödül verme ($f=12$), sınıf kitaplığı oluşturma ($f=9$), model olma ($f=7$), ve kitap okumaya özendirme ($f=4$) stratejilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan 21 öğretmen sınıf içi stratejilere dair “okuma takibi” yaptıklarını belirtmiştir. Katılımcı Ö32: “...öğrencilerimin okudukları kitapları takip ediyorum ve elma kızartma, harita boyama gibi etkinlikler yapıyorum.” diyerek kullandığı sınıf içi stratejileri belirtmiştir. Katılımcı Ö11 ise: “...öğrencilerimle okuma alışkanlığını pekiştirmek için kitabımı okuyorum haritamı boyuyorum projesini uyguladık.” şeklinde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Ö7: “...öğrencilerimin okudukları kitaplara ilişkin başlık ve görsellerinden yararlanarak, özet çıkarmalarını sağlıyorum. Kitapla ilgili not almalarını, önemli bilgileri işaretlemelerini, sözlük kullanmalarını teşvik ediyorum. Yarım kalan hikâyelerin devamını tahmin etmelerini, ana fikri bulmalarını, metin içi- metinler arası ilişki kurmalarını, soru sormalarını sağlıyorum...” şeklinde kullandığı sınıf içi stratejileri özetlerken; katılımcı Ö18: “...Okudukları kitapları arkadaşlarına anlatarak paylaşmalarını sağlıyorum. Bazen okuduğu hikâyenin beğendiği bir bölümünü görsel sanat çalışmasıyla göstermelerini istiyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 15 öğretmen sınıf içi stratejilere dair “okuma saati” düzenlediklerini belirtmiştir. Katılımcı Ö7 sınıf içi kullandığı stratejilerden: “...Öğrencilerime okuma alışkanlığı kazandırmak için sınıf içerisinde sesli okuma, sessiz okuma, sorgulayıcı okuma, bağımsız okuma yaptırıyorum...” şeklinde bahsederken; katılımcı Ö34 bu konudaki görüşünü: “... İlk ders 15 dakika okuma etkinliği yaptırıyorum, okuma saatinde öğrencilerim ile birlikte okuyoruz...” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 12 öğretmen sınıf içi stratejilerden “yarışma düzenleme ve ödül verme” den bahsetmiştir. Katılımcı Ö4 bu konudaki görüşünü “...öğrencilerimle okunan kitapla ilgili özet çıkarma yarışmaları yapıyoruz...” şeklinde, katılımcı Ö5: “...Okuma yarışmaları düzenliyorum, okuma hızlarını ölçerek okumaya teşvik etmeye çalışıyorum...” şeklinde, katılımcı Ö32: “... En çok kitap okuyan öğrencilerimi ayın kitap kurdu, haftanın kitap kurdu gibi ödüllendiriyorum...” şeklinde, katılımcı Ö8 ise: “...çok kitap okuyan öğrencileri ödüllendirme kullandığım sınıf içi stratejilerden biridir...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 9 öğretmen sınıf içi stratejilere dair “sınıf kitaplığı” oluşturduğundan bahsetmiştir. Katılımcılardan Ö32: “...Çocuğun ilgisini çekecek sınıf kitaplığı oluşturuyoruz. Çocukların kolay erişebilecekleri Montessori kitaplıkları kullanıyoruz.” diyerek görüş bildirirken; katılımcı Ö27: “...Beraber tasarladığımız kitap okuma ve kitaplık köşesi oluşturuyorum. Kitapları öğrencilerle beraber seçiyorum, sevdiğim kitapları alıyorum. Kitapları raflara öğrencilerim yerleştirir. Aileler içinde eğitici kitaplar alır kitap köşemize yerleştiririm...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmaya katılan 7 öğretmen sınıf içi stratejilere dair “model” olduklarından bahsetmiştir. Katılımcı Ö23 model olduğunu: “...Öğretmen olarak rol model olmak önemlidir. Kitap okuma saati yaparak onlarla beraber kitap okuyorum.” şeklinde özetlerken; katılımcı Ö34: “... Öğrencilerime rol model olmayı önemsiyorum. Bunun için çantamda her zaman kitap taşıyorum ve onlarla birlikte okurum ...” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 4 öğretmen sınıf içi stratejilere dair “kitap okumaya özendirmeden” bahsetmiştir. Katılımcı Ö9 öğrencilerini kitap okumaya özendirmek için: “...Öğrencilerime kitap okumanın faydalarını ve kitap okumayı alışkanlık haline getirmiş bireylere katkılarını anlatıyorum... Ayrıca kitap okumanın önemini anlatırken kitap okumanın akademik başarıyı da artırdığını, sınavlarda daha başarılı olacaklarını anlatıyorum...” diyerek görüşlerini bildirmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığını Kazandırmaya Yönelik Kullandıkları Sınıf Dışı Stratejilere İlişkin Görüşleri

Tablo 3’ te sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik kullandıkları sınıf dışı stratejilere ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 3. Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf dışı stratejilere ilişkin görüşleri

Ana Tema	Kod/Kategori	N=(34)	f
SINIF DIŞI STRATEJİLER	Aileyi Sürece Dâhil Etme		27
	Aile Okuma Saatleri		12
	Aile ile İş Birliği		9
	Aileyi Bilinçlendirme		6
	Okuma Ödevleri ve Takibi		20
	Evde Okuma		10
	Özet Çıkarma		4
	Okulda Takip		5
	Mesaj ve Video İle Takip		1
	Kütüphane, Fuar ve Yazar Etkinlikleri		15
	Kütüphane Ziyareti		5
	Yazar Buluşmaları		4
	Kütüphane Üyeliği		3
	Kitap Fuarları		3
	Tavsiyede Bulunma		10
	Ödüllendirme		5
	Farklı Ortamlarda Okuma		3

Tablo 3 incelendiğinde; en çok aileyi sürece dâhil etme ($f=27$), okuma ödevleri verme ve takibini yapma ($f=20$), kütüphane ve kitap fuarlarına götürme, yazar söyleşilerine katılım sağlama ($f=15$),

okumaya dair tavsiyelerde bulunma ($f=10$), ödüllendirme ($f=5$), farklı ortamlarda okuma etkinlikleri düzenleme ($f=3$) stratejilerinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Sınıf dışı kullanılan stratejilerden aileyi sürece dâhil etmeye ilişkin en çok aile okuma saatlerinin düzenlendiği ($f=12$), okuma ödevleri ve takibinin yapıldığına ilişkin en çok evde okumanın yaptırıldığı ($f=10$), kütüphane, yazar, kitap fuarı etkinliklerine ilişkin en çok kütüphane ziyaretlerinin yapıldığı ($f=5$), tavsiyelere ilişkin en çok kütüphaneye gidilmesi tavsiyesinin yapıldığı ($f=3$) tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan 27 öğretmen sınıf dışı stratejilere dair “aileyi sürece dâhil etmekten” bahsetmiştir. Katılımcı Ö4: “...Okuma alışkanlığı kazandırmada aile ile işbirliği yapıyorum ve bu oldukça önemlidir...” derken; katılımcı Ö17: “...Ailelere sık sık kitap okumanın önemini anlatıyorum. Çocuğun okuyacağı hikâyeleri çocuğun kendisinin seçerek almalarını öneriyorum. Anne ya da babayla kitap okuma saatleri oluşturmalarını sağlıyorum.” diyerek görüşlerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan 20 öğretmen sınıf dışı stratejilere dair “okuma ödevleri ve takibinden” bahsetmiştir. Katılımcı Ö20 okuma ödevlerine ilişkin: “... Evde kitap okumalarını sağlayacak ödevler veriyorum. Kitap özetleri çıkarmalarını istiyorum.” şeklinde görüşünü ifade ederken; katılımcı Ö1 okuma ödevlerini nasıl takip ettiğini: “... Okuma ödevlerini mesaj, video yoluyla takip ediyorum. Ailelerin telefondan öğrencilerin okuma videolarını göndermelerini istiyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 15 öğretmen sınıf dışı stratejilere dair “kütüphane, fuar ve yazar etkinliklerinden” bahsetmiştir. Bu konuda katılımcı Ö16: “... Yazar imza günlerini, kitap fuarlarını takip eder öğrencilerimi götürürüm...” diyerek görüş bildirmiştir. Katılımcı Ö28 ise görüşünü: “...Öğrencilerimle birlikte kütüphane ziyaretleri yaparız...” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmaya katılan 10 öğretmen sınıf dışı stratejilere dair “tavsiyelerde bulduklarından” bahsetmiştir. Katılımcı Ö14: “...Velilerime, öğrencilerime kütüphaneye üye olmalarını tavsiye ediyorum. Sahaf adlarını ve yerlerini söylüyorum...” şeklinde görüşünü ifade ederken; katılımcı Ö28 ise: “...Zaman zaman ev ziyaretleri yaparak evde öğrencime ait bir okuma köşesi oluşturulması için rehber oluyorum...” görüşünü ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan 5 öğretmen sınıf dışı stratejilere dair “ödüllendirmeden faydalandıkları” görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı Ö5: “...Hikâye ve masal kitaplarının evlerinde okunması, okunan kitap sayısına göre ödül verilmesi...” şeklinde, katılımcı Ö20 ise: “...Evde kitap okumalarını sağlayacak ödevler vermek. Kitap özetleri çıkarmalarını sağlamak... Bunun sonucunda başarılı olanları ödüllendirmek” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan 3 öğretmen sınıf dışı stratejilere dair “farklı ortamlarda kitap okuma yaptırdukları” görüşünü belirtmiştir. Katılımcı Ö31: “... Sınıfta değil de farklı ortamlarda okuma yaptırıyorum...” ; katılımcı Ö33 ise: “...öğrencilerime değişik mekânlarda, mesela bahçede okuma yaptırıyorum” diyerek bu konudaki görüşlerini dile getirmişlerdir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Velilerden Beklentileri

Tablo 4’te sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde velilerden beklentilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 4. Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmada velilerden beklentileri

Ana Tema	Kod/Kategori	N=(34)	f
VELİLERDEN BEKLENTİLER	Ailece Okuma Saatleri Düzenlenmeli		18
	Çocuk ile Birlikte Okuma Yapılmalı		14
	Çocuklara Kitap Okunmalı		1
	Önce Veliler Okuma Alışkanlığı Kazanmalı		1
	Ailede Okuma Sevgisi Kazanmalı		2
	Destekleyici ve Örnek Olmalı		16
	Okuma Takibi Yapılmalı		11
	Kitap Temin Edilmeli		5
	Okuma Seçimine Müdahale Etmemeleri		3
	Kitap Hediye Edilmeli		2
	Öğretmen ile İş Birliği Yapılmalı		4
	Kitaplık Oluşturulmalı		2
	Kitap Okuma Ortamı Olmalı		2
	Dergi Aboneliği Yapılmalı		1

Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmada velilerden beklentilerinin en çok ailece okuma saatlerinin düzenlenmesi ($f=18$), velilerin çocukları desteklemeleri ve onlara model olmaları ($f=16$) konusunda olduğu görülmüştür. Bunlardan başka okuma takibinin yapılması ($f=11$), kitap temin edilmesi ($f=5$), öğretmen ile işbirliği yapılması ($f=4$), kitaplık oluşturulması ($f=2$), kitap okuma ortamının oluşturulması ($f=2$), dergi aboneliği yapılması ($f=1$) velilerden beklentiler arasındadır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin velilerden beklentilere dair görüşlerine bakıldığında; katılımcı Ö3 beklentisini: "...Ailece okuma saati düzenlemelerini ve çocukların her gün kitap okumalarını takip etmelerini bekliyorum..." şeklinde ifade ederken; katılımcı Ö7: "...Velilerin de okuma alışkanlığı için örnek davranış göstermeleri, evde okuma saati düzenlemeleri, sorgulayıcı okuma için birlikte okuma yapmaları, okuma seçimine müdahale etmemeleri gereklidir..." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Ö32 bu konudaki beklentisini: "...En büyük beklentimiz velinin model olması. Evde okuma saatleri yapılmalı. Anne baba televizyon izlerken çocuğa kitap oku demek ceza gibi gelir. Evde birlikte okuma saati düzenlenmeli, aile ile birlikte okuma yapılmalı, imkân varsa odasında kütüphane olmalı, alışverişte çocuk kendisi kitap seçmeli..." şeklinde ortaya koymuştur. Katılımcı Ö13 ise: "...Çocuklara aylık dergi aboneliği yapılmalı ve her ay bir kitap almaları gereklidir. Kitap seçimi konusunda ilgi duydukları alan göz önünde bulundurulabilir..." şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı Ö34: "...Evde okuma rutini için düzenli okuma saati olmalıdır. Veli fedakârlık yapmak zorundadır, ben maç seyrediyorum haydi sen kitap oku, diyemez. Birlikte okuma saati olmalı, ancak çocuk kitap okumayı içselleştirdikten sonra serbest bırakılabilir. Özel günlerde kitap hediye edilebilir, ödül olarak dergi alınabilir. Bunlardan başka kitaplık oluşturulmalı, kitap seçimini öğrenci yapmalı, kitaplık öğrencinin ulaşabileceği yerde olmalı, kitaplık dağımıklığı görmezden gelinmeli" diyerek velilerden beklentisini dile getirmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Okul Yönetiminden Beklentileri

Tablo 5' te sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde okul yönteminden beklentilerine ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 5. Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmada okul yönetiminden beklentileri

Ana Tema	Kod/Kategori	N=(34)	f
OKUL YÖNETİMİNDEN BEKLENTİLER	Donanım ve Fiziki Mekâna Destek Olmalı		15
	Kütüphane ve sınıf kitaplıkları iyileştirilmeli		10
	Kitap okuma salonları oluşturulmalı		5
	Sosyal etkinlikler düzenlenmeli		11
	Okuma kampanya ve projelerine destek verilmeli		7
	Veli seminerleri düzenlenmeli		1
	Kitap stantları açılmalı		1
	Yazar imza günü düzenlenmeli		4
	Kitap fuarlarına götürülmeli		1
	Hızlı okuma kursu yapılmalı		1
	Yarışmalar düzenlenmeli ve en çok okuyana ödül verilmeli		8
	Madalya, plaket, ödül verilmeli		5
	Ayın öğrencisi okul panosunda sergilenmeli		3
	Kitap Kurulu Oluşturulmalı		1

Tablo 5'e bakıldığında öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmada okul yönetiminden beklentileri en çok donanım ve fiziki mekâna destek olmaları gerektiğidir ($f=15$). Bu beklentileri sosyal etkinliklerin ($f=11$) düzenlenmesi, yarışmaların düzenlenmesi ve en çok okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi ($f=8$) takip etmektedir.

Bir öğretmen ise kitap kurullarının oluşturulması gerekliliğini şu ifadesiyle gündeme getirmiştir: Katılımcı Ö34: "...dersler planlanırken ilk 15 dakikanın kitap okuma saati olmasını istiyoruz. Yazarla söyleşi düzenlenmeli, kitap seçim kurulu oluşturularak yazılan kitapların okunup nitelikle kitapların tespiti yapılmalı, sınıf kitaplığına maddi destek sağlanmalı, kitap fuarına götürülmeli, okula yazarın gelmesi sağlanmalı, kitap stantları açılmalı..." Öğretmenler, kütüphane ve sınıf kitaplıklarının iyileştirilmesi, öğrenci seviyesine uygun bir şekilde zenginleştirilmesi, ilgi çekici hale getirilmesi ve kütüphanenin aktif hale getirilmesi gerekliliği konusunda beklentilerini dile getirirken; katılımcı Ö13 bu konudaki görüşünü: "...Okul kütüphanesinin çocukların istekleri doğrultusunda zenginleştirilmesi ve düzenlenmesi hatta çocukların aktif olarak görev alması gereklidir..." şeklinde ifade etmiştir.

Bunlardan başka kitap okuma salonlarının oluşturulması ve bu salonların çocukların istekleri doğrultusunda ve ilgi çekici içerikle zenginleştirilmesi, minderli okuma köşesi oluşturulması, kitap temininde maddi destek sağlanması, sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, okuma kampanya ve projelerine destek verilmesi diğer beklentilerdendir. Katılımcı Ö7'nin bu konudaki görüşleri: "...Güçlü bir kütüphane oluşturmaları, ders programında kütüphane saati ayarlamaları, aylık-yıllık okuma becerilerine yönelik etkinlikler düzenlemeleri, veli seminerleri düzenlemeleri vb. beklentilerim arasındadır..." şeklindedir. Veli seminerlerinin düzenlenmesi, kitap stantlarının açılması, yazar imza günlerinin düzenlenmesi, kitap fuarlarına götürülmesi, hızlı okuma kurslarının yapılması, öğretmene destek olunması, beklentilere ilişkin görüşler arasındadır. Katılımcı Ö23:"... Okula yazar davet edilerek imza günleri yapılabilir. Ayn en çok kitap okuyan öğrencisi belirlenerek okul panosuna ismi asılabilir ya da küçük bir hediyeyle ödüllendirilebilir..." diyerek beklentilerini ifade etmiştir. Katılımcı Ö33 ise: "...müfredatın düzenlenmesi, kitap okuma saatlerinin ayarlanması, hızlı okuma kursları olması, öğretmene destek olmaları beklentilerimdendir. Kitap temini sağlamalıdır..." şeklinde görüş bildirmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Alışkanlığı Kazandırma Sürecini Etkileyen Olumlu ve Olumsuz Etkenlere İlişkin Görüşleri

Tablo 6' da sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma sürecini etkileyen olumlu ve olumsuz etkenlere ilişkin görüşlerine yer verilmiş ve yorumlanmıştır.

Tablo 6. Okuma alışkanlığı kazandırma sürecini etkileyen olumlu ve olumsuz etkenler

Ana Tema	Kod/Kategori	N=(34)	f
OLUMLU ETKENLER	Çevre İle İlgili Etkenler		18
	Aile		12
	Öğretmen		5
	Arkadaş		1
	Diğer Etkenler		11
	Donanımlı sınıf kitaplığı, kütüphane kullanımı, vb.		8
	Öğrenci tutumları		2
	Ödüllendirme		1
OLUMSUZ ETKENLER	Çevre ile İlgili Etkenler		15
	Aile		11
	Öğretmen		2
	Dikkat dağıtacak uyaranların çokluğu		1
	Uyarıcıların (reklam afişi vb.) azlığı		1
	Diğer Etkenler		18
	Teknoloji bağımlılığı		11
	Kitapların pahalı oluşu		2
	Maddi olanaksızlıklar		2
Uygun olmayan kitaplar (Nitelsiz metinler)		3	

Tablo 6' ya bakıldığında okuma alışkanlığı kazandırma sürecini etkileyen olumlu etkenlerin çevre (f=18) ve diğer etkenler (f=11) ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu süreci olumlu etkileyen etkenlerden aile ve öğretmenler ile ilgili görüşü katılımcı Ö22: "...Velilerin ve öğretmenlerin rol model olması en önemli etkidir." şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı Ö32 ise olumlu etkenlerden : "...Ödüllendirme, okul başarısının artması, ailenin tutumu, öğretmenin tutumu." şeklinde bahsetmiştir.

Yine yukarıdaki tabloya göre okuma alışkanlığı kazandırma sürecini etkileyen olumsuz etkenlerin çevre (f=15) ve diğer etkenler (f=11) ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Bu süreci olumsuz etkileyen etkenlerden çevre ile ilgili görüşü katılımcı Ö1: "...ilgisiz, takipsiz aile olumsuz etkiler." şeklinde ifade ederken; katılımcı Ö7: "...Öğrencilerin okumaya yönelik önyargıları, nitelsiz metinler, okumaya ayrılan sürenin az olması, ders kitaplarının nitelsiz hazırlanması vb." diyerek görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı Ö23 ise bu konudaki görüşünü: "...Olumsuz etkenler telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik cihazlardaki oyunlar ve videolar..." şeklinde ifade etmiştir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırırken kullandıkları stratejiler belirlenmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf içi

stratejilerden en çok okuma takibi yaptıkları belirlenmiştir. Bunun yanında okuma saati düzenledikleri, okunan kitaplarla ilgili çeşitli etkinlikler düzenledikleri, sınıf kitaplığı oluşturdukları, iyi okuyucuları ödüllendirdikleri, model oldukları, okuma yarışmaları düzenledikleri ve kitap okumaya özendirdikleri tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan bazı çalışmalarda da (Aksoy ve Öztürk 2018; Çelik, 2020; Jakobs vd., 2000; Karakullukçu ve Çelik, 2020; Köksal ve Değirmenci, 2016; Maden ve Maden 2018; Tanju 2010) öğretmenlerin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırırken sınıf içerisinde benzer stratejileri kullandıkları görülmüştür. Aksoy ve Öztürk (2018) öğretmenlerin, hatasız okuma, okunan kitap sayısı gibi yarışmalar düzenleyip ödüllendirme yaptığını, öğrencileriyle birlikte okuyup, model olmaya çalıştığını, öğrencilerin okudukları metinler ile ilgili anlatım veya drama çalışması yaptırıldığını, okuma konusunda örnek kişilerden bahsetme gibi özendirici çalışmalar yaptıklarını belirlemişlerdir. Jakobs vd., (2000) ise öğretmenlerin okuma saatlerinde sıklıkla sınıf içerisinde yüksek sesle okuyarak model olduklarını, öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik kitap önerisinde ve paylaşımında bulduklarını, kitap hakkında sohbet ettiklerini belirtmişlerdir. Mevcut çalışmadan farklı olarak öğretmenlerin öğrencilere okuma günlüğü tutturma, öğrenciler arasında kitap takası sağlama gibi stratejilere de başvurdukları belirlenmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin drama, yarım kalan hikâyeyi tamamlama gibi stratejileri de kullandıklarını bulgulayan çalışmaların olduğu görülmektedir (Aksoy ve Öztürk 2018; Çelik, 2020; Öztemiz ve Önal, 2013). Öztemiz ve Önal (2013) çalışmalarında öğretmenlerin drama, yarım kalan hikâyeyi tamamlama, kahramanlara isim verme gibi oyunlarla okuma saatleri düzenlediklerini ve bu durumun okuma etkinliğini ders ya da ödev niteliğinde olmaktan çıkarıp keyifli bir hale getirerek, okuma alışkanlığının gelişmesine de katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise sadece bir öğretmenin okunan kitaplarla ilgili drama etkinliği yaptırıldığı belirlenmiştir. Oysaki Guthrie vd., (2006) okuma etkinliklerinde sosyal hedeflerin veya işbirlikçi öğrenme yapılarının, öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını artırdığının önemine değinmişlerdir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırırken sınıf içerisinde daha çok geçmişten günümüze süregelen geleneksel olan stratejileri kullandıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf dışı stratejilerden en çok aileyi sürece dâhil etme, okuma ödevleri verme, öğrencilerin okuduklarının takibini yapma, kütüphane ve kitap fuarlarına gezi düzenleme, yazar söyleşilerine katılma, okumaya dair tavsiyelerde bulunma, iyi okuyan öğrencileri ödüllendirme, farklı ortamlarda okuma etkinlikleri düzenleme gibi stratejilere yer verdikleri belirlenmiştir. Karatay vd., (2020) de yapmış oldukları derleme çalışmasında öğretmenlerin öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırırken aile okuma etkinlikleri, kitap fuarları, ünlü yazarlarla söyleşiler ve kütüphane gezisi yapma gibi stratejilerin kullanılabilirliğini dile getirmişlerdir. Çelik (2020) de okuma alışkanlığı kazandırırken öğretmenlerin yine veli ile işbirliği kurma, kitap fuarlarına katılma, yazarla sohbe götürme, değişik mekânlarda okuma gibi benzer stratejileri tercih ettiği yönünde bulgulara ulaşmıştır. Alanyazında farklı ortamlarda okumaya ilişkin olarak, öğretmenler, okulun bahçesindeki bir ağaca masal evi kütüphanesi kurduklarını ve öğrencilere kitap okuma sevgisi aşıladıklarını böylelikle kitap okuma alışkanlığı kazandırdıklarını belirtmişlerdir (MEB, 2019). Öğretmenlerin, kurallı ve anlamlı okuma, ses tonu, sessiz okuma, gözleri kullanma hakkında velileri bilgilendirdiği, velilerle birlikte sınıf kitaplığını zenginleştirme çalışmalarının yapıldığı, yapılan okuma yarışmalarına velilerin de davet edildiği sınıf dışında kullanılan farklı stratejilerdendir (Aksoy ve Öztürk, 2018). Genel olarak değerlendirildiğinde alan yazında kullanılan stratejiler ile

bu çalışmanın bulguları benzerlik göstermekte, öğretmenler okuma alışkanlığı kazandırırken sınıf dışında benzer stratejileri kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmada velilerden; evde ailece okuma saatlerinin düzenlenmesi, çocukların okuma konusunda desteklenmesi ve velilerin kitap okuyarak çocuklarına model olması gibi beklentilerinin olduğu belirlenmiştir. Bunlardan başka okuma takibinin yapılması, kitap temin edilmesi, okuma seçimine müdahale edilmemesi, öğretmen ile işbirliği yapılması, evde kitaplık oluşturulması, kitap okuma ortamının oluşturulması, dergilere abone olunması gibi beklentileri de söz konusudur. Guthrie vd., (2007), dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonunu ve okuduğunu anlama gelişimini araştırmış ve öğrencilerin, kendi kitaplarını seçtiklerinde özerkliklerinin desteklendiğini bildirmiştir. Ayrıca, öğrencilerin okuyabilecekleri kitapları seçme, ilginç kitaplar bulma ve kişisel sahiplik için kitap edinme stratejileri edinmeleri de özerkliklerini desteklemiştir. Kendi okuma materyallerini seçmelerine izin verilen öğrencilerin okumaya daha fazla motive oldukları, daha fazla çaba harcadıkları ve metni daha iyi anladıkları yapılan çalışmaların sonuçlarından (Gambrell, 1996; Guthrie vd., 2007; Schiefele, 1991; Spaulding, 1992). Çelik'in (2020) yapmış olduğu çalışmada da velilerin evde kitap, gazete, dergi vs. okuyarak örnek olmaları gerekliliği vurgulanmıştır. Okuma alışkanlığının kazanıldığı çocukluk döneminde en belirleyici rolün aileye ait olduğuna vurgu yapan çalışmalar mevcuttur (Akyol, 2008; Aydoğdu, 2020; Bulut, 2018; Durmuşoğlu, 2013; Türkben 2019; Yılmaz, 1993). Sangkaeo (1999) da yapmış olduğu çalışmada çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmak için anne babaların, yüksek sesle kitap okumalarının, evde mini bir okuma köşesi kurmalarının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bu araştırmalar çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

Öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde okul yönetiminden kitap temini ile kitap okunacak mekân konusunda katkı bekledikleri belirlenmiştir. Ayrıca okul genelinde okuma yarışmalarının düzenlenmesi, okul kütüphanesinden en çok kitap alıp okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi, okul kütüphanesine seçilecek kitapların belirlenmesi amacıyla kurulların oluşturulması da beklentiler arasında yer almaktadır. Alanyazında da bu bulguyu destekleyen farklı çalışmalar olduğu belirlenmiştir (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Çelik, 2020; Çetin ve Karaata, 2010). Örneğin, Çakmak ve Yılmaz (2009) yaptıkları çalışmada okulların müfredatlarında kitap okumak için zaman ayırmaları gerektiğini, bununla birlikte çocukların hangi kitapları okuduklarının takip edilmesini, kitap okumayı teşvik etmek için okul ve aile tarafından öğrencilere okuma sertifikaları gibi değişik ödüller verilebileceğini, ayın veya haftanın en çok kitap okuyan öğrencisinin seçilebileceğini belirtmişlerdir. Strommen ve Mates (2004) öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada, yaşa ve ilgi alanına uygun kitaplara kolayca erişilebilmenin, okuma sevgisini besleyen faktörler arasında olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında öğretmenlerin öğrencileri motive etmesinin, okumayı önemli ve eğlenceli bir etkinliğe dönüştürmesinin önemine de değinmişlerdir. Bu noktada öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyelerine uygun kitaplar seçilerek okul kütüphanelerinin zenginleştirilmesi okul idaresinin katkılarıyla gerçekleşecektir.

Okuma alışkanlığı kazandırma sürecini etkileyen olumlu ve olumsuz etkenlerle ilgili olarak aile ve öğretmen faktörünün öne çıktığı belirlenmiştir. Bunun yanında sınıfta kitaplık oluşturma ve kütüphaneleri etkin bir şekilde kullanmanın da kitap okuma alışkanlığını olumlu yönde etkilediği bulgusuna ulaşılmıştır. Okuma alışkanlığının kazandırılması sürecinde ailelerin çocukları ile birlikte kitap okuyarak onlara model olmalarının önemli bir etken olduğu vurgulanırken, ailenin ilgisiz olması, öğrencisini takip etmemesi gibi durumların da okuma

alışkanlığını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Öğretmenlerin öğrencileriyle birlikte okuma saatinde kitap okuması, öğrencilerine model olması olumlu etken olarak, kendisi kitap okumayan öğretmen ise olumsuz etken olarak dile getirilmiştir. Alanyazında da öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması sürecinde ailenin ve öğretmenlerin önemli bir etken olduğu konusuna dikkat çeken çalışmaların olduğu görülmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009; Çelik, 2020; Dedeoğlu, 2013; Duran ve Sezgin, 2012; Kurulgan ve Çekerol, 2008; McColvin, 1929; Topçuoğlu Ünal ve Yiğit 2014). Baba ve Affendi (2020) yapmış oldukları çalışmada da benzer olarak aile üyelerinin yanı sıra, öğretmenlerin de öğrencileri okumaya teşvik etmede büyük rol oynadığını belirtmişlerdir. Okumayı sevmeyen bir öğretmenin öğrencilerine okumayı sevdirmesi ve öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını pekiştirmesi beklenemez (Draper vd., 2000). Nitekim Karaaslan (2016) çalışmasında, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırabilmek için öncelikli olarak öğretmenlerin de okuma alışkanlığı ile ilgili bilgi ve becerileri kazanmış olmaları beklentisini vurgulamaktadır. Türkiye’de de okuma alışkanlığının yaygınlaştırılması amacıyla farklı uygulamalar işe koşulmaktadır. Örneğin 10. Kalkınma Planı (2014-2018) kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulamaya konan Okullar Hayat Olsun projesi kapsamında başlayan çalışmalar ile Zenginleştirilmiş Kütüphane (Z-Kütüphane) yaygınlaştırma çalışmaları, Okuma Kültürü ve Z-Kütüphaneler Koordinatörlüğünce yürütülmektedir (Z Kütüphane, 2022). Okulların kütüphanelerini güncelleyerek Z-kütüphaneye dönüştürmeleri, öğrencilerin ilgisini çekmeye ve kütüphaneyi daha çok kullanmaya teşvik etmeye katkı sağlayacaktır. Aynı şekilde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün 1 milyon öğretmen için kurduğu dijital kitaplık, dünya klasiklerinden Türk edebiyatı dizisine ve eğitim tarihi eserlerine kadar çok sayıda kitaba ücretsiz erişim imkânı sunmaktadır (MEB, 2021).

Okul ve sınıf kitaplıklarından öğrencilerin okuma kitaplarını özgürce seçip ödünç alabilmeleri ve kendi seçtikleri kitapları okumaları için fırsat verilmelidir (Sanacore, 1997). Anyaegbu vd., (2016) çalışmalarında, kütüphanenin, öğrencilerin okuma ilgisini uyandırmada ve okumayı teşvik etmede hayati rol oynadığını, okul kütüphanelerinde okuma materyali eksikliğinin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

Bu çalışmanın önemli bulgularından birisi de teknoloji bağımlılığının okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediğidir. Alanyazında bu bulguyu destekleyecek farklı çalışmalar mevcuttur (Aksoy ve Öztürk, 2018; Annamalai ve Muniandy, 2013; Baba, Affendi, 2020; Babarinde vd., 2018; Florence vd., 2017; Igbokwe vd., 2012; Ortaş, 2014; Sever vd., 2013, Ülper, 2001). Örneğin, Aksaçlıoğlu ve Yılmaz’ın (2007) çalışmalarında da öğrencilerin boş zamanlarını daha çok bilgisayarda oyun oynayarak ve televizyon izleyerek geçirdikleri ve bu durumun da öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını olumsuz yönde etkilediği vurgulanmaktadır. Ancak bazı araştırmacılar da günümüzde teknolojinin hızlı gelişmesiyle beraber bireylerin okuma alışkanlıklarının da değiştiğini vurgulamaktadırlar. Bunlardan biri olan Liu (2005) da araştırmasında öğrencilerin okuma alışkanlığının değiştiğini, basılı materyallerden elektronik materyalleri okumaya daha fazla zaman harcadıklarını tespit etmiştir. Buradan hareketle dijital kütüphanelerin ve dijital içeriklerin yaygınlaştırılmasının okuma alışkanlığına katkı sağlayabileceği unutulmamalıdır. Bu bağlamda teknolojinin bu olumsuz yansımaya paralel olarak onun cazibesini de göz önünde bulunduran Millî Eğitim Bakanlığının "Okuyan Balık-Sesli Elektronik Kütüphanesi" okuma alışkanlığını kazandırmak adına geliştirilen bir dijital kütüphanedir ve zamanlarının önemli bir kısmını teknolojiyle geçiren öğrenciler için eğlenceli ve dikkat çekici içerikler sunmaktadır.

Araştırmanın sonuçları ışığında öğrencilerin ilkokul yıllarından itibaren okuma alışkanlığı kazanmaları için aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Öğretmenlerin düzenli olarak okuma saatleri düzenlemeleri ve bu saatlerde öğrencileri ile birlikte okumaları, bunun yanında okumaya olan ilgiyi ve motivasyonunu artıracak etkinlikler planlamaları,
- Okuma alışkanlığı sürecinde ailelerin de çok önemli etkisi olduğu gerçeğinden hareketle velilerin evde çocuklarıyla birlikte etkileşimli bir şekilde okuma saatleri düzenlemeleri,
- Ailelerin çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak evdeki kitaplıkları zenginleştirmeleri,
- Okul yönetiminin her yaş grubundaki öğrenciye uygun olarak okul ve sınıf kütüphanelerini/kitaplıklarını zenginleştirmeleri,
- Okul çapında yapılacak okuma yarışmalarında dereceye giren öğrencilerin ve okul kütüphanesinden en çok istifade eden öğrencilerin zaman zaman okul törenlerinde ödüllendirilmeleri,
- Okul kütüphanelerinin z kütüphanelere dönüştürülmesi, dijital okuma platformlarına üye olmaları, önerilmektedir. Ayrıca;
- Günümüzde çocukları teknolojiye soyutlamak mümkün olmadığı için öğrencilere derslerinde ve kitap okumalarında teknolojiye daha etkin bir şekilde yararlanmalarının yolları öğretilmelidir.
- Yetkililerce okuma alışkanlığını destekleyecek ve geliştirebilecek zengin dijital içerikler hazırlanmalıdır.
- Alanyazın incelendiğinde okuma alışkanlığı kazandırma ile ilgili deneysel çalışmaların eksik olduğu görülmüştür. Buradan hareketle araştırmacılara öneri olarak, okuma alışkanlığının kazandırılmasıyla ilgili farklı stratejilerin uygulanmasını içeren deneysel çalışmaların gerçekleştirilmesi bununla beraber alışkanlık kazanmanın bir süreç olduğu göz önüne alındığında boylamsal çalışmaların planlanması sunulabilir.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: Makalenin hazırlanmasında, her iki yazar da eşit düzeyde (1. yazar %50, 2. yazar %50) katkı sağlamıştır.

Etik Kurul Raporu: Bu çalışma için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 24.06.2021 tarihli ve 2021/4/4 karar nolu onay alınmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Acat, B., Demiral, H. ve Arın, A. (2008, 18-20 Mayıs). *Okuma alışkanlığı göstergelerine göre ilköğretim öğrencilerinin durumları*. Türkçe Öğretimi Kongresi, İstanbul, Türkiye.
- Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21(1), 3-28.
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Akyol, H. (2008). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Annamalai, S. ve Muniandy, B. (2013). Reading habit and attitude among Malaysian Polytechnic students. *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(1).
- Anyaegebu, M. I., Aghauche, E. E. and Nnamani, E. (2016). Poor reading habit and the academic performance of junior secondary school students in Enugu south local government area of Enugu state. *Education Research Journal*, 6(8), 112-121.
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 201-226.
- Baba, J. and Affendi, F. R. (2020). Reading habit and students' attitudes towards reading: a study of students in the Faculty of Education Uitm Puncak Alam. *Asian Journal of University Education*, 16(1), 109. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i1.8988>.
- Babarinde, E. T., Babarinde, O. and Dike, V. (2018). Reading habit and use of electronic media by junior secondary school students in Nsukka Local Government of Nigeria, *Journal of Children and Media*, 12(1), 16-32. <https://doi.org/10.1080/17482798.2017.1403938>.
- Bircan, İ. ve Tekin, M. (1989). Türkiye'de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 393-410.
- Bulut, S. (2018). *Okulöncesi eğitim ortamlarında çocuk kitaplarıyla gerçekleştirilen uygulamaların okuma kültürü edindirme bağlamında incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. Baskı). Pegem Yayınları.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 23(3), 489-509.
- Çelik, Y. (2020). Okuma alışkanlığının kazandırılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1027-1037. <https://doi.org/10.18506/anemon.643230>.
- Çelik, E. ve Kızılaslan Tunçer, B. (2020). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin anne-babalarının okuma tutumları ile Türkçe dersi akademik başarısı arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1094-1114. <https://doi.org/10.16916/aded.734588>.
- Çetin, Y. ve Karaata, Y. (2010). Türk öğrencilerin kitap okuma sorununa çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 202-215.
- Dedeoğlu, H. (2013). *İlkokullarda çocuk kitapları ve dergileri*. M. Gönen (Ed.). *Çocuk edebiyatı içinde* (s. 281-299). Ankara: Eğiten Kitap.
- Draper, M. C. Barksdale-Ladd, M.A. and Radencich, M. C. (2000). Reading and reading habits of preservice teachers. *Reading Horizons*, 40(3), 185-203.

- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve ilgilerinin belirlenmesi. *Turkish Studies Dergisi*, 7(4), 1649-1662.
- Durmuşoğlu, M. C. (2013). Çocuklarda kitap sevgisi ve okuma alışkanlığı geliştirmenin bilişsel gelişime katkıları. *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulamaları*, 21, 17-24.
- Erdoğan, N. I. (2016). Erken çocukluk döneminde çocuk-ebeveyn birlikte okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(3), 1071-1086.
- Florence, F. O., Adesola, O. A., Alaba, H. B. and Adewumi, O. M. (2017). A Survey on the reading habits among colleges of education students in the Information age. *Journal of Education and Practice*, 8(8).
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14-25.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>.
- Gambrell, L. B. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259-263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>.
- Gambrell, L. B., Hughes, E., Calvert, W., Malloy, J. and Igo, B. (2011). Authentic reading, writing and discussion: An exploratory work of a pen pal project. *Journal of Primary School*, 112(2), 234-258. <https://doi.org/10.1086/661523>.
- Gaona, J. C. G. (2011). Relationship between reading habits, university library and academic performance in a sample of psychology students, *Superior Journal*, 15(157), 55-73.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Guthrie, J. T. and Humenick, N. M. (2004). *Motivating Students to Read: Evidence for Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement*. In P. McCardle & V. Chhabra (Eds.), *The voice of evidence in reading research* (pp. 329-354).
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A. and Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), 232-246. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.4.232-246>.
- Guthrie, J. T., McRae, A. and Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250. <https://doi.org/10.1080/00461520701621087>.
- Güneş, F. (2013). Okuma yazma öğrenme yaşı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 280-298.
- Igbokwe, J., Obidike, N.A. and Ezeji, E.C. (2012). Influence of electronic media on reading ability of school children. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1818&context=libphilprac>
- Jacobs, J. S., Morrison, T. G. and Swinyard, W. R. (2000). Reading aloud to students: A national probability study of classroom reading practices of elementary school teachers. *Reading psychology*, 21(3), 171-193. <https://doi.org/10.1080/02702710050144331>.
- Kakırman Yıldız, A. (2015). Türkiye’de okuma alışkanlığı kültürü için okul öncesi eğitim kurumlarında anaokulu kütüphanelerinin gerekliliği. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(208), 90-105.
- Karaaslan, S. (2016). Türk eğitim politikasında okuma alışkanlığı. *Bilgi Dünyası*, 17(1), 104-119. <https://doi.org/10.15612/BD.2016.491>
- Karakullukcu, N. ve Çelik, Y. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 1-14.
- Karatay, H., Külah, E. ve Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107. <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>.

- Köksal, K. ve Değirmenci, H. (2016). İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(2), 11-28.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Liu, Z. (2005). "Reading behavior in the digital environment: changes in reading behavior over the past 10 years", *Journal of Documentation*, 61(6), 700-12.
- Lone, F. A. (2011). Reading habits of rural and urban college students in the 21st century. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*.
- Maden, S. ve Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 1-17.
- Mansor, A. N., Rasul, M. S., Rauf, R. A. A. and Koh, B. L. (2013). Developing and sustaining reading habit among teenagers. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 357-365. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0017-1>.
- McColvin, L. R. (1929). The reading habits. *Library Review*, 2(4), 197-202. <https://doi.org/10.1108/eb011901>.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1),43-46.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 2004/60 numaralı Genelge. Erişim Tarihi: 01.12. 2021, <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=27>
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2005/70 numaralı Genelge. Erişim Tarihi: 01.12. 2021, <http://www.meb.gov.tr/mevzuat/liste.php?ara=27>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *Ağaç Evde Masal Kütüphanesi*. Erişim Tarihi: 05.12.2021, <http://www.meb.gov.tr/agac-evde-masal-kutuphanesi/haber/20013/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bakan Selçuk, "Okuyan Balık" Sesli Elektronik Kütüphanesi'ni Tanıttı*. Erişim Tarihi: 05.12.2021, <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-okuyan-balik-sesli-elektronik-kutuphanesini-tanitti/haber/21682/tr>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *1 milyon öğretmenimiz için dijital kitaplık*. Erişim Tarihi: 05.12.2021 <https://www.meb.gov.tr/1-milyon-ogretmenimiz-icin-dijital-kitaplik/haber/19582/tr>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Okur, A. ve Arı, G. (2014). Öğrencilerin ilköğretim 100 temel eseri okuma durumu. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 307-328.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve dünyada kitap okuma değerlerinin karşılaştırması ve sosyal yaşamımıza etkileri. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 28(3), 323-337.
- Özdemir, O. ve Baş, Ö. (2020). *Okuma Eğitimi*. Akyol, H., Şahin, A. (Ed.), *Türkçe Öğretimi içinde*, (s. 29-53). Ankara: Pegem Akademi
- Öztemiz, S. ve Önal, H.İ. (2013). İlkokul öğrencilerinin oyun tekniği ile okuma alışkanlığı kazanmasına yönelik öğretmen görüşleri: Ankara Beytepe İlkokulu örneği. *BEU SBU Dergisi*, 2(1), 65-79.
- Parmawati, A. (2018). The study correlation between reading habit and pronunciation ability at the second grade students of ikip siliwangi. *Eltin Journal: Journal of English Language Teaching in Indonesia*, 6(1), 46-52. <https://doi.org/10.22460/eltin.v6i1.p46-52>.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- Sadioğlu, Ö. ve Bilgin, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişki. *Ilkogretim Online*, 7(3).

- Sanacore, J. (1997). Promoting lifetime literacy: What can be more basic? *Resources in Education*, 32(6).
- Sangkaeo, S. (1999, 20-28 August). *Reading habit promotion in ASEAN libraries*. 65. IFLA Council and General Conference, Bangkok, Tayland.
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 299-323.
- Sever, S. (2007). Okuma Kültürü Edinme Sürecinde Türkçe Öğretiminin Sorumluluğu. Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı, 108-126.
- Sever, S. (2010). Çocuk ve Edebiyat. İzmir: Tudem Yayınları
- Sever, S., İnce Samur, A. İ., Doğan, B. N., Çıldır, B. ve Bulut, S. (2013). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma kültürü edinme düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *I. Türkiye Çocuk ve Medya Kongresi Bildiriler Kitabı Cilt 1* içinde, Yay. Haz. H. Yavuzer, H. ve M. R. Şirin, Çocuk Vakfı Yayınları.
- Silva, M. and Cain, K. (2015). The relations between lower and higher level comprehension skills and their role in prediction of early reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 107(2), 321. <https://doi.org/10.1037/a0037769>.
- Springer, SE., Harris, S. and Dole, JA. (2017). From survival to development: Four research-based principles to improve students' interest in reading. *Reading Teacher*, 71(1), 43-50. <https://doi.org/10.1002/TRTR.1581>
- Strommen, L. T. and Mates, B. F. (2004). Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy*, (48), 188-199. <https://doi.org/10.1598/JAAL.48.3.1>.
- Şahin, A. (2012). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının sosyo-ekonomik düzeylerine göre incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 367-388.
- Tanju, Y. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322. <https://doi.org/10.18033/ijla.143>.
- Türkben, T. (2019). Çocuk kütüphanelerinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkilerinin öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (77), 363-388. <https://doi.org/10.17753/Ekev1026>.
- Uzun, G. L. (2009). Yaratıcı bir süreç olarak okuma. *Dil Dergisi*, (143), 7-19.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 941-960.
- Ünal, F. T. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 308-322. <https://doi.org/10.18033/ijla.143>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. (1993). *Okuma Alışkanlığında Halk Kütüphanelerinin Rolü*. Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Z Kütüphane (2022). Z Kütüphane Nedir?, Erişim Tarihi: 13.03.2022, <https://www.z-kutuphane.org/z-kutuphane-nedir/>

Covid-19 Pandemi Sürecinin Akademisyenlere Getirdiği Avantajlar ve Dezavantajlar: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği

Niyazi Can 

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Mihriban Ançel 

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi

ÖZ

2020 yılının başından itibaren Koronavirüs (Covid-19) pandemisi dünyayı birçok alanda etkisi altına almıştır. Bu alanların içerisinde eğitimde karşımıza çıkmaktadır. Pandemi nedeniyle Türkiye’de dahil olmak üzere birçok ülke eğitime uzaktan (online) eğitim platformlarıyla devam etmektedir. Türkiye’de yüksek öğretimde dahil olmak üzere tüm eğitim kademelerinde hızla uzaktan eğitime geçilmesi ani alt yapı iyileştirmesi ve bu sürece hızlı adaptasyonu gerektirmiştir. Bu süreçte alınan önlemler neticesinde yapılan online derslere ilişkin akademisyenlerin görüşleri uzaktan eğitimin sınırlılıklarını, kalitesini, avantajlarını ve dezavantajlarını belirlemek açısından önem arz etmektedir. Akademisyenlerden alınan cevaplar sayesinde bu süreçte karşı karşıya kalınan durumlar tespit edilerek daha sağlıklı bir eğitim sisteminin önünün açılması hedeflenmektedir. Bu çalışma, Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimin önemli paydaşları olan akademisyenler açısından uzaktan eğitimin avantajlarını ve dezavantajlarını anlamaya yönelik oluşturulmuştur. Bu yüzden çalışma, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir. Araştırmaya Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi (KSÜ)’nde görev yapan 14 akademisyen katılmıştır. Araştırma katılımcıları tipik durum yöntemi ile seçilmiştir. Araştırma verilerinin elde edilebilmesi için öncelikle KSÜ Etik Kurul onayı alınmıştır. Sorular uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile akademisyenlere yöneltilmiştir. Veri toplama aracı olarak katılımcılara yöneltilen açık uçlu form dokümanları kullanılmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmış, ara ara görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlamalara gidilmiştir. Araştırmaya katılanların covid-19 salgınının akademik açıdan kendilerini önemli ölçüde etkilemediği ancak sosyal, psikolojik, teknik ve teknolojik açıdan olumsuz etkilediği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılardan teknik ve teknolojik açıdan salgının kendi fırsatını oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak covid-19 pandemi sürecinin sosyal, psikolojik, teknik ve teknolojik açıdan akademisyenleri olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19, uzaktan eğitim, akademisyen görüşleri.

Önerilen Atıf

Can, N. ve Ançel, M. (2022). Covid-19 pandemi sürecinin akademisyenlere getirdiği avantajlar ve dezavantajlar: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Örneği. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 44-65. <https://doi.org/10.32433/eje.1003574>



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
Erciyes Journal of Education (EJE)
DOI: 10.32433/eje.1003574

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmiş

Gönderim : 01.10.2021

Kabul : 07.04.2022

Yayınlanma : 31.05.2022

Advantages and Disadvantages of The Covid-19 Pandemic Process for Academicians: Case of Kahramanmaraş Sütçü İmam University

Niyazi Can 

Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education

Mihriban Ançel 

Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Economics and Administrative Sciences

ABSTRACT

Since the beginning of 2020, the coronavirus (Covid-19) pandemic has affected the world in many areas. It appears in education within these areas. Due to the pandemic education to many countries, including Turkey remotely (online) is continuing its training platform. Including in higher education in Turkey the rapid transition to distance education at all education levels required sudden infrastructure improvement and rapid adaptation to this process. The opinions of the academicians about the online courses made as a result of the measures taken in this process are important in terms of determining the limitations, quality, advantages and disadvantages of distance education. Thanks to the answers received from the academicians, it is aimed to determine the negative situations encountered in this process and to pave the way for a better education system. This study aims to understand the advantages and disadvantages of distance education for academicians, who are important stakeholders of distance education during the Covid-19 pandemic process. Therefore, the study was designed with phenomenology, one of the qualitative research designs. 14 academicians from Kahramanmaraş Sütçü İmam University (KSÜ) participated in the study. Research participants were selected using the typical case sampling. In order to obtain research data, the approval of the Ethics Committee of KSU was first obtained. Questions were directed to academicians with a semi-structured interview form developed in line with expert opinions. Open-ended form documents directed to the participants were used as data collection tool. Content analysis method was used in the analysis of the data interpretations were made by making direct quotes from intermediate opinions. It has been found that the covid-19 epidemic of the participants of the research did not significantly affect themselves academically, but negatively affected them socially, psychologically, technically and technologically. In addition, it was found that the epidemic created its own opportunity in terms of technique and technology. As a result, it has been determined that the covid-19 pandemic process negatively affects academicians in terms of social, psychological, technical and technological aspects. Some suggestions have been developed in accordance with the findings and results.

Keywords: Covid-19, distance education, academician opinions.

Suggested Citation

Can, N. and Ançel, M. (2022). Advantages and disadvantages of the Covid-19 pandemic process for academicians: Case of Kahramanmaraş Sütçü İmam University. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 44-65. <https://doi.org/10.32433/eje.1003574>

1. Prof. Dr., Department of Educational Sciences, Educational Administration, niyazican@ksu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4373-0719>

2. PhD Student, Department of Business Administration, mihribanhatunoglu@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0123-1543>



Erciyes University, Faculty of Education, Kayseri/TURKEY

Erciyes Journal of Education (EJE)

DOI: 10.32433/eje.1003574

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 01.10.2021

Accepted...:07.04.2022

Published : 31.05.2022

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

After the World Health Organization (WHO) declared the coronavirus (covid-19) a pandemic, states started to increase the measures they took. On the basis of social isolation and quarantine practices, life has almost completely turned inward and social relations have been made compulsory to be maintained through online platforms and phone calls (Aktürk, 2020). Spreading to all continents except Antarctica since its emergence at the end of 2019, covid-19 is a health crisis that reveals the contemporary situation in the world in the 21st century. While this health crisis continues, states all over the world are fighting with all their might to slow the spread of the disease by taking various economic, social and political measures (UNDP Türkiye, 2020). The rapid spread of this virus to the environment and threatening the whole world, especially affecting the global economy, forced countries to implement different measures and innovations. At the beginning of these practices are regulations such as quarantine, flight bans, martial law, the obligation to use masks and gloves applied by states or local governments, and the protection of social distance. In this context, many countries have adopted an approach that aims to reduce mobility as much as possible by keeping their citizens at home for a while in order to slow down the pandemic (Yamamoto ve Altun, 2020). Some protective measures such as quarantine, social distance and social isolation have also been taken in our country due to the covid-19 pandemic, which is showing its effect in increasing degrees day by day around the world (Demirutku, 2020). In Turkey, some measures taken at the state and society level are particularly important in order to control the spread of the pandemic and prevent possible new cases. These measures are; In the public and private sectors, it is the transition to distance education by giving a compulsory break to education with the introduction of alternatives such as flexible working, homeworking (TÜBA, 2020).

First of all, when we look at the definition of education, it appears in the literature as "the process of educating people in line with a specific goal" (Fidan, 2012). Education is a planned and regular process. Failure to implement or interruption of educational activities for a long time negatively affects this process. Social events and disasters such as natural disasters, epidemics, war and mobilization are some of the difficult situations in which education must be interrupted or an alternative method must be determined quickly. However, following an alternative method rather than interrupting the education will help the education to continue (Bakioğlu ve Çevik, 2020). At this stage, one of the most ideal solutions is distance education. When we look at the relevant literature, we encounter many definitions of distance education. However, our first encounter with this term was in 1892 thanks to the catalog of the University of Wisconsin.

Today, with the rapid development of technology, educational institutions continue their activities thanks to different software and hardware. Universities are establishing distance education centers to plan these services (Bayburtlu, 2020). In this sense, Inan's study published in 2013 concluded that the lecturers found distance education beneficial. According to Yalın (2001), providing education from a distance during the pandemic period provided equal opportunities for students. However, when the relevant literature is examined, it is possible to come across positive and negative opinions. Birişçi found that negative student opinions were high in the study he conducted in 2013 to examine students' views on distance education. On the other hand, Arslan and Şahin (2013), stated that teachers had negative opinions in their studies.

As in many countries, the education process in Turkey continues with distance education applications. The point to be considered here is to follow how the process works and to reveal what kind of situations students and teachers encounter, different from face-to-face education. In this way, healthy progress will be made with quick solution suggestions and improvement of the process. For this purpose, this study was conducted to determine the advantages and disadvantages of distance education for academics during the covid-19 pandemic process. It is thought that revealing the situations encountered in higher education institutions in the distance education process in Turkey in the event of a pandemic and similar extraordinary situations will shed light on and contribute to the distance education activities to be carried out in the future. It is thought that the identified deficiencies are important in terms of directing the distance education activities to be implemented in the future and also the compensatory education.

Purpose

The purpose of this research; to reveal the advantages and disadvantages of distance education for academics during the covid-19 pandemic process. In line with the purpose of the research, the opinions of the academicians were taken to determine the situations they face. In times of crisis such as a pandemic, it is vital to take the necessary precautions on time and in place. Therefore, this article is important in terms of presenting the measures to be taken during pandemic periods in an impartial way as a result of qualitative research. In addition, the originality of the study emphasizes another importance.

Method

In this study, the pandemic period was examined in terms of education and the advantages and problems that distance education provided to academicians were discussed. The research was designed with phenomenology, one of the qualitative research designs, and education was considered as a phenomenon during the pandemic process. The open-ended form documents as preferred as a data collection tool in the research. Due to the pandemic conditions, the form document was conducted to e-mail with written answers. The form was created by consulting 2 field experts. 14 academicians working at Kahramanmaraş Sütçü İmam University participated in the study.

Findings

First of all, she/he concluded that the pandemic process did not adversely affect academicians academically and that productive studies could be continued under isolation conditions. In addition, it is possible to conclude that they have social problems during the pandemic process and are lacking in sociality. Also, it was determined that they experienced socio-psychological disadvantages. According to the results obtained, it enabled academicians to progress in technical/technological sense, and also enabled them to learn programs they did not know and to develop themselves technologically. On the other hand, it has been observed that internet, connection and usage problems have arisen.

Discussion & Conclusion

When the literature is examined, it is striking that the tendency to drop out of school has increased during the covid 19 process, there has been a loss of learning in education, and nutritional problems have arisen (Saavedra, 2020). However, another important problem that emerged was

the lack of technological knowledge and skills of teachers and students. Within the scope of our study, Academicians encountered various technical/technological problems. It is thought that progress will be achieved in education by changing the understanding of education and training, by adding more technological opportunities to the service of the education process and by taking measures to ensure that the teaching staff and students, who are important stakeholders of the education system, are used more. According to our research results, the negative effects of the process in terms of psychology were determined. Similarly, in the literature, Daniel (2020) stated that as a result of his work, schools should be reorganized taking into account the physical or psychological epidemic.

From this point of view, it is thought that if the malfunctions and problems experienced during the pandemic period are examined in detail, in case of a similar situation in the future, the necessary measures will be taken in a timely manner and the process will be passed in a healthier way. Being psychologically stronger and more resilient individuals in the next process and in the future is to analyze the situation well, offer healthy approaches and produce solutions. The realization of all these innovations is possible with the new education philosophy to be created after the pandemic.

GİRİŞ

Dünya Sağlık Örgütü'nün (DSÖ) koronavirüsü (Covid-19) pandemi ilan etmesini takiben devletler aldıkları önlemleri artırmaya başlamışlardır. Sosyal izolasyon ve karantina uygulamaları temelinde, hayat neredeyse tamamen bir içe kapanış sergilemiş ve sosyal ilişkilerin online platformlar ile telefon görüşmeleri aracılığıyla sürdürülmesi zorunlu kılınmıştır (Aktürk, 2020). Ortaya çıkışından bu yana Antarktika hariç tüm kıtalara yayılan covid-19, 21. yüzyılda dünyanın içinde bulunduğu çağdaş durumu gözler önüne seren bir sağlık krizidir. Bu sağlık krizi sürerken tüm dünya çapında devletler çeşitli ekonomik, sosyal ve siyasal önlemler alarak hastalığın yayılmasını yavaşlatmak için var güçleriyle savaşmaktadırlar (UNDP Türkiye, 2020). Bu virüsün süratle çevreye yayılarak bütün dünyayı tehdit etmesi, başta küresel ekonomiyi etkileyerek ülkeleri farklı tedbir ve yenilikleri de uygulamaya mecbur bırakmıştır. Bu uygulamaların başında karantina, uçuş yasakları, sıkıyönetim gibi, devletler veya yerel yönetimler tarafından uygulanan maske ve eldiven kullanma zorunluluğu ve sosyal mesafenin korunmasına yönelik düzenlemeler gelmektedir. Bu bağlamda birçok ülke pandemiyi yavaşlatılması adına vatandaşlarının bir süre evde kalmasını sağlayarak hareketliliğin mümkün olduğunca azaltılmasını öngören bir yaklaşımı benimsemişlerdir (Yamamoto ve Altun, 2020). Dünya çapında etkisini gün be gün artan derecelerde göstermekte olan covid-19 pandemisine bağlı olarak karantina, sosyal mesafelenme ve sosyal izolasyon gibi birtakım koruyucu önlemler ülkemizde de alınmıştır (Demirutku, 2020). Türkiye özelinde pandemiyi yayılımının kontrol altına alınması ve olası yeni vakaların önüne geçilmesi amacıyla devlet ve toplum düzeyinde alınan birtakım önlemler özellikle önemlidir. Bu önlemler; kamuda ve özel sektörde esnek mesai, dönüşümlü mesai ve evden çalışma gibi alternatiflerin devreye sokulması ile eğitime zorunlu ara verilerek tamamen uzaktan eğitime geçilmesidir (TÜBA, 2020).

İlk olarak eğitimin tanımına baktığımızda literatürde “insanların belirli bir hedef doğrultusunda yetiştirilme sürecidir” şeklinde karşımıza çıkmaktadır (Fidan, 2012). Eğitim planlı ve düzenli bir süreçtir. Uzun süre eğitim faaliyetlerinin uygulanamaması veya ara verilmesi bu süreci olumsuz etkiler. Doğal afetler, salgın hastalıklar, savaş ve seferberlik gibi toplumsal olaylar ve felaketler eğitime ara verilmesi veya hızla alternatif bir yöntemin belirlenmesi gereken zorlu durumlardan bazılarıdır. Ancak eğitime ara verilmesinden ziyade alternatif bir yöntemin izlenmesi eğitimin devam etmesine yardımcı olacaktır (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Bu aşamada en ideal çözüm yollarından biri uzaktan eğitimidir. İlgili literatüre baktığımızda uzaktan eğitimin birçok tanımı ile karşılaşmaktayız. Ancak bu terim ile ilk karşılaşmamız 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi'nin kataloğu sayesinde olmuştur. Zaman ve mekândan bağımsız olarak öğreten ve öğrenenin fiziksel olarak bir arada bulunmadığı eğitim türüne uzaktan eğitim denmektedir (Kaya, 2002). Başka bir ifade ile eğitimde öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak birlikte olmaması farklı teknolojik alt yapıların kullanılması ile dijital iletişim ortamının kurulması demektir (Tarlakazan ve Tarlakazan, 2020). Türkiye’de uzaktan eğitim olgusuna kısaca baktığımızda ilk olarak 1927 yılında mektupla öğretim sürecinin başladığını görüyoruz (Arar ve Çakmakçı, 1999). Daha sonra teknik altyapının iyileşmesi ve fiziki şartların güçlenmesiyle uzaktan eğitim uygulamasına televizyon dahil edilmiştir. 1951 yılında kurulan “Öğretici Filmler Merkezi” aracılığıyla uzaktan eğitim faaliyetlerinin herkese ulaştırılması amaçlanmıştır (Papi ve Büyükaşan, 2007). 1982 yılında ise Anadolu Üniversitesi'nin televizyonda dersleri yayınlanmaya başlamıştır (Kunç ve Varol, 1994). Türkiye’de artık neredeyse tüm üniversitelerde uzaktan eğitim platformu kullanılmaya başlanmıştır. Eğitimde internetin yardımıyla dijitalleşmenin yaygınlaşması uzaktan eğitim hizmetini olanaklı hale getirmiştir (Tarlakazan ve Tarlakazan, 2020).

Günümüzde teknolojinin süratle gelişmesiyle farklı yazılım ve donanımlar sayesinde eğitim kurumları faaliyetlerini devam ettirmektedirler. Üniversiteler bu hizmetleri planlamak üzere uzaktan eğitim merkezleri (UZEM) kurmaktadır (Bayburtlu, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı öğrencilere tablet dağıtımı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi çeşitli hizmetlerle eğitime dijital destek oluşturmuştur. EBA ise; öğretmenler öğrencilere canlı ders yapma, öğrencilerin akademik gelişmelerini takip etme, öğrencilere ödev verme gibi çeşitli faaliyetleri sürdürmektedir. Literatüre bakıldığında uzaktan eğitimi avantajlı veya dezavantajlı olarak gören birçok araştırma ve tartışmaya rastlamak mümkündür. Aktay'a (2002) göre uzaktan eğitim küreselleşmeyi hızlandırarak öğrenmeyi okuldan bağımsız hale getirir. Böylece öğrenciler internet sayesinde okulun zorlayıcı tutumu olmadan daha verimli öğrenirler. Birkök (1998) ise sanal sınıfların sınırlı etkileşim sebebiyle yüz yüze etkileşim halinde olan sınıflara göre düşük performans gösterdiklerini savunmaktadır. İnan 2013 yılında yayınladığı çalışmasında öğretim elemanlarının uzaktan eğitimi faydalı bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Yalın (2001)'a göre pandemi döneminde eğitimin uzaktan verilmesi öğrencilere fırsat eşitliği sağlamıştır. Ancak ilgili alanyazına bakıldığında olumlu ve olumsuz görüşlere rastlamak mümkündür. Birişçi 2013 yılında öğrencilerin uzaktan eğitim hakkındaki görüşlerini incelemek üzere yaptığı çalışmada olumsuz öğrenci görüşlerinin fazla olduğunu tespit etmiştir. Arslan ve Şahin (2013) ise çalışmalarında öğretmenlerin olumsuz görüşlere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada, psikolojik etki, erişimde olanakların dar olması, uzaktan eğitim gibi nedenler salgın sürecinde öğrencilerin en çok problem yaşadığı konular olarak belirlenmiştir (Wang, Cheng, Yue ve McAleer, 2020). Çin'de yürütülen bir çalışmaya göre; üniversite öğrencilerinin salgın döneminde aile gelirindeki belirsizlik ve kırsal kesimde bulunma nedeniyle gerginlik yaşadıkları kaydedilmiştir (Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong ve Zheng, 2020).

Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de eğitim sürecine uzaktan eğitim uygulamaları ile devam etmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta sürecin nasıl işlediğini takip etmek ve de öğrencilerin ve öğretmenlerin yüz yüze eğitimden farklı olarak ne gibi durumlarla karşılaştıklarını ortaya koymaktır. Bu sayede hızlı çözüm önerileri ve sürecin iyileştirilmesiyle sağlıklı ilerlemeler kat edilecektir. Bu çalışmada pandemi sürecinin akademisyenler üzerindeki etkileri ele alınmıştır. Çalışmanın amacı covid-19 pandemi sürecinde akademisyenlerin karşılaştığı avantajları ve dezavantajları ortaya koymaktır. Çalışmanın diğer amacı ise pandemi gibi olağanüstü durumlarda fırsata çevrilen krizleri belirlemek ve ileride tekrar karşılaşılabilecek kriz anları için bu fırsatları ortaya koymak ve geliştirmektir. Literatüre baktığımızda pandemi sürecinde uzaktan (evden) eğitim üzerine çeşitli çalışmalara rastlamak mümkündür. Yapılan çalışmalarda hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar, akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları, eğitim ve covid-19 pandemisi, covid-19 pandemisinin Çin üniversitesindeki öğrencilerin üzerindeki psikolojik etkisi, sınıf öğretmenlerinin ve okul öncesi öğretmenlerinin bu süreçteki deneyimleri, pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi, covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri gibi çeşitli kavram ve konuların ele alındığı görülmektedir (Aktan vd., 2021; Erbaş, 2021; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Bayburtlu, 2020; Cao vd., 2020; Daniel, 2020; Dong ve Zheng, 2020; Kurnaz ve Serçemeli, 2020; Kürtüncü ve Kurt, 2020. İlgili alan yazın incelendiğinde birçok çalışmada pandemi sürecinde eğitim üzerine çeşitli çalışmaların olmasına rağmen akademisyenler üzerindeki etkilerinin sosyal, psikolojik, teknik ve teknolojik boyutlarda ele alınmadığı fark edilmiştir. Çağımızda ilk kez karşı karşıya kalınan covid-19 salgını üzerine eğitim hayatında yaşanan hızlı değişim, adaptasyon ve ilerlemeler eğitim konusuna verilen önemi göstermektedir. Eğitime farklı bir yön kazandıran uzaktan (evden) eğitime duyulan ihtiyacın bu süreçte son derece arttığı görülmektedir. Bu çalışmanın önemini ise çağımızın vazgeçilmez bir unsuru olan eğitim ve eğitimin de önemli temel

taşlarından olan akademisyenleri ele alması oluşturmaktadır. İlk kez karşılaşılan covid-19 pandemi sürecinde akademisyenlerin kısmen kendilerini ve sistemi eksik görmeleri ve bu eksikliklerin giderilmesi için çaba göstermeleri bu çalışmanın yürütülmesinde önemli bir gerekçe olarak görülmektedir. Buradan hareketle bu çalışma covid-19 pandemi sürecinin akademisyenlere getirdiği avantajları ve dezavantajları tespit etmek amacıyla yürütülmüştür. Pandemi ve benzeri olağanüstü durumların meydana gelmesi durumunda Türkiye’de uzaktan eğitim sürecinde yüksek öğretim kurumlarında karşılaşılan durumları ortaya çıkarmanın ilerde yürütülecek olan uzaktan eğitim faaliyetlerine ışık tutacağı ve katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Tespit edilen eksikliklerin ilerde uygulanacak olan uzaktan eğitim faaliyetlerine ve ayrıca telafi eğitimlerine yön vermesi açısından önem arz ettiği düşünülmektedir. Okulların tatil edildiği bu dönemde uzaktan eğitimin asıl amaçlarından bir tanesi hedef kitlenin tamamına ulaşabilmektir. Bu durum eğitimin aksamaması ve devam etmesi için oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı; covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin akademisyenlere getirdiği avantajları ve dezavantajları ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın sorusu “Covid-19 pandemi sürecinin akademisyenlere getirdiği avantajlar ve dezavantajlar nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda akademisyenlerin karşı karşıya oldukları durumları tespit etmek üzere görüşleri alınmış ve sonuçlar ortaya konmuştur.

YÖNTEM

Çalışmanın Deseni

Bu çalışmada pandemi dönemi eğitim açısından incelenmiş ve uzaktan eğitimin akademisyenlere sağladığı avantajlar ve getirdiği problemler ele alınmıştır. Nitel araştırma, belirli durum veya olayları kendi doğal ortamları içinde birçok yönden ve uzun süreli olarak detaylı bir şekilde araştırmaktır (Saban, 2006; 469). Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile desenlenmiş olup pandemi sürecinde eğitim bir olgu olarak ele alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışmaya Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversite’sinde görev yapan 14 akademisyen katılmıştır. Katılımcılar farklı Fakülteler (İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi) ve farklı Meslek Yüksek Okulları (Göksun Meksek Yüksek Okulu ve Türkoğlu Meslek Yüksek Okulu)’nın çeşitli bölümlerinden (İşletme, Gıda Teknolojisi, Sağlık Bilimleri, Gıda Mühendisliği, Çocuk Gelişimi, Dış Ticaret, Sosyal Hizmet, Gıda İşleme Bölümü) rastgele seçilmiştir. Katılımcılar 1’den 14’e kadar K1, K2, K3... şeklinde kodlanarak ayrılmıştır. Çalışma salgın süreci nedeniyle kısıtlı şartlar altında gönüllülük ilkesi esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu veriler ışığı altında katılımcıların demografik özelliklerine baktığımızda; Çalışma grubunun %64,2’sini (9 kişi) kadın ve %35,7’sini (5 kişi) erkek katılımcılar oluşturmaktadır. Katılımcıların %35,7’si (5 kişi) 45-54 yaş aralığındadır. Diğer katılımcılar %28,5 ile (4 kişi) 35-44 ve 25-34 yaş aralığındadır. Son olarak 55-64 yaş aralığından yalnızca 1 katılımcı bulunurken 65+ yaş grubundan hiç katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların %42,8’i (6 kişi) “Öğretim Görevlisi” ünvanına sahiptir. Katılımcıların %35,7’si (5 kişi) “Profesör” ünvanına sahip olup, %21,4’ü Doktor Öğretim Üyesidir. Çalışmada “Doçent” ünvanına sahip herhangi bir katılımcıya rastlanmamıştır. Son olarak katılımcıların hizmet yılına baktığımızda en fazla %35,7

ile (5 kişi) 1-5 yıl arası, %28,5 ile (4 kişi) 21+ yıl, %14,2 ile (2 kişi) 11-15 yıl ve 6-10 yıl ve son olarak %7,1 ile (1 kişi) 16-20 yıl arasında yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı olarak görüşme belirlenmiştir. Pandemi koşulları nedeniyle görüşmeler yüz yüze değil, e-mail ile yazılı cevaplar alınarak yapılmıştır. Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik beş adet soru sorulmuştur. İkinci bölümde akademisyenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamasında yaşadıkları avantajları belirlemeye yönelik dört adet açık-uçlu soruya yer verilmiştir. Son bölümde ise akademisyenlerin pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamasında karşılaştıkları dezavantajları belirlemeye yönelik dört adet açık-uçlu soru sorulmuştur. Buradan hareketle araştırmanın görüşme soruları aşağıdaki şekildedir.

Veri Toplama Süresi

Çalışma Mayıs 2020 tarihinde başlamış olup covid-19 salgını nedeniyle görüşme sorularının hazırlanması, uzman görüşlerinin alınması, formların ulaştırılması ve cevapların toplanması yaklaşık bir yıl sürmüştür. Bu süreçte ilgili literatür detaylı bir şekilde taranarak araştırmanın alt yapısı için gerekli kaynaklar oluşturulmuştur.

Veri Analizi

Araştırmanın uygulanabilmesi için T.C. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 24/12/2020 tarih ve 48733 nolu karar sayısı ile etik kurul izin belgesi alınmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan akademisyenlerin kişisel bilgileri ile ilgili etik ilkelerine riayet edilmiştir. Akademisyenler ile ön görüşmeler yapılarak araştırmanın amacı hakkında kendileri bilgilendirilmiştir. Daha sonra araştırmaya gönüllü olarak katılan akademisyenlere ölçme araçları verilerek uygulama yapılmıştır. Genel olarak akademisyenlerin ölçme araçlarını 40 dakikada tamamladıkları tespit edilmiştir. Uygulama 25 akademisyen üzerinde yapılmış olmasına rağmen 11 adet görüşme formu eksik ve/veya hatalı cevaplar tespit edildikten sonra çalışmadan çıkarılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Görüşme formu 2 alan uzmanına danışılarak oluşturulmuştur. Görüşmeler neticesinde yarı yapılandırılmış görüşme formunun araştırmaya katılacak kişiler tarafından anlaşılabilir olduğu kanaatine varılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken soruların uzaktan eğitim sürecinde akademisyenlerin karşılaştığı durumları tam olarak ortaya çıkarabilecek şekilde olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca mülakat soruları literatürde geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş Arpacı ve arkadaşları (2020) tarafından oluşturulan covid-19 kaygı ölçeğine dayanarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri:

Demografik Değişken	Özellik	N	%
Yaş	25-34	4	28,5
	35-44	4	28,5
	45-54	5	35,7
	55-64	1	7,1
	65+	0	0
Fakülte	İİBF	6	42,8
	Müh ve Mimarlık Fak	3	21,4
	Göksun MYO	2	14,2
	Türkoğlu MYO	3	21,4
Ünvan	Profesör	5	35,7
	Doktor Öğretim Üyesi	3	21,4
	Öğretim Görevlisi	6	42,8
Hizmet Yılı	1-5 yıl	5	35,7
	6-10 yıl	2	14,2
	11-15 yıl	2	14,2
	16-20 yıl	1	7,1
	21+	4	28,5
Toplam		14	100

- Katılımcıların yaş özelliklerine bakıldığında 25-34 yaş aralığında ve 35-44 yaş aralığında 4'er katılımcı, 45-54 yaş aralığında 5 katılımcı, 55-64 yaş aralığında yalnızca 1 katılımcı, bulunurken 65+ yaş aralığında hiç katılımcı bulunmamaktadır. 6 kişi iktisadi ve idari bilimler fakültesinden katılım sağlarken, 3 kişi mühendislik ve mimarlık fakültesi, 2 kişi Göksun meslek yüksek okulu ve son olarakta 3 kişi Türkoğlu meslek yüksek okulundan katılım sağlamıştır. Katılımcılar çocuk gelişimi, dış ticaret, gıda mühendisliği, işletme, sosyal hizmet, gıda işleme gibi farklı bölümlerden oluşmaktadır. Katılımcıların ünvanlarına bakıldığında 5 profesör, 3 doktor öğretim üyesi, 6 öğretim görevlisi yer almaktadır. Hizmet yılına geldiğimizde ise 5 kişi 1-5 yıl aralığında, 2 kişi 6-10 yıl aralığında, 2 kişi 11-15 yıl aralığında, 1 kişi 16-20 yıl aralığında ve 4 kişi de 21+ yıl aralığında katılımcılar karşımıza çıkmaktadır.

Pandemi Sürecinin Akademisyenlere Sağladığı Avantajlar:

Tablo 2. Pandemi Sürecinin Akademisyenlere Sağladığı Avantajlar

Avantaj	Evet	Hayır	Toplam
Akademik:	3	11	14
Sosyo-Psikolojik:	10	4	14
Teknik/teknolojik:	12	2	14

- Akademik Açından:** Araştırma verileri incelendiğinde akademisyenlerin çoğunluğu pandemi sürecinde uzaktan eğitimin uygulamasında akademik açıdan avantaj yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı akademisyenler ailelerine daha fazla zaman ayırdıklarını, bazıları da pandemi sürecinin nicelik olarak değil nitelik olarak daha fazla zaman ayırmaya yol açtığını söylemiştir. Yüz yüze eğitimin daha etkili ve verimli olduğunu düşünen katılımcılar olmuştur. Araştırmaya katılanların büyük bir kısmı, yayın açısından önceden çalıştıkları oranda bir değişiklik olmadığını belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ders anlatma

motivasyonunda düşüklük yaşadığını dile getirmiştir. K10 numaralı katılımcı; *“Süreç dersleri daha rahat tamamlamama neden oldu. Yayınlar açısından veri toplamak pandemide baya zor oldu. Veri, araştırmacı üçgenlemeleri yapılamadı. Temas ve yüz yüze görüşmeler ne kadar kısa o kadar iyi gözüyle bakıldı. Ama yazma açısından daha rahat bir ortam vardı.”* şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Bir diğer katılımcının görüşlerine baktığımızda ise K11; *“Daha fazla literatür taraması yapmama neden oldu ve yayın olanakları sağladı.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir. Cevaplar analiz edildiğinde genel olarak büyük bir avantaj yaşamadıklarını ancak yayın olanağı (ağırlıklı olarak literatür taraması ve yazma) ve aileye zaman ayırma konularında pandeminin kendilerine avantaj sağladığını ifade etmişlerdir.

- **Sosyo-Psikolojik Açıdan:** Katılımcılardan dört tanesi bu soruyu *“hayır”* olarak cevaplarırken diğer üç katılımcı ise *“evet”* aileme ve kendime daha çok zaman ayırdım demiştir. Bir diğer katılımcı olan K9; *“Evet, covid-19 hastalığına yakalanma riskimi düşürdü iyi bir izolasyon oluşturdu.”* cevabını vermiştir. Ancak K8 numaralı katılımcı; *“Pandeminin ilk zamanları aile ile vakit geçirme açısından olumlu yansımaları oldu elbette, ancak süreç uzadıkça online eğitim beraberinde farklı sorunlara neden oldu.”* diyerek düşüncelerini belirtmiştir. Bir başka katılımcının cevabına baktığımızda aileye ve çocuklara daha fazla zaman ayırdığını fakat kendine zaman ayıramadığını bu yüzden psikolojik olarak yorulduğunu ifade etmiştir. Son olarak K14 numaralı katılımcımızın görüşleri ise; *“Ailelerde sosyallik mevzusunda bir iyileşme sağladığı muhakkak. Psikolojik değerlendirme açısından aksine sosyallik kısıtlandığı için psikozik sıkıntılar olduğu hususu bile değerlendirilebilir.”* şeklinde olmuştur. Bu doğrultuda yanıtları genel olarak incelediğimizde katılımcılar sosyo-psikolojik açıdan yaşadıkları süreci dezavantajlı gördüklerini belirtmiştir. Bazı katılımcılar sosyo-psikolojik açıdan avantaj da sağladığını dezavantaj da sağladığını net bir şekilde ifade etmişlerdir. Az sayıda katılımcı tarafından hiçbir avantaj sağlamadıkları dile getirilmiştir. Bu doğrultuda pandemi sosyo-psikolojik açıdan değerlendirildiğinde katılımcılar başlangıçta izolasyon sayesinde ailelerine daha fazla vakit ayırdıklarını ve bu durumun sosyal ilişkilerini geliştirdiğini böylece moral, motivasyon açısından pandeminin başlarda olumlu bir durum oluşturduğunu belirtmişlerdir. Ancak süreç ilerledikçe motivasyon düşüklüğü, sıkılma ve hasta olma korkusu ile akademik anlamda verimsizleştiklerini ve psikolojik olarak yıprandıklarını belirtmişlerdir.
- **Teknik/Teknolojik Açıdan:** Katılımcılarımızdan sadece 2 tanesi pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamasının teknik/teknolojik açıdan herhangi bir avantaj sağlamadığını belirtmişlerdir. Geriye kalan tüm katılımcılarımız genel olarak teknik/teknolojik anlamda gelişme ve ilerleme kat ettiklerini, bilmedikleri programları öğrendiklerini, sürecin kendilerine avantaj sağladığını söylemişlerdir. Cevapları daha detaylı tetkik etmek gerekirse; K6 numaralı katılımcımız, *“Evet. Özellikle online eğitimi destekleyen birçok program ve bu konuda aracı sistemler öğrendim.”* şeklinde belirtmiştir. Diğer katılımcımız; *“Online eğitimin bize belki de sağladığı en olumlu durum teknoloji diyebiliriz. Bilmediğimiz birçok uygulamayı öğrenmiş olduk (Zoom, Cam scanner gibi uygulamalar)”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. K14 numaralı katılımcımız ise; *“Bu hususta kesinlikle yarar sağladığımı, dijital ortamları kullanmanın, kimi programlarla bu süreçte tanışmış olmanın ve avantajlarından yararlanmış olmanın etkisini kendimde ve çevremde gözlemlemiş oldum. Bundan sonraki olası kısıtlamalar içinde daha gelişmiş versiyonlarını kullanmaya ve kendimizi daha fazla geliştirmeye dair büyük bir özgüven verdiğini değerlendirmek yanlış olmaz.”* şeklinde beyanda bulunmuştur. Son olarak bir katılımcımız ise daha önce kullanmadığı uzaktan eğitimden dolayı kullanma ihtiyacı duyduğu bazı yazılım programlarını kullanmaya başladığını ifade etmiştir. Cevaplar değerlendirildiğinde

katılımcıların çok büyük bir kısmının bu süreçte pek çok avantaj elde ettiğini, kendilerini geliştirdiklerini ve bu durumdan da memnuniyetlerini ifade ettikleri anlaşılmıştır.

Çalışmamız ayrıca pandemi sürecinde farklı açılardan yaşanan avantajları da ortaya koymaya çalışmıştır. Bu doğrultuda yöneltilen sorumuza bazı katılımcılar pandemi sürecinde farklı herhangi bir avantaj göremediklerini belirtirken çoğu katılımcılar süreçte yaşadıkları farklı avantajlardan bahsetmişlerdir. Bu cevaplara kısaca baktığımızda; K10 numaralı katılımcımız, *“Teknolojinin dışında da kimi sosyal platformların isteğe bağlı takipçisi ve katılımcısı olma yönünde sosyallığe ve ilave eğitimler almaya, bilgilenmeye ve bilgilendirmeye olumlu katkıları olmuştur.”* kanaatine varmıştır. Farklı bir bakış açısı olarak K2 numaralı katılımcımız; *“Etrafımızda sıklaşan ölümler, dünyanın içine düştüğü durum nedeniyle hayatın ve yaşamın anlamı üzerinde daha doğru düşünmem gerektiğini hissediyorum.”* şeklinde görüşlerini beyan etmiştir. Başka bir katılımcımız ise sürecin daha fazla gözlem yapma olanağı sağladığını ve normal düzen içinde süregelen eksiklerin daha kolay fark edildiğini ve düzeltmek için zaman olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılarımız arasında evde çalışmanın ve ev ile iş arasında bölünmemenin birçok açıdan daha faydalı olduğunu gözlemlediği anlaşılmıştır. Tüm bu cevaplar değerlendirildiğinde araştırmaya katılan akademisyenlerin akademik, psikolojik, teknolojik gözlemedikleri avantajlara ilave olarak sosyal, kişisel ve felsefi anlamda da bazı avantajlar elde ettikleri anlaşılmıştır. Bu durum pandemi sürecinde yaşanan olumlu gelişmeler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Pandemi Sürecinin Akademisyenlere Getirdiği Dezavantajlar:

Tablo 3. Pandemi Sürecinin Akademisyenlere Getirdiği Dezavantajlar

Dezavantaj	Evet	Hayır	Toplam
Teknik/teknolojik:	7	7	14
Sosyal:	12	2	14
Psikolojik:	11	3	14

- **Teknik/Teknolojik Açıdan:** Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamasında teknik/teknolojik anlamda sorun yaşadığını belirten katılımcılarımız bulunmaktadır. Katılımcılarımız farklı açılardan yaşadıkları sorunları belirtmişlerdir. Kısaca birkaçına yer vermek gerekirse; Bazı katılımcılar genel anlamda internet, bağlantı ve kullanım sorunu yaşadıklarını açıklamışlardır. Bazı katılımcılarımız ise öğrencilerin sahip olduğu bilgisayarların eski teknoloji olması, internet bağlantısının zayıflamasıyla öğrencilerin ders esnasında bağlantıda kopukluklar yaşayarak sistemden düşmeleri vb. durumlarla online ders işleme hususunda teknik ve teknolojik bir dezavantaj yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılarımızdan ikisi teknik alt yapı eksikliklerine dikkat çekmiş öğrencilerin bulunduğu lokasyonlarda internet hattının bulunmamasından doğan kayıpların yaşandığını ve bazı öğrencilerinin online eğitimi destekleyen bilgisayar, tablet, telefon vb. cihazlara sahip olmadıkları için mağduriyet yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Genel olarak yaşanan teknik/teknolojik sorunların üniversiteden kaynaklanmadığı, öğretim elemanı ve öğrencilerin bulunduğu internet ortamı ve kullandıkları bilgisayar ve teknik donanımın yetersizliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir.
- **Sosyal Açıdan:** Araştırmaya katılan akademisyenlerden iki tanesi bu soruya hayır cevabını vermiştir. Ancak katılımcılar ağırlıklı olarak sosyal sorunlarından bahsetmişlerdir. İletişim konusunda, motivasyon konusunda ve derse katılım konusunda online eğitimi dezavantajlı bulduklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerin derse katılımının düşük, motivasyonlarının zayıf olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci sorunlarına direkt eğilemediklerini ve bu durumun

öğrencilerine istedikleri gibi yardımcı olmalarını engellediğini söylemişlerdir. İnteraktif eğitime kıyasla uzaktan eğitimde öğrencilerin derse ve konuya olan ilgilerini daha zor canlı tuttuklarını, monotonluktan çıkmak için daha çok çaba sarf ettiklerini ayrıca belirtmişlerdir. K8 numaralı katılımcımız yaşadığı sorunları şu şekilde belirtmiştir; *“Öğrencilerimizden derslere yönelik herhangi bir kazanım elde edemedik. Öğrencilerin kendileri için hazırlanan ders videolarına veya sanal sınıflara katılımı oldukça düşük düzeydedir. Uygulamalı derslerin anlatımı sıkıntılı bir durum halindedir. İnteraktif olmadığı için derslere yönelik tüm hedefler istenilen düzeyde olmamaktadır.”* şeklindeki söylemleriyle pandemi sürecinde sosyal açıdan yaşadığı birçok sorunu dile getirmiştir. Bir diğer katılımcımız; öğrencilerin yüz ifadelerinden dersi anlayıp anlamadıklarını belirleyemediğinden ve derse katılım oranının çok fazla düşmesinden şikâyet etmiştir. Başka bir katılımcımız ise yüz yüze etkileşimin ve tahta kullanımının eğitimde önemli bir faktör olduğu fikrinde olmuştur. Buradan anlaşılacağı üzere pandemi sürecinde uzaktan eğitim aracılığı ile derslerine devam eden akademisyenlerin büyük bir çoğunluğu sosyal açıdan sorun yaşadıklarını ve online sistemlerin sosyal anlamda eksik kaldığı kanaatine varmışlardır. Bazı akademisyenler ise dersleri etkili yöntemlerle işlediklerinde katılımın arttığını belirtmiştir.

- **Psikolojik Açıdan:** Katılımcılarımızdan üçü psikolojik anlamda bir sorun ile karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcımız öğrencilerin tedirginliğinin kendilerine yansıdığı görüşünde bulunmuştur. Diğer bir katılımcımız olan K2; *“Hayatın anlamı üzerinde düşünme gereği hissettim.”* şeklinde beyanda bulunmuştur. Bir başka katılımcımızın cevabı; *“Sürekli hem sevdiklerimiz hem de kendimiz için kaygı duyuyoruz. Bu yaşantılar kaygı bozukluğuna sebep oluyor. Basit durumların bile daha çok sarstığımı hissedebiliyoruz.”* şeklinde ifadelerde bulunmuştur. Diğer katılımcılarımız ise korku, endişe ve belirsizliğin yol açtığı birtakım sıkıntıların olduğunu ayrıca kaygı, panik, anksiyete bozukluğu ve depresif hallerin daha sık yaşandığını söylemişlerdir. Yanıtlardan yola çıkarak katılımcıların birçoğunun süreçten psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri söylemek mümkündür.

Araştırmamız çerçevesinde pandemi sürecinde farklı açılardan karşılaşılan dezavantajlar belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda sağlanan geri dönüşler şu şekilde olmuştur. Beslenme ve uyku bozuklukları gibi, daha az hareket etmenin yol açtığı fiziksel aktivite kaybı ve bunun sonucu oluşan bedensel ve fiziksel sorunlar ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca hayattan aldıkları keyfin önemli ölçüde azaldığını ve hayata karşı beklentilerinin düştüğünü de dile getirdikleri kaydedilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara dayanarak çıkarılan sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur. Çalışmada covid-19 pandemi sürecinin akademisyenlere getirdiği avantajlar ve dezavantajlar incelenmiştir. Bu doğrultuda ortaya çıkan sorunlar ve fırsatlar ele alınmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar covid-19 pandemi sürecinde eğitim nasıl devam etmeli ve iyileştirilmeli, akademisyenleri bekleyen zorluklar nelerdir ve nasıl aşılır gibi ortak amaç ve olguların yüksek öğrenim kurumları tarafından benimsenmesi ve uygulamasının önemini göstermektedir. Bu noktada özellikle pandemi ve uzaktan (evden) eğitim kavramlarının iyi anlaşılması, gerekli tedbirlerin artırılması ve elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurularak yeni eğitim anlayışının unsurları belirlenmelidir. Bunu sağlamak için özellikle yüksek öğrenim kurumlarında yeni eğitim uygulamaları ve fırsatlar geliştirilmelidir.

İnsanoğlu tarih boyunca çeşitli afet, yıkım, savaş ve facia gibi zorlu süreçlerden geçmiş ve bu kriz zamanlarından ders çıkarmıştır. Olağanüstü durumlara karşı önlemler geliştirerek ve bu önlemleri yaygınlaştırarak varlığını sürdürmeyi başarmıştır. Deprem, savaş, yangın, sel ve salgın hastalık gibi felaketler dünya çapında insanoğlunun hayatını tehlikeye atmış ve yaşam şeklini değiştirmek zorunda bırakmıştır. Küresel düzeyde bir salgın olarak karşımıza çıkan covid-19 hastalığı ise dünya çapında birçok ülkeyi sağlık, eğitim, ekonomi, yönetim vb. birçok alanda alt üst etmiş ve yöneticileri hazırlıksız yakalamıştır. Elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde literatürdeki birçok çalışmayı destekler nitelikte bulgulara rastlanılmıştır. Düşünceli ve arkadaşlarının (2020) Mardin Artuklu Üniversitesinde yapmış oldukları çalışmalarında kalabalık ailelerde yaşayan öğrencilerin internet kullanımında ve derslere bağlanmada sorun yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Buluk ve Eşitti (2020)'nin sonucuna göre ise, turizm lisans öğrencileri çevrimiçi derslerde akademisyenler ile yeteri kadar iletişim halinde olamamanın en önemli engel olduğu sonucuna varmışlardır. Hamilton 2017 yılında yayınlanan çalışmasında eğitimcilerin teknik aksaklıklar ve etkileşim gibi konularda ortak endişeye sahip olduklarını dile getirmiştir. Bu bulgular literatürdeki pandemi sürecinde akademisyenleri konu alan çalışmalara kısmen destek sağlayacaktır. Yaşanan durumu eğitim açısından ele aldığımızda içinde bulunduğumuz krizin olumsuz etkileri nelerdir, bu etkiler nasıl giderilir ve daha da önemlisi krizin içindeki fırsatlar nelerdir bu fırsatlardan nasıl fayda sağlanır soruları araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu temel doğrultusunda elde edilen bulgular, avantajlar ve dezavantajlar olarak iki ana başlık altında ele alınmış, tartışılmış ve birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Covid-19 pandemi sürecinin akademisyenlere getirdiği avantajlar ve dezavantajlar incelendiğinde bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır;

- Araştırmaya katılanların cevaplarına göre uzaktan eğitim uygulamalarında akademik açıdan ve yayın açısından nicel olarak önemli bir değişiklik gözlemlenmemiştir. Bu durum karşısında pandemi sürecinin akademisyenleri akademik anlamda olumsuz etkilemediğini ve izolasyon şartları altında da verimli ve üretken çalışmaların sürdürülebileceği sonucunu çıkarmıştır. Benzer şekilde Kurnaz ve Serçemeli (2020)'nin yapmış oldukları çalışmada online eğitim sürecinin akademisyenlere ve öğrencilere ders tekrarı, zaman ve mekân faydası sunduğunu belirtmişlerdir.
- Katılımcıların yanıtları incelendiğinde pandemi sürecinde sosyal açıdan sorun yaşadıklarını ve sosyallik anlamında eksik kaldıkları sonucuna ulaşmak mümkündür. Ayrıca sosyo-psikolojik açıdan dezavantajlar yaşadıkları belirlenmiştir. Hallin (2020) covid-19 salgını sürecinde yürütmüş olduğu çalışmada uzaktan (evden) çalışma motivasyonunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, uzaktan (evden) çalışma ile iş motivasyonunun düştüğünü, fiziksel ve sosyal iletişimin azaldığını, iş yaşamı ile kişisel yaşam arasındaki sınırların ortadan kalktığını buna karşın dijital iletişimin arttığını saptamıştır. Ayrıca, salgın nedeniyle sosyal yaşamın olumsuz etkilediğini tespit etmiştir. (Hallin, 2020). Sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda, pandemi dönemindeki kısıtlamalar, tedbirler ve sosyal izolasyonlar gibi uygulamaların bireyleri iletişim konusunda zorladığını, sosyal anlamda pasifleştirdiğini ve psikolojik anlamda da yıprattığını söylemek mümkündür.
- Katılımcılara göre pandemi süreci teknik/teknolojik anlamda akademisyenlere gelişme ve ilerleme kat etmelerini sağlamış ayrıca bilmedikleri programları öğrenmelerini ve kendilerini teknolojik anlamda geliştirme fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar internet, bağlantı ve kullanım sorunu yaşadıklarını ve bu sorunların eğitimi ve dersleri olumsuz etkilediğini açıkça ifade etmiştir. Özellikle bağlantı ve alt yapı yetersizliği

yaşayan öğrencilerin mağduriyet yaşadıklarını ve bu durum karşısında öğrencilerine yardımcı olamadıklarını belirtmişlerdir. Benzer bir çalışmada covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar adlı çalışmalarında, araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmı üniversitelerin uzaktan eğitim ile ilgili altyapıları ve internet erişimi hakkında sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özetle, pandemi sürecinde üniversitelerin tüm alanlarda uzaktan eğitime geçmesi sonucunda altyapı ve internet erişimi ile alakalı problemler yaşandığı ifade edilebilir (Kürtüncü ve Kurt, 2020). Buradan hareketle, pandemi gibi kriz veya olağan üstü dönemlerde teknolojinin iletişim ve normal hayatın devam ettirilmesi açısından ne kadar önemli olduğunu vurgulamak yerinde olacaktır. Ayrıca ülke çapında güçlü teknik alt yapının olması ve eğitim unsurlarına telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik donanımların eklenmesi bu gibi olağan üstü durumlarda eğitimin aksamadan devam etmesi açısından önem taşımaktadır.

- Uzaktan eğitim akademisyenler açısından genel olarak değerlendirildiğinde, Fakazlı vd (2021) yılında “Akademisyenlerin Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajlarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmalarında, Araştırmaya katılan akademisyenler, derslerin tekrar dinlenebilmesi, sınıf yönetiminde rahatlık, zaman ve mekân ile ilgili sunduğu konfor ve bu süreçte virüsten korunmalarına olanak sağladığı için uzaktan eğitimi avantajlı olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra, öğrencilerle göz göze temas kuramadıkları ve genel anlamda iletişim problemi yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır. İlgili alan yazına baktığımızda lisansüstü eğitim programlarında uzaktan eğitim uygulamasına yönelik akademisyenlerin görüşlerini ele alan bir diğer çalışmada uzaktan eğitimin mesleki eğitime yönelik zaman ve para açısından avantajlı, sosyal etkileşim ve iletişim açısından dezavantajlı olduğunu vurgulamışlardır (Kaya, Çitil Akyol, Özbek ve Pepeler, 2017). Literatürde benzer sonuçlara rastlamak mümkündür. Aras ve Karakaya (2020)’nin çalışmalarında uzaktan eğitim uygulamasının zaman, mekân ve materyal problemini ortadan kaldırdığını, ancak etkileşim konusunda sorunlar çıkarabildiği sonucuna ulaşmışlardır. Sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda akademisyenlerin uzaktan eğitim, sanal iletişim, sanal sınıf yönetimi ve dijital platformlar gibi konular hakkında daha fazla bilgilendirilmesi halinde yaşanan mevcut sorunların azalacağı düşünülmektedir. Bu konuda akademisyenlere eğitim olanakları (seminer vb.) sunmak yerinde bir uygulama olacaktır. Aynı kapsamda öğrencilerin de bilgilendirilmesi Türkiye’yi uzaktan eğitim konusunda bir ileri adıma taşımakla kalmayıp aynı zamanda ileride muhtemel karşılaşılabilecek acil durum, kriz veya olağan üstü durumlara daha hızlı adapte olmayı sağlayacaktır. Böylece önemli bir unsur olan eğitim/öğretim hayatının aksaması azaltılmış olacaktır. Bu çalışmada uzaktan eğitimde katılımın az olduğunu ancak dersler etkili yöntemlerle işlendiğinde katılımın arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle uzaktan eğitim uygulamasında dersler belirlenen teknik ve yöntemlere uygun bir şekilde işlenirse daha etkili ve verimli olacağını söylemek mümkündür.

ÖNERİLER

Alanyazın incelendiğinde covid-19 sürecinde okulu bırakma eğiliminin arttığı, eğitimde öğrenme kaybının yaşandığı, beslenme problemlerinin ortaya çıktığı (Saavedra, 2020) göze çarpmaktadır. Bununla birlikte ortaya çıkan bir başka önemli problem ise öğretmenlerin ve öğrencilerin teknolojik bilgi ve beceri eksiklikleri olmuştur. Bu durum yalnızca eğitim raporlarında bulunmamakta bu süreçte yürütülen çalışmalarda da ortaya çıkmaktadır. Huber ve Helm 2020 yılında yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin dijital yeterliklerinin orta düzeyde olduğu

bulgusuna ulaşmıştır. Bu bağlamda okullar ayrıca öğretmenlerin dijital yeterliklerini geliştirmek üzere mesleki gelişim ve uygulama stratejileri geliştirebilirler şeklinde ayrıca yorumları da dikkat çekmektedir. Çalışmamız kapsamında sorulan teknik/teknolojik anlamda sürecin kendilerine avantaj mı sağladığı yoksa dezavantaj mı getirdiği sorularına akademisyenlerin çoğunun vermiş olduğu cevap literatürü destekler nitelikte olup dezavantajlı bir durumla karşı karşıya kaldıklarını belirten farklı açıklamalardan oluşmaktadır. Akademisyenler teknik/teknolojik anlamda çeşitli problemlerle karşılaşmışlardır. Durumu öncelikle öğrenci açısından ele almak gerekirse oturduğu bölgede internet altyapısı olmadığı için derslere katılmak isteyen ancak erişim sıkıntısı yaşayan öğrencilerin olması, yetersiz internet hattı nedeniyle ders esnasında sürekli dersten düşen veya zayıf bağlantılı olarak dersi takip etmek zorunda kalan öğrencilerin olması ve son olarak yeni sistem ve teknolojileri destekleyen bilgisayar, tablet veya telefon gibi cihazlara sahip olmayan öğrencilerin olması bu süreçte öğrenciler tarafından yaşanan aksaklıklardan bazılarıdır. Bu öğrencilerin derslere kolaylıkla ulaşamamaları, bir şekilde katılım gösterememeleri uzaktan eğitimin öğrenciler üzerinde oluşturduğu mağduriyeti göstermektedir. Alt yapı ve sistem eksikliklerinin giderilmesi gerekli düzenlemelerin ve iyileştirmelerin yapılması halinde daha başarılı bir eğitim sürecinin oluşacağı düşünülmektedir. Eğitim ve öğretim anlayışını değiştirerek teknolojik fırsatları eğitim sürecinin hizmetine daha fazla katarak ve eğitim sisteminin önemli paydaşları olan öğretim elemanı ve öğrencilerin daha çok kullanımını sağlayacak tedbirleri alarak eğitimde ilerleme sağlanacağı düşünülmektedir. Literatüre baktığımızda Wang ve arkadaşlarının (2020) yapmış oldukları çalışmada kırsal kesimde bulunan ve internet erişimi olmayan öğrencilerin diğer öğrenciler ile eşit eğitim alabilmesi için üniversiteler tarafından destek sağlanması gerektiği sonucuna varmışlardır.

Covid-19 pandemi sürecinin akademisyenler üzerinde psikolojik açıdan etkisini anlamak için sorulan sorularımıza katılımcılarımız çoğunlukla sürecin kendilerini ve öğrencilerini olumsuz etkilediğini ayrıca birbirlerinden olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde literatürde Daniel (2020)'de yapmış olduğu çalışma neticesinde okulların fiziki veya psikolojik salgının dikkate alınarak tekrar düzenlenmesinin zorunluluğunu belirtmiştir. Ayrıca yükseköğretimde online öğrenmenin ilerlemesi çok daha çabuklaşacak ve okullar teknoloji temelli öğrenmenin en faydalı taraflarını devam ettirmek üzere kendilerini daha uyumlu ve sistemli bir biçimde düzenleyecektir. Böylece tüm kurumlar eğitim öğretim hizmetlerini kriz dönemlerinde devam ettirmek için sağladıkları mekanizmadan yararlanacaktır (Daniel, 2020). Buradan hareketle pandemi döneminde yaşanan aksaklıklar ve sorunlar detaylı bir şekilde tetkik edildiği takdirde, ileride benzer bir durumun tekrarlanması durumunda gereken tedbirler zamanında alınarak sürecin daha sağlıklı bir şekilde geçirileceği düşünülmektedir. Bundan sonraki süreçte ve gelecekte psikolojik açıdan daha güçlü ve daha dayanıklı birer birey olmak ise yaşanan durumu iyi analiz etmek, sağlıklı yaklaşımlar sunmak ve çözüm yolu üretmekten geçmektedir. Tüm bu yeniliklerin hayata geçirilmesi pandemi sonrasında oluşturulacak yeni eğitim felsefesiyle mümkün olabilmektedir.

Eğitim kurumlarında yalnızca eğitim öğretim süreçleri yürütülmemekte ayrıca öğretim elemanları ve öğrencilerin sosyalleşmesi için de uygun ortam sağlanmaktadır. Evde sanal öğrenme ortamlarında öğrenciler arkadaşlarıyla fikirlerini, hobilerini, duygularını, paylaşacakları fiziki bir ortamdan yoksun kalmaktadır. Bu durumda eğitimcilere ve derslere yansımaktadır. Eğitim kurumu, öğrencilerin arkadaşlık, dostluk, katılım, tartışma, özgüven, empati, merhamet, saygı, sevgi ve sorumluluk gibi kişisel yeterlilikleri öğreneceği şekilde oluşturulmuş bir ortam sağlar (Zins, Bloodworth, Weissberg, ve Walberg, 2007). Bu bağlamda covid-19 pandemi sürecinde okulların sosyal işlevlerinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Okulların kapanmasının eğitim sisteminin paydaşları üzerindeki psikolojik etkisi göz önündedir. Ancak bu

süreç sosyoekonomik açıdan dezavantajlı öğrenciler için daha zor bir durumdur. Çalışmamıza katılan akademisyenlerden bazıları bu durumun farkında olduklarını, ancak ellerinden bir şey gelmediğini ve psikolojik olarak olumsuz etkilendiklerini belirtmişlerdir. Bu noktada eğitim alanının sosyal açıdan öneminin yeni eğitim sistemleri oluşturulurken öncelikli olarak düşünülmesi önerilmektedir. Buradan çıkarılacak sonuçla okullar ilerideki eğitim hayatı için daha duyarlı adımlar atarak fiziki ve sosyal koşulların daha sağlıklı olmasını sağlayacaklardır.

Sonuç olarak covid-19 pandemi süreci akademisyenler açısından bazı sorunlar getirmekle birlikte bu sorunlar yeni fırsatlar oluşturmuştur. Bu bağlamda yaşanan sorunlar teknik/teknolojik sorunlar, sosyal sorunlar ve psikolojik sorunlar temaları altında ele alınmıştır. Yaşanan bu sorunlar ayrıca kendi fırsatlarını da oluşturmuştur. Genel olarak baktığımızda, daha çok akademik çalışma ve ilerleme olanağı, teknolojik yeniliklere ayak uydurma, teknik bilgilerin artması, günlük hayatta yeterince dikkat etmediğimiz hijyen ve kişisel bakım alışkanlığının kazanılması ve sağlık konusunda daha duyarlı olmamız süreçten çıkarılan fırsatlardan bazıları olarak karşımıza çıkmaktadır. Kazanılan hijyen ve kişisel bakım alışkanlığı, teknolojik yeniliklere ayak uydurmak, sağlık farkındalığı gibi pozitif ve duyarlı alışkanlıkların sürdürülebilmesi adına hatırlatıcı ve bilgilendirici eğitimlerin ara ara verilmesi yerinde olacaktır. Duruma eğitim açısından baktığımızda ise tüm eğitim düzeyleri için okulların uzaktan eğitim merkezleri hazır olmalı ve bu merkezlere gerektiğinde teknik destek sağlayabilecek kadrolar tahsis edilmelidir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin gerektiğinde uzaktan eğitim sistemine uyum sağlama becerileri geliştirilmelidir. Son olarak, eğitim planlarının kriz dönemleri dikkate alınarak esnek ve uyulanabilir bir şekilde hazırlanması önerilmektedir.

Birçok araştırmada olduğu gibi bu araştırmanın da birtakım kısıtlılıkları bulunmaktadır. Araştırmanın sadece bir üniversitenin akademisyenlerine uygulanması araştırmanın en önemli kısıtlılığını oluşturmaktadır. Ayrıca pandemi nedeniyle bazı akademisyenlere ulaşılamaması, araştırma süresinin sınırlı olması, eksik ya da yanlış doldurulması nedeniyle bazı formların araştırma kapsamından çıkartılması, farklı veri toplama yöntemleriyle de desteklenmemesi araştırmanın kısıtlılıklarını meydana getirmiştir. Bu durum ise araştırma sonuçlarının geliştirilmesi yönünden zorluk oluşturmaktadır. Dolayısıyla yapılacak olan çalışmaların daha fazla akademisyene uygulanması, çalışmaya farklı üniversitelerin dâhil edilmesi elde edilen sonuçların geliştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Çalışmamız özgünlüğü ile ilgili literatürdeki boşlukları doldurması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca gelecek çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir. Bundan sonraki çalışmaların farklı kurumlarda ve daha geniş kapsamlı yöntemlerle ele alınması covid-19 pandemi sürecinin akademisyen açısından avantajlarını ve dezavantajlarını daha iyi anlamak bakımından önem arz etmektedir.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: Tüm yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Etik Kurul Raporu: Bu çalışmanın verileri Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 06.01.2021 Tarih ve 2021-3 Sayılı karar toplantısında verilen etik kurul izni ile toplanmıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemişlerdir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aktan Acar, E., Erbaş, Y. H. ve Eryaman, M. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 31-54.
- Aktay, Y. (2002). Eğitimde küresel imkanlar küreselleşen dünyada eğitimde fırsat eşitliği ve özgürleşim fırsatları üzerine. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(1), 7-22.
- Aktürk, H. (2020). Yyeni koronavirüs hastalığı pandemisi döneminde online yaşam ve psikolojik etkileri. *Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü*, Ankara, 1-25.
- Arar, A. ve Çakmakçı, B. (1999). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri. *Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu* 15-16 Kasım 1999, 25-28. <https://dergipark.org.tr/pub/maruid/issue/22159/238064>
- Aras, E. ve Karakaya, Y. E. (2020). Spor eğitimi kurumlarında görev yapan akademik personelin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: nitel bir çalışma. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(2), 1-12. <https://dergipark.org.tr/pub/spormetre/issue/54882/529611>
- Arslan, H. ve Şahin, I. (2013). Hizmet içi eğitimlerin video konferans sistemiyle verilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Öğretim Teknolojileri ve Öğretmen Eğitimi Dergisi*, 2(2). <https://dergipark.org.tr/pub/jitte/issue/25081/264700>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). <https://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=a9b66c9c-668d-4f90-bfbd-39d17b3de1cf%40sessionmgr4007>
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(1). <https://dergipark.org.tr/pub/jitte/issue/25080/264691>
- Birkök, M. C. (2004). Uzaktan eğitimin sosyolojik kavramlarla analizi. *Journal of Human Sciences*, 1(1)
- Buluk, B. ve Eşitti, B. (2020). Koronavirüs (COVID-19) sürecinde uzaktan eğitimin turizm lisans öğrencileri tarafından değerlendirilmesi. *Journal of Awareness*, 5(3), 285-298. <https://dergipark.org.tr/pub/joa/issue/56735/792944>
- Cao, W. Fang, Z. Hou, G. Han, M. Xu, X. Dong, J. and Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 112934. <http://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 Pandemic. *Prospects*, 1-6. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11125-020-09464-3>
- Demirutku, K. (2020). Belirsizlik, kontrol, kabullenme. *Türk Psikologlar Derneği*. <http://www.psikolog.org.tr/tr/haberler/www/belirsizlik-kontrol-kabullenme-x531/>
- Düşünceli, F. Arı, Ö. Evren, M. ve Kavak, O. (2020). COVID-19 sürecinde mardin artuklu üniversitesi uzaktan eğitim sistemi, eğitim-öğretim ile araştırma faaliyetlerinin değerlendirilmesi. https://www.artuklu.edu.tr/upload/posterler/covid/covid_19_mau.pdf
- Erbaş, Y. H. (2021). Covid-19 salgını döneminde eğitim: İlk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9 (2), 360-380. Doi: 10.16916/aded.851724
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Pegem. <https://depo.pegem.net/9786053642541.pdf>
- Hallin, H. (2020). Home-based telework during the Covid-19 pandemic. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1448348&dsid=7290>

- Hamilton, L. Brown, C. and Rogers, R. (2017). Distance education in social work: A review of the literature. *Professional Development: The International Journal of Continuing*, 20(2), 45-56. <https://Blogs.Worlbank.Org/Education/Educational-Challenges-And-Opportunities-Covid-19-Pandemic>.
- Huber, S. G., and Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: evaluation, assessment and accountability in times of crises—reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation Aand Accountability*, 1-34.
- İnan, C. (2013). Dicle üniversitesi öğretim üyelerinin uzaktan eğitim konusundaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi* (4). <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejedus/issue/15936/167572>
- Kaya, M., Çitil Akyol, C., Özbek, R. ve Pepeler, E. (2017). Lisansüstü eğitim programlarında 'uzaktan eğitim uygulamasına' yönelik 'eğitim bilimleri bölümü' akademisyenlerinin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/31376/328632>
- Kaya, Z. (2002). *Bazı Uzaktan Eğitim Uygulamaları, Uzaktan Eğitim*. Pegem A Yayınları. ISBN 975
- Kunç, Ş. ve Varol, A. (21). Yüzyıl eğitiminde teknoloji kullanımı ve mesleki teknik eğitim. *Endüstriyel Teknoloji, Bilimsel ve Teknik Dergi*, 1(1), 41-46. <https://dergipark.org.tr/download/article-file/147689>
- Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). Covid-19 pandemi döneminde akademisyenlerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası sosyal bilimler akademi dergisi*, (3), 262-288. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/utsobilder/issue/55152/741358>
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725503>
- Papi, C. ve Büyükaslan, A. (2007). Okul dışında yabancı dil öğrenimi: Fransız-Türk tartışma forumu örneği Türkiye ve Fransa'daki uzaktan eğitimde gelişmeler: hangi eğitim hakkı. *Selçuk üniversitesi edebiyat fakültesi dergisi*, (24), 45-60 *In Marsilya: Colloque Tice Mediterranee-Uzaktan Eğitimde İnsan/Değişim Sorunsalı*. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/447663>
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of the coronavirus (covid-19) pandemic. *World Bank Blogs*.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 469-485. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61793/924207>
- Tarlakazan, E. ve Tarlakazan, B. E. (2020). Covid 19 pandemi sürecinde türkiye'de uzaktan eğitim çalışmaları: Kastamonu üniversitesi örneği. *Electronic Turkish Studies*, 15(7). https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=43704
- Wang, C. Cheng, Z. Yue, X. G. and McAleer, M. (2020). Risk management of covid-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(2), 36. <http://doi.org/10.3390/jrfm13020036> www.tr.undp.org/
- Yalın, H. İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme: Nobel*.
- Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uad/issue/53721/711110>
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., and Walberg, H. J. (2007). *The Scientific Base Linking Social And Emotional Learning To School Success*. *Journal of Educational And*



Psychological Consultation, 17(2-3), 191-210.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10474410701413145>

EKLER

EK-1

**COVID-19 PANDEMİSİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN AKADEMİSYENLER AÇISINDAN GETİRDİĞİ AVANTAJ VE DEZAVANTAJLAR**

Bu çalışma, Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin akademisyenler açısından getirdiği avantaj ve dezavantajları belirlemeye yönelik oluşturulmuştur. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup üçüncü şahıslarla asla paylaşılmayacaktır. Anket sorularının doğru ve samimi cevaplanması, araştırmanın geçerliliği ve doğru sonuçlara ulaşılması açısından önem arz etmektedir. Değerli zamanınızı bu çalışmaya ayırdığınız için teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dileriz.

Mihriban ANÇEL
SBE Doktora Öğrencisi

I. BÖLÜM: SİZİN HAKKINIZDA GENEL SORULARI İÇERMEKTEDİR

- 1) Yaşınız: () 25-34 () 35-44 () 45-54 () 55-64 () 65+
- 2) Fakülteniz:
- 3) Bölümünüz:
- 4) Ünvanınız: () Profesör () Doçent () Dr. Öğr. Üyesi () Öğretim Görevlisi
- 5) Hizmet Yılıınız: () 1-5 () 6-10 () 11-15 () 16-20 () 21+

II. BÖLÜM: PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN AVANTAJLARI HAKKINDA GENEL SORULARI İÇERMEKTEDİR

- 1) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim size **akademik açıdan bir avantaj** sağladı mı? Lütfen kısaca belirtiniz. (Daha fazla çalışma ve yayın olanakları vb.)
- 2) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim size **sosyo-psikolojik açıdan bir avantaj** sağladı mı? Lütfen kısaca belirtiniz. (Kendine ve aileye daha fazla zaman ayırma vb.)
- 3) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim size **teknik/teknolojik açıdan bir avantaj** sağladı mı? Lütfen kısaca belirtiniz. (Yeni program ve uygulamaları öğrenme vb.)
- 4) Pandemi sürecinde uzaktan eğitim size **yukarıda belirtilenlerden farklı bir avantaj** sağladı mı? Lütfen kısaca belirtiniz.

III. BÖLÜM: PANDEMİ SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN DEZAVANTAJLARI HAKKINDA GENEL SORULARI İÇERMEKTEDİR

- 1) Uzaktan eğitim sürecinde **teknik /teknolojik anlamda bir sorun** ile karşılaştınız mı? Lütfen kısaca belirtiniz. (Bilgisayar, bağlantı, internet sorunları vb.)


2) Uzaktan eğitim sürecinde **sosyal anlamda bir sorun** ile karşılaştınız mı? Lütfen kısaca belirtiniz. (Yüz yüze etkileşim ortamında olamamanın getirdiği sorunlar vb.)

3) Uzaktan eğitim sürecinde **psikolojik anlamda bir sorun** ile karşılaştınız mı? Lütfen kısaca belirtiniz. (Covid-19 hastası olma korkusu, belirsizlik, panik vb.)

4) Uzaktan eğitim sürecinde **yukarıda belirtilenler dışında başka bir sorun** ile karşılaştınız mı? Lütfen kısaca belirtiniz.

Çalışma bitmiştir. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Dijital Göçmenler İçin Dijital Yetkinliğin Haritalanması: Türkiye, Almanya ve İspanya Örneğinde Karşılaştırmalı Bir İnceleme*

Metin Eken 

Erciyes Üniversitesi, İletişim Fakültesi

Hakan Aydın 

Erciyes Üniversitesi, İletişim Fakültesi

ÖZ

Türkiye Ulusal Ajansı tarafından yürütülmekte olan Erasmus+ Programı Yetişkin Eğitimi Stratejik Ortaklıklar eylemi kapsamında finanse edilen DigiComp kısa adıyla "Dijital Göçmenler için Dijital Yeterlilikleri Artırma: Dijital Bölünme ve Dijital Sosyal Eşitsizlikle Mücadele" projesi kapsamında hazırlanan bu çalışma, dijital göçmenler için dijital yetkinlikleri konu edinen karşılaştırmalı bir araştırma girişimidir. Nitel bir araştırma karakteri arz eden çalışmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini, projenin araştırma safhasında, Türkiye, Almanya ve İspanya'dan partner kuruluş araştırmacıları tarafından üretilen araştırma raporları oluşturmaktadır. Tespit edilen evrenin tamamına ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Analiz süreci, araştırma soruları bağlamında şekillenen temalar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Değerlendirmeye alınan her bir rapor, ortak bir metodolojik çerçeveye duyarlı bir görünüm arz etmesi sebebiyle her ne kadar benzerlikler taşısa da farklı ülke, uzmanlık ve literatür birikimlerinin beraberinde getirdiği özgün yaklaşımlar içermektedir. Buna göre raporlarda, dijital yerli-dijital göçmen ayrımını, yaşa eşlik eden farklı değişkenlerle birlikte daha geniş sosyal eşitsizlikler temelinde anlama vurgusu ön plana çıkmıştır. Ayrıca dijital göçmenlere yönelik yetkinlik çerçevesinin geliştirilmesi amacıyla her bir raporda farklı uzmanlık kapasitelerinin sürece dâhil edildiği bulgulanmıştır. İlgili raporların bir arada değerlendirilmesinin, dijital göçmenlerin sahip olması gereken dijital yetkinliklerin geliştirilmesine dair akademi, güvenlik, sağlık, kamu yönetimi, sivil, toplum, özel sektör gibi alanları içeren bir sinerjinin oluşturulmasına imkân sağlayacağı ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Dijital bölünme, dijital göçmenler, DigiComp projesi, dijital yetkinlikler.

Suggested Citation

Eken, M. ve Aydın, A. (2022). Dijital göçmenler için dijital yetkinliğin haritalanması: Türkiye, Almanya ve İspanya örneğinde karşılaştırmalı bir inceleme, *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 66-79. <https://doi.org/10.32433/eje.1088947>

1. Doç. Dr., Gazetecilik Bölümü, metineken@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8564-5902>
2. Prof. Dr., Gazetecilik Bölümü, haydin@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4873-0988>



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje.1088947

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 16.03.2022

Accepted : 26.05.2022

Published : 31.05.2022

Mapping Digital Competency for Digital Immigrants: A Comparative Analysis in the Case of Turkey, Germany, and Spain*

Metin Eken 

Erciyes University, Faculty of Communication

Hakan Aydın 

Erciyes University, Faculty of Communication

ABSTRACT

This study, which was prepared within the scope of DigiComp, "Improving Digital Competencies for Digital Immigrants: Tackling with Digital Divide and Digital Social Inequality," funded within the scope of Erasmus+ Program Adult Education Strategic Partnerships action carried out by the Turkish National Agency, is a comparative research initiative on digital competencies for digital immigrants. In the study, which presents a qualitative research character, the document analysis method was used. The universe of the research consists of the research reports produced by the researchers of partner organizations from Turkey, Germany, and Spain during the research phase of the project. The entire detected universe has been reached. A descriptive analysis approach was used in the analysis of the obtained data. The analysis process was carried out within the framework of the themes shaped in the context of the research questions. Although each report has similarities, since it is sensitive to a common methodological framework, it contains unique approaches brought by different countries, expertise, and literature accumulation. Accordingly, the emphasis has been on understanding the digital native-digital immigrant distinction on the basis of broader social inequalities along with different variables with age in the reports. In addition, it has been revealed that different expertise capacities are included in the process in each report in order to develop the competency framework for digital immigrants. It can be stated that evaluating the relevant reports together will enable the creation of a synergy involving areas such as academia, security, health, public administration, civil society, and the private sector regarding the development of digital competencies that digital immigrants should carry.

Keywords: Digital divide, digital immigrants, DigiComp project, digital competencies.



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje.1088947

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 16.03.2022

Accepted : 26.05.2022

Published : 31.05.2022

Suggested Citation

Eken, M. and Aydın, A. (2022). Mapping digital competency for digital immigrants: A comparative analysis in the case of Turkey, Germany, and Spain, *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 66-79. <https://doi.org/10.32433/eje.1088947>

1. Assoc. Prof. Dr., Department of Journalism, metineken@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-8564-5902>
2. Prof. Dr., Department of Journalism, haydin@erciyes.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-4873-0988>

INTRODUCTION

The subject of this study is the comparative analysis of three studies carried out during the research phase of the project entitled DigiComp, short for "Improving Digital Competencies for Digital Immigrants: Tackling with Digital Divide and Digital Social Inequality", which was funded within the scope of the Erasmus+ Program Adult Education Strategic Partnerships action.¹ The research phase of the project entitled "Developing a Digital Competence Framework for Digital Immigrants by Mapping Perceptions and Meanings;" basically, aimed to gather scientific and administrative information as a continuation of the discussions on the relationship of digital competence with the digital divide and digital social inequality that revealed the project proposal, thus providing support data for the background information of the project products. Within the framework of expert opinions within the scope of this intellectual output, it is aimed to develop a competency framework based on differences and consensus points by presenting a clearer picture of what digital competencies digital immigrants should have.

The digital divide is a concept that points to the inequalities that occur and diversify as a result of the unequal use of these technologies for different reasons, especially the unequal access to computer and internet technologies, and the differentiation of the advantages obtained from this use (Özsoy, 2020, p. 11). Although physical access barriers to internet technologies have been overcome to a certain extent today, the division caused by usage skills has become a significant digital social inequality factor (Eken, 2021, p. 815). The distinction between digital immigrants and digital natives, brought to the fore by Prensky for the first time, highlights the age factor, which can be considered a remarkable parameter for the digital divide (2001a, 2001b).

In this direction, three research products have emerged. The first of these was published by project researcher Metin Eken (2021), under the leadership of Erciyes University, in an international peer-reviewed journal with the title (2021) "Digital Competencies for Digital Immigrants at the Intersection of Literature and Field." Another research was carried out by Arthur Hartmann and Gabriela Piontkowski (2021) on behalf of the partner organization Hochschule für Öffentliche Verwaltung-HFÖW from Germany involved in the project. The last research was carried out by Jordi Sancho et al., (2021) on behalf of the University of Barcelona, who participated in the project from Spain. In addition to the literature review, these studies were shaped by qualitative semi-structured interview technique in order to enable the establishment of a research framework that allows the analysis, understanding, definition, and interpretation of digital competency needs of digital immigrants from an expert point of view. In this way, it is aimed to understand the social reality in various aspects, as well as an in-depth exploration activity related to the research problem.

This study aims at the comparative analysis of these three studies through the document analysis, one of the qualitative research techniques. In the research products of the project, the main problem of the study is to reveal how the digital competency needs for the target group are shaped together with the understanding of digital immigrants along with revealing the original character of the developed competency frameworks through comparative analysis. Focusing on the literature tendency in three different countries on the subject, the expertise outputs that differ according to the countries, professions and the unique country perspectives are the parameters

¹ For more detailed information on the project, visit the project website: <https://digicomp.erciyes.edu.tr/>

that make the study important and unique. In addition to all these, the fact that the relevant research is carried out under pandemic conditions makes it possible to deal with the reflections of the crisis in three different countries from the perspective of the digital competencies of the target group. This study is of particular importance in this respect.

Within the framework of this purpose and importance, answers to the following questions were sought in this study:

- How was the literature review section of the reports shaped? What are the prominent concepts and approaches?
- What are the contributions of expert knowledge to the reports? How were the expert opinions consulted in each study?
- How were the responsibility and problem areas of digital immigrants been shaped based on the literature and the field?
- What are the unique approaches and policy perspectives reflected in each report?

METHOD

Research Model

In the study, the document analysis, one of the qualitative research method techniques, was used. The document analysis is a form of qualitative research that uses a systematic procedure to analyze document-based data and answer specific research questions. Similar to other analysis approaches in qualitative research, the document analysis is a form of approach that requires repeated review, examination, and interpretation of data in order to obtain semantic knowledge of the structure under study (Bowen, 2009; Gross, 2018).

Data Collection and Analysis

Merriam's (2015, pp. 142-145) data collection and analysis based on this approach, a fourfold process was followed.

Accordingly, the first step is *to identify the documents*. Document detection was realized at the very beginning of the process in terms of giving the idea that revealed the research within the framework of the purposeful character of the study.

The second step is *to determine the originality of the documents*. The research reports obtained are original in that they are obtained directly from the project website. In addition, each of the studies has a unique character and the context in which they were written was analyzed in depth by the researcher.

The third step is *to establish a system for coding and cataloging*. At this stage, the research questions were functionalized, and the categories obtained from the questions were embodied as analysis units. Thus, the analysis and interpretation process was placed in a systematic framework (See. Table 1).

The last step is *to analyze the data*. In the literature created by the works in which the document analysis technique is used, it is seen that the content analysis is generally used in the analysis of

the obtained contents (Bektaş & Zabun, 2019; Karadağ, 2014; Kırıl & Çilek, 2020). However, descriptive analysis is another form of analysis used (Özkan, 2019). In this framework, the processes of creating a framework for descriptive analysis, processing the data according to the thematic framework, defining and interpreting the findings were operated (Yıldırım & Şimşek, 2011, s. 224).

Scheme 1. *Thematic framework for data analysis*

1. Literature
2. Field Research: Expert Knowledge
3. Responsibility and Problem Areas Shaped Based on the Literature and the Field
4. Original Approaches and Policy Perspectives

FINDINGS

In this part of the research, analysis findings based on the comparative analysis of DigiComp project research reports are included. In order to avoid confusion while presenting the findings, it was deemed appropriate to point to each report using the names of the partner countries (Turkey, Germany, Spain) where the relevant report was prepared.

Findings on the Literature: Rethinking Basic Concepts

The effort of the project research to present a competency framework within the framework of the main responsibilities and problem areas that the digital divide has revealed for digital immigrants, starts with a literature discussion section that first puts the basic concepts into question. In these sections, the basic concepts such as the digital native-digital immigrant divide, digital divide, and digital competencies are discussed.

The first and most basic emphasis in the analysis of each report is that the digital native-digital immigrant distinction should be overcome to a certain extent. Accordingly, in each report, Prensky (2001a, 2001b) based on this, the distinction in question, which has a place in the literature, is criticized and original approaches are presented.

In the Turkey report, based on Bayne and Ross (2007), attention was drawn to the problems such as portraying both groups as homogeneous groups by referring to immigrants with negative qualities such as old age, outdated and addiction to the analog world. Also, the distinction corresponds to a rough dichotomous framework; however, it has been emphasized that, without considering both groups as homogeneous groups, it is possible to talk about a division that can be considered in this category by considering the diversity and unique differentiations within itself (p. 817). While doing this, attention was paid to age and other related factors. In the German report, attention was drawn to the statistical data emphasizing the decline in use and skills with advancing age, and the difficulties faced by the elderly, based on common sense knowledge; however, based on the relevant literature (Nedbal et al., 2012), it is suggested to focus on different understandings instead of seeing the difference between "digital natives" and "digital immigrants" as a rigid dichotomy (p. 2-3). Similarly, in the Spanish report, based on the relevant

literature (Aziz et al., 2019; Selwyn, 2009), attention was drawn to the problematic aspects of the distinction in question and the need to overcome it.

In all three reports, it is suggested to consider the other factors that affect the digital divide with age, with the emphasis on the need to overcome the digital native-digital immigrant divide.

Accordingly, in the Turkey report, it was emphasized that many variables such as age-related education level, gender, economic opportunities, physical and psychological well-being, cultural resources, and social capital should be made an important part of process evaluations (p. 817); in the Germany report, based on the relevant literature (BMFSFJ, 2020; Huxhold & Otte, 2019), it was stated that low education level, gender, economic status, and different social disadvantages should be evaluated together with age (p. 3-4). Similarly, in the Spain report from Selwyn (2009), attention was drawn to different usage practices within the framework of socioeconomic status and social class factors (p. 4). In this context, the concept of “digital fluency” is particularly included in the report of Germany and Spain. Based on Wang et al., (2012), while opening parentheses to digital fluency as a concept based on productivity through technology as well as understanding information, demographic characteristics, psychological factors, social effects, educational factors, behavioral intention, opportunities, and actual use of technology are specifically referred to. Thus, it is aimed both to overcome the digital native-immigrant dichotomy and to reveal a healthier understanding of determining digital competence requirements.

As a result of the conceptual accountings mentioned so far, all reports point out that the disadvantageous situations and locations accompanying advancing age are important determinants of digital division, and it is mentioned that the pandemic process also increases the risks related to the division in question, considering the statistical data. Not being able to take advantage of opportunities in times of crisis can also be mentioned among these risks.

The Turkey report points out that the problems faced by the elderly, who had to spend more time indoors during the pandemic, in many areas that can be increased, such as entertainment, socialization, health and well-being, and professional activities, are skills and usage-oriented problems rather than possession or physical access, and it states that the pandemic has made these risks more evident (p. 815). The Germany report also draws attention to opportunities in areas such as communication, obtaining information, and purchasing goods and services, with reference to the fact that skill development creates an area of opportunities, especially in times of crisis (p. 2). When it comes to the Spain report, it is seen that the pandemic is much more centralized, and the process is discussed over the lines that make the digital divide clear. As a matter of fact, this situation is also reflected in the subtitle of the report: “Technology in Use in COVID’s Society. Learning from Failures-Use of Technology in the COVID Society. “Learning from Failures”

Another common feature reflected in the literature review section of each report is that the digital divide is handled within the framework of risks and opportunities, and digital competencies are framed with a focus on taking advantage of opportunities while being protected from risks. This is a situation that is already encountered in the relevant literature. The categories of digital competencies that the disadvantaged groups should have, depending on age and other related factors, reveal an important problem area that each report must answer. In this context, it is seen that in the reports of Turkey (p. 825) and Spain (p. 3), reference is made to the study named

"DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens" (Carretero et al., 2017), which was developed by the European Commission Joint Research Center (JRC) and aims to provide evidence-based scientific support with policy-making processes.

Table 1. *DigComp 2.1 core competency categories (Carretero et al., 2017)*

1. Information and Data Literacy	2. Communication and Collaboration	3. Digital Content Creation	4. Security	5. Problem Solving
1.1 Browsing, searching, filtering data, information, and digital content	2.1 Interacting through digital technologies	3.1 Developing digital content	4.1 Protecting devices	5.1 Solving technical problems
1.2 Evaluating data, information, and digital content	2.2 Sharing through digital technologies	3.2 Integrating and re-elaborating digital content	4.2 Protecting personal data and privacy	5.2 Identifying needs and technological responses
1.3 Managing data, information, and digital content	2.3 Engaging in citizenship through digital technologies	3.3 Copyright and licences	4.3 Protecting health and well-being	5.3 Creatively using digital technologies
	2.4 Collaborating through digital technologies	3.4 Programming	4.4 Protecting the environment	5.4 Identifying digital competence gaps
	2.5 Netiquette			
	2.6 Managing digital identity			

As can be seen in Table 2, the framework in question includes a highly functional competency category for digital immigrants as well. In the Germany report, digital competencies are based on Ferrari (2012); it is defined as a set of knowledge, skills, and attitudes that will be required when using the internet and digital media, including skills, strategies, values, and awareness. Performing tasks, solving problems, communicating, managing information, collaborating, creating, and sharing content are the prominent categories in this framework (p. 3) and have significant similarities with DigComp 2.1.

The Voice of the Field: Expertise and Insight Opportunity

After the literature discussion, the project research included expert opinions to address the digital competency requirements of digital migrations from an expert point of view and clarify the responsibilities and problem areas. In studies designed with a qualitative character, data were collected through a semi-structured interview form. In the process of determining the working group in each research report, the criterion sampling approach, one of the purposive sampling methods, was used. The aforementioned approach has been preferred in that it allows the interviewers to be determined according to their expertise in the field. In this context, the information about the experts consulted in each report is embodied as follows:

Table 2. *Information on people who have expert opinion by country*

Turkey-TR	Spain-ES	Germany-DE
Area of Expertise / Institution	Area of Expertise / Institution	
U1 - Communication, Digital Culture, Digital Divide / Erciyes University	U1 - Education / Catalan Government	General Experts U1 - Project Manager “Digital Ambulances” Bremen
U2 - Communication, Digitalization, Digital Culture / Erciyes University	U2 - Education / Catalan Government	U2 - Nursing Home Manager U3 - Urban Planning Specialist
U3 - Communication, Digital Culture, Sociology of Communication / Erciyes University	U3 - Family / University of Barcelona	U4 - Seniors Bank Manager
U4 - Education, Educational Technology, Digitalization / Erciyes University	U4 - Social Services / Local Government	
U5 - Communication, Digitalization, Digital Culture / Erciyes University	U5 - Social Services / Local Government	Police Officers U5 - Police Officer in Charge of Cybercrime Prevention
U6 - Sociology, Digitalization, Digital Culture / Erciyes University	U6 - Social Services / Local Government	U6 - Community Police Manager
U7 - Communication, Digitalization, Digital Culture / Selcuk University	U7 – Health / Local Hospital	U7-U8-U9-U10-U11 - Community Police Officer
U8 - Communication, Digitalization, Digital Culture / Akdeniz University	U8 - Business-Business / Private Sector	
U9 - Communication, Digitalization, Digital Culture / Anadolu University	U9 - Social Impact of the Internet / Oxford Internet Institute	Experts Among Digital Immigrants U12-U13-U14-U15-U16-U17-U18-U19-U20 - Digital immigrants who have worked in various public institutions and associations in related fields
U10 - Communication, Digitalization, Digital Culture / Sakarya University	U10 - Social Impact of the Internet / ESADE - Ramon Llull University	
U11 - Communication, Digitalization, Digital Culture / Istanbul University		

Table 3 shows that the interviews conducted in each country covered a wide range of experts in different categories. Experts working in the departments of Communication, Education, and Sociology from 6 different universities in the country but carrying out studies focused on digital culture took part in the meetings in Turkey. Questions directed to researchers; information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation, security, and problem-solving categories, and the findings were analyzed within this framework. In this direction, the contributions of expert interviews to the competency framework are to be revealed; i) emphasis

on critical capacity, ii) awareness, iii) innovative learning and use practices, iv) revealing current issues, v) and practical exemplifications.

In the meetings in Spain, connections with the university, public institutions, health institutions, and the private sector were established on the axis of family, social services, education, and health themes, and experts were directly involved in the process within the thematic framework. Experts have made significant contributions in identifying key problems in accessing and using digital resources and services in related fields, identifying qualification requirements, and exemplifying how to overcome these problems (p. 6). The contributions of the interviews to the competency framework were shaped in the context of i) the need to understand the problem from a broader societal perspective such as socio-economic inequalities, ii) the emphasis on learning processes, iii) the necessity of practical applications accompanying theoretical learning processes, iv) learning from experience and sustainable development.

Interviews in Germany, on the other hand, were shaped in a wider range of expertise. Conducting the interviews with experts (related public and NGO officials, police officers, etc.) who are in constant contact with digital immigrants at different professional strata offered important insights. In this context, i) the importance of motivation and encouragement, ii.) development of innovative and needs-based learning strategies, iii.) transfer of innovations with exemplary practice practices, and iv) sustainability mark important contributions to the competence framework presented in the study.

The Intersection of Literature and Field: Responsibility and Problem Areas

In all reports so far, it has been clearly stated that the digital divide reveals important competency requirements for digital immigrants, parentheses have been opened in which framework the competencies for these needs will be acquired in the digital dimension, and the interviews have revealed expertise in this direction. The question that arises at this point is what is the responsibility and problem areas related to digital technologies where will these competencies be used.

Table 3. *Responsibility and problem areas related to digital technologies faced by digital immigrants*

Turkey-TR	Spain-ES	Germany-DE
Parenthood	Family	Communication
Profession	Social services	Information
Health and Well-being	Education	Changing Business Processes
Digital Citizenship	Health	Personal Interests, Hobbies, Entertainment
Lifelong Learning		Political Participation
Communication-Interaction		Coping With Everyday Life
Entertainment -Socialization		

The dynamic character of field studies allows for the continuous revision of both the research questions and the a priori categories that can form the framework for the questions. In this direction, it is seen that the responsibilities and problem areas related to digital technologies faced by digital immigrants, which are primarily evident within the framework of common-sense knowledge and literature, are dynamically shaped within the framework of expert interviews. The Spain report can be partially excluded from this cycle.

Digital citizenship, health, profession, and business processes are common themes included in all three reports. All other themes are included in at least two reports in a common way. The Turkey report stands out as the report that draws the widest framework. In particular, i) giving a special place to parenting in terms of its capacity to produce long-term societal results, ii) combining health and well-being as a psycho-social factor to reduce risks and improve quality of life, iii) based on Choi (2016) highlighting an emphasis on digital citizenship with a focus on ethics, media and information literacy, participation/interaction and critical resilience, iii) Extending learning from the Eurostat (t.y.) framework to all learning activities undertaken throughout life with the aim of developing knowledge, skills, and competences within personal, civic, social or employment-related perspectives. It can be expressed as the original aspects of this report.

The Spain report focuses on only four areas (family, social services, education, health) by way of a priori limitation. In these areas, it is seen that the problems that arise especially in pandemic conditions are focused on and that these problems are associated with wider social problems. In the Germany report, on the other hand, it is seen that the areas of responsibility and problem are discussed in wider frameworks, and the themes that are highlighted in other reports are included as sub-items from time to time. The clearest example of this is the category embodied as "coping with everyday life". This category is for the realization of almost all kinds of daily practices regarding the independent living capacity of digital immigrants with the help of digital tools. A range of digital tools such as weather forecasts, public transport, and flight schedules, searches for all kinds of goods and services, online browsing, e-bikes to stay active and mobile, assistance systems in cars and online navigation, exercise games, pedometers, monitoring systems for patients are only a few of them as mentioned in the report (p. 12).

Authentic Approaches and Policy Perspectives

As revealed by the pre-analysis reading process, it has been observed that each report evaluated within the scope of the study contains unique approaches and results in various policy perspectives based on literature and field knowledge.

In this respect, the Turkey report has a unique character in that it clarifies the responsibilities and problem areas that digital immigrants face as a result of a wide literature review and tries to reveal the digital divide in each area through statistics (p. 819-825). In addition, it is important in terms of its potential to contribute to practical applications that it reveals the basic competencies that digital immigrants should have within the framework of the basic competency categories described in the study in these areas of responsibility and problem, through tables (p. 831-837). In addition, as a result of the study, it is concluded that such a competency framework alone will not be sufficient for digital immigrants to develop their digital competencies; attention was drawn to the role and importance of regulatory and protective institutions in this regard, as well as individual knowledge, awareness, skills, and attitudes (p. 838).

The Spain report focused on the appearances that emerged under the pandemic conditions, focused on digital competencies in a concrete risk and threat center, and drew particular attention to the instructive character of the mistakes and deficiencies in this period. Addressing the problems related to access and use of basic digital resources and services related to family, social services, education, and health during the pandemic process, within the framework of direct interviews with field experts, reveals the unique character of the study. In addition, revealing the lines of tension arising from the problems related to these four basic areas also produced

inferences that feed the policy perspectives (p. 13-15). In this context, the emphasis is on prioritizing discussing the social inequalities that lead to the digital divide. As a matter of fact, the pandemic has made these social inequalities even more obvious. Again, prioritizing access and use of learning processes, feeding theoretical learning processes with practical applications, and ensuring sustainable development through learning from experience are other points that draw attention (p. 13-15). Based on these, the authors emphasize the dual learning logic, inspired by Chris Argyris (1977), as an approach that can form the basis of relevant policies. Accordingly, the single-loop learning approach, which focuses on solving the problems that arise but ignores the root and real causes of the problems, is insufficient. Instead, there is a need for approaches that go to the root of the problems, focus on why they could not be solved before, and expand the learning framework with new loops (p. 15). This is an emphasis on learning to learn through inclusive approaches that will increase the capacity to adapt to changing processes. In addition, focusing on the ethical use of tools together with the benefit to be obtained from technical tools and understanding the practical needs of those who are in a disadvantaged position, again based on their needs and expectations, are other highlighted issues.

What makes the Germany report unique is that it contains a German status report for digital immigrants on the axis of safe and independent use of digital technology and the Internet (p. 14-16). Again, the report allocates an independent space to recommendations for policy perspectives under the heading of “adequacy and security through education and information”. The suggestions presented here are; it focuses on the importance of courses and support programs that present risks and countermeasures to digital immigrants in a concrete, clear and understandable way, and even allow comparison with examples from the analog world for better understanding. In addition, motivating the participation of especially elderly citizens in these courses and programs is another issue that draws attention. As a matter of fact, false and baseless fears often draw attention as factors that restrict use. At this point, it is stated that community-supported police officers can play an important role (p. 16-17). The functions of community-supported police officers, together with legal regulations, are positioned at a critical point for the solution of problems (p. 10-20). However, the report points to national and local (Bremen-level) organizations, initiatives, and projects focusing on information technologies and the safe use of the Internet, thus providing a comprehensive picture of national efforts to combat the issue (p. 20-24).

CONCLUSION

The integration of digitalized technologies into social life has produced different forms of reaction in various social segments. In these processes, some segments of the social group, which we can describe as digital immigrants, distanced themselves from digital technologies, while in other segments, the unconscious and uncontrolled use of technology has increased significantly. The lack of competencies about what digital technologies are, their effects, and how to use them can be expressed as the main reasons for these attitudes and behaviors. In this direction, it is seen that various initiatives related to digital competence frameworks have increased. With the 2006 European Commission Basic Competencies Recommendation, “Digital Competence” was accepted as one of the 8 core competencies of the European Union for Lifelong Learning. However, it can be stated that the academic initiatives in the field and the policies produced within this framework are basically aimed at drawing general qualification frameworks. The

research reports prepared within the scope of this study focused on digital competencies for digital immigrants in Turkey, Germany, and Spain, based on just such a need.

As a result of the analyses made within the scope of the study, it has been determined that each report included in the evaluation contains unique approaches brought about by different countries, expertise, and literature accumulation, although it has similarities due to its sensitivity to a common methodological framework. In this context;

Within the scope of the first research question for the literature, it can be stated that the related reports problematize concepts such as the digital native-digital immigrant divide, digital divide, and digital competencies, and they eliminate problematic forms of understanding through the transfer of original understandings in the aforementioned literature. In addition, each report's reference to the pandemic process in some waypoints to a common perspective in terms of revealing the lines that highlight the digital divide. Within the scope of the second research question for the expert interviews, it is seen that a unique view emerges in each study. While the Turkey report focuses more on the perspective of academics, the Spain report brings together universities, public institutions, health institutions, and the private sector on the axis of family, social services, education, and health; on the other hand, it is seen that the Germany report includes experts who are in constant contact with digital immigrants in different professional layers and some of them can be considered in the category of disadvantaged digital immigrants. This has provided the opportunity to develop significant insight into the respective responsibilities and problem areas in each report, through a wide synergy of expertise. It is seen that the framework put forward within the scope of the research question about how the responsibility and problem areas of digital immigrants regarding their digital competencies are shaped dynamically at the intersection of the literature and the field, although the Spain report differs from the other two reports to a certain extent with its original approach, the design is largely similar. Within the scope of the last research question on original approaches and policy perspectives, it is seen that each report presents a unique framework that reflects regional and purposive differences, and these unique approaches are also reflected in policy perspectives. In addition to all these, it can be stated that the related research has the potential to produce academic knowledge that can form the basis of practical policies focusing on the digital competencies of digital immigrants.

Author Contribution Rate: The authors' contribution rates in the study are equal.

Ethics Committee Report: Ethics committee approval was not required for this study.

Conflict of Interest Statement: This study is supported within the scope of the Erasmus+ Program Adult Education Strategic Partnerships action carried out by the Turkish National Agency with the short name DigiComp and the title of " Improving Digital Competencies for Digital Immigrants: Tackling with Digital Divide and Digital Social Inequality."

REFERENCES

- Argyris, C. (1977, September 1). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/1977/09/double-loop-learning-in-organizations>
- Aziz, M. N. A., Harun, S. N., Baharom, M. K., Ramlie, M. K., and Shuib, A. S. M. (2019). Classifying digital natives and digital immigrants as the museum visitors: A conceptual framework. *Journal of Advanced Research in Dynamic and Control Systems*, 11(08-Special Issue), 291-300.
- Bayne, S., and Ross, J. (2007). *The "digital native" and "digital immigrant": A dangerous opposition*.
- Bektaş, Ö. ve Zabun, E. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değerler karşılaştırması; Türkiye ve Fransa. *Değerler Eğitimi Dergisi*. 17 (37), 247-289. <https://doi.org/10.34234/ded.512221>
- BMFSFJ. (2020). *Ältere menschen und digitalisierung* (s. 56). <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/159704/3dab099fb5eb39d9fba72f6810676387/achter-altersbericht-aeltere-menschen-und-digitalisierung-data.pdf>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRI0902027>
- Choi, M. (2016). A concept analysis of digital citizenship for democratic citizenship education in the internet age. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 565-607. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1210549>
- Eken, M. (2021). Literatür ve sahanın kesişiminde dijital göçmenler için dijital yetkinlikler. *Erciyes İletişim Dergisi*, 8(2), 813-846. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.969495>
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks* (Technical Report EUR 25351 EN). European Commission Joint Research Centre Institute for Prospective Technological Studies. <https://ifap.ru/library/book522.pdf>
- Gross, J. M. S. (2018). Document analysis. In *The SAGE Encyclopedia of Educational Research, Measurement, and Evaluation*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781506326139.n209>
- Hartmann, A., and Piontkowski, G. (2021). *Developing digital competence framework for digital immigrants via mapping of perceptions and meanings: Country report for Germany* [DigiComp Project Report]. https://digicomp.erciyes.edu.tr/project/Country_Report_for_Germany.pdf
- <https://ec.europa.eu/>. (t.y.). *Glossary: Lifelong learning*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning
- Huxhold, O., and Otte, K. (2019). *Internetzugang und internetnutzung in der zweiten lebenshälfte* (C. 01/2019). Deutsches Zentrum für Altersfragen.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale University Journal of Education*, (35), 1-1. <https://doi.org/10.9779/PUJE619>
- Kıral, B. ve Çilek, A. (2020). 2023 Vizyon belgesinin karakter eğitimi bakımından değerlendirilmesi. 49(225), 5-22.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel Yayınları.
- Nedbal, D., Auinger, A., Hochmeier, A., and Holzinger, A. (2012). A systematic success factor analysis in the context of enterprise 2.0: Results of an exploratory analysis comprising digital immigrants and digital natives. In C. Huemer & P. Lops (Ed.), *E-Commerce and Web Technologies* (C. 123, ss. 163-175). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-32273-0_14

- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (2. bs). Pegem Akademi Yayıncılık. <https://doi.org/10.14527/9786052417232>
- Özsoy, D. (2020). Dijital bölünme düzeylerine dair literatür analizi. In *Dijital kültür, dijital eşitsizlikler ve yaşlanma* (pp. 11-23). Alternatif Bilişim. https://ekitap.alternatifbilisim.org/pdf/dijital_kultur_dijital_esitsizlikler_ve_yaslanma.pdf
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Sancho, J., Lindin, C., Grané, M. and Serrat, N. (2021). *Developing digital competence framework for digital immigrants via mapping of perceptions and meanings: Technology in use in COVID's society. Learning from failures* [DigiComp Project Report]. https://digicomp.erciyes.edu.tr/project/Technology_in_Use_in_COVIDs_Society.pdf
- Selwyn, N. (2009). The digital native – myth and reality. *Aslib Proceedings*, 61(4), 364-379. <https://doi.org/10.1108/00012530910973776>
- Wang, Q., Myers, M., and Sundaram, D. (2012, January 1). Digital natives and digital immigrants: Towards a model of digital fluency. *ECIS 2012 - Proceedings of the 20th European Conference on Information Systems*. <https://doi.org/10.1007/s11576-013-0390-2>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Eğitimsel Sinirbilim: Fırsatlar ve Zorluklar*

Çağrı Kaygısız 

Türk Hava Kurumu Üniversitesi

ÖZ

Öğrenme elektrokimyasal tepkimeler sonucu beyinde nörofizyolojik değişimlerin yaşanmasına neden olan bir süreçtir. Dolayısıyla etkin öğretim tasarımı ve beceri gelişimi için, insan beyninin çalışma sistematiğine ilişkin bilginin göz önünde bulundurulması son derece önemlidir. Kaldı ki öğretim süreçlerinin tasarlanıp, pedagojik stratejilerin belirlenmesinde farklı disiplinlerden gelen bilgi aktif biçimde kullanılmaktadır. Bu bağlamda sinirbilim çalışmalarından elde edilen bulguların, öğretim süreçlerinin tasarımında kullanılması; ders içeriklerinin oluşturulmasından, materyal tasarımına, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin muhtemel sorunlarının belirlenip çözüm önerileri getirilmesine kadar, öğretimle ilgili tüm alanlara bilgi sağlayacaktır. Ayrıca öğrenme güçlüğü yaşayan özel gereksinimli çocukların, öğrenme performanslarının geliştirilmesi de sinirbilim çalışmalarından elde edilen bilgiler doğrultusunda mümkün olabilecektir. Alan yazına bakıldığında sinirbilim çalışmalarının, eğitim alanına yansımalarının giderek arttığı görülmektedir. Bu kapsamda ulusal ve uluslararası nitelikli çalışmalardan edinilen bilgilerin, eğitim alanına entegre edilmeye çalışıldığı ve var olan pedagojik kavramların yeni bilgiler doğrultusunda ele alınarak, öğretim tasarımına ilişkin yeni ilkelerin belirlendiği görülmektedir. Biyolojik, moleküler ve sistemsel düzlemde beynin çalışma dinamiklerini inceleyen sinirbilimleri ile pedagojik stratejilerin belirlenmesini amaçlayan eğitim bilimleri arasında ontolojik farklılıklar olmakla birlikte, bu iki alan arasındaki ontolojik farklılığın alanlar arası iş birliğini zorlaştıracaklarını düşünmek olası değildir. Zira öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin işlemlerin gerçekleştirildiği nöral sistemin yapısını anlamak, bu sistem üzerinde nörofizyolojik değişimler yaşanmasına neden olan öğretim süreçlerinin planlanması açısından kritik önemdedir. Bu nedenle iki farklı alanı bir araya getiren eğitimsel sinirbilim çalışmalarına ilişkin bulguların, öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili tüm aşamalarda dikkatle incelenmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim bilimleri, sinirbilimleri, eğitimsel sinirbilim.

Önerilen Atıf

Kaygısız, Ç. (2022). Eğitimsel sinirbilim: fırsatlar ve zorluklar. *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 80-98. <https://doi.org/10.32433/eje.990407>



Erciyes Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje.990407

SCREENED BY



Tür: İnceleme


Makale Geçmişi

Gönderim : 02.09.2021

Kabul : 29.11.2021

Yayınlanma : 31.05.2022

Educational Neuroscience: Issues and Challenges*

Çağrı Kaygısız 

Turkish Aeronautical Association *University*

ABSTRACT

Learning is a process that causes neurophysiological changes in the brain because of electrochemical reactions. Therefore, it is crucial to considering the knowledge of the system through which the human brain operates for effective instructional design and skill development. Moreover, people actively use knowledge from different disciplines when designing teaching processes and determining pedagogical strategies. In this context, using findings from neuroscience studies for the design of teaching processes will provide information to all fields related to teaching—from creating course content to designing materials, identifying possible problems for individuals with learning difficulties, and suggesting solutions for them. In addition, this will make it possible to improve the learning performance of children with special needs who have learning difficulties as per the information obtained from the aforementioned neuroscience studies. The literature evinces an increase in the effects of these studies on the field of education. In this context, researchers attempt to integrate the information obtained from national and international studies into the field of education and determine new principles regarding instructional designs by considering existing pedagogical concepts in line with new information. Despite ontological differences between neurosciences that examine the brain dynamics at the biological, molecular, and systemic level, as well as educational sciences that aim to establish pedagogical strategies, it is unlikely to think that the ontological differences between these two disciplines would complicate the interdisciplinary cooperation. Understanding the structure of the neural system in which the learning and teaching procedures occur is of critical importance in terms of planning the teaching processes that cause neurophysiological changes therein. Thus, the findings of educational neuroscience studies that bring together the two varying fields at all stages of learning-teaching procedures should be carefully examined.

Keywords: Education, neuroscience, educational neuroscience.



Erciyes University,
Faculty of Education,
Kayseri/TURKEY
*Erciyes Journal of
Education (EJE)*
DOI: 10.32433/eje.990407

SCREENED BY



Type: Review

Article History

Received : 02.09.2021

Accepted : 29.11.2021

Published : 31.05.2022

Suggested Citation

Kaygısız, Ç. (2022). Educational neuroscience: issues and challenges, *Erciyes Journal of Education*, 6(1), 80-98 .
<https://doi.org/10.32433/eje.990407>

INTRODUCTION

The primary task of the cognitive system is to provide one with the information resources needed to ensure the continuity of life. By doing so, the mind acquires new information after processing environmental stimuli, matches these stimuli with existing knowledge structures in the memory system, and stores it for use when necessary. This process, which is formed with the perception, processing, and, finally, the storage of environmental stimuli in the memory system, is defined as the learning process. In this sense, learning is a mental process that includes acquiring, storing, and recalling the information required for the continuity of life. This process is essentially an information processing procedure that occurs through the mutual interaction within particular learning environments with biological, personal, social, and environmental variables (Lovat et al. 2011).

As Kintsch (1998) stated, information processing refers to the conversion of stimuli perceived by the sense organs into abstract mental representations through cognitive processes. This transformation operation occurs as a result of neural activation in different cortical regions that specialize in analyzing the perceived stimuli. In addition, the perception process, which is the first stage of information processing, also requires the activation of different cortical areas. In this regard, environmental stimuli are primarily analyzed in terms of their distinctive features in the scanning system; formed with the occipital, temporal, and parietal lobes; and transformed into data structures through their statistical patterns. Subsequently, multi-level mental representations are created to make sense of the perceived data structures (Smith & Kosslyn, 2014).

All these processes require the active use of the memory system. The enzymatic structures of neurotransmitters and the changes that these enzymatic structures cause in cell forms are significant in forming the memory system. For example, the transfer of the processed information to the long-term memory begins with sodium ions entering into the neuron. In this manner, the captain enzyme is secreted, and the electrochemical reaction required for the transfer of information to the long-term memory begins. In addition to the captain enzyme, numerous proteins such as S-100 and vasopressin (Yaltkaya, 2000) play a role in memory formation. Moreover, many studies also show that neural activation procedures required for different cognitive processes use various neurotransmitters. In this context, for example, acetylcholine is active in learning and memory management, dopamine is involved in activities that require planning and attention, and norepinephrine neurotransmitters are employed in stimulation processes (Bruning et al. 2004).

In the interneuron space called the synapse, electrical current, which refers to the information exchange between neurons, occurs with the release of neurotransmitters that activate the next neuron. Therefore, the connection networks between nerve cells can be strengthened or weakened by changing the release of neurotransmitters used in the transfer of information between synapses. In other words, the chemical structure of neurotransmitters makes the cell membrane more permeable to certain ions, while it has the opposite effect for others (Kutas & Schmitt, 2003). Changes in signal strength, which differs depending on cell permeability,

determine the action potential of nerve cells (Bruning et al. 2004), and the literature states that signals with high action potential are more effective in terms of changing nerve cells (Ward, 2020). This situation, which is related to the operation dynamics of the neural system, affects learning outcomes. Namely, if the same synapses of the same neural circuit are stimulated for each instance of the same learning experience, the learning experience becomes more productive (Geake & Copper, 2003). In other words, the intensity and frequency of the electrical charge that is used in the stimulation of nerve cells have a direct effect on the automation of the desired target behavior that one aims to develop. This state of automation, however, influences the flexible and efficient use of limited cognitive resources and contributes to both forming mental patterns and determining the formed patterns for the performance of executive functions underlying goal-directed behaviors. While the concept of patterning is used to generalize the stimuli in the pattern and describe abstract reasoning (Clemenst & Sarama, 2007), it is very important to examine the patterns necessary for information processing in the planning of pedagogical processes (Bock et al. 2018).

Nerve cells are the basic units of electrochemical activity in the brain (Freberg, 2006), and learning mainly involves changes in neural connectivity networks. In this sense, teaching affects brain functions directly by changing the connection networks between nerve cells (Goswami, 2004a). Thus, one can create, strengthen, or weaken neural connections through long-term learning (OECD, 2008). This condition, which is called adaptive plasticity, is related to the human brain's ability to process environmental stimuli and undergo neurophysiological changes. Furthermore, the dimensions of the neurophysiological change that one experiences are directly proportional to the duration of education (OECD, 2008).

The ultimate goal of the learning process is to develop academic qualifications to the highest possible level because only then can an individual exhibit the necessary behaviors for the development of the targeted skill area. There are different cognitive processes when displaying the target behaviors required for each learning area. For example, the main goal of reading is to make sense of the text, which is a cognitive process that occurs between the reader, the text, and the context (Pearson, 2009). In this process, it is necessary to create mental representations of the text with procedures that match the textual information with existing knowledge structures. These cognitive processes require the activation of different cortical areas and the integrated operation of these activated areas while inhibiting neural systems that are not related to the act of reading (Friederici, 2012; Salmelin & Kujala, 2006). Therefore, the act of reading is a complex cognitive phenomenon that requires the coordinated activation and deactivation of large neuron groups. Given that human beings are not born with an innate ability to read, it is essential to ascertain the cortical areas with which the cognitive actions that are required for reading are associated. This is also true for skill development in the different domains of learning.

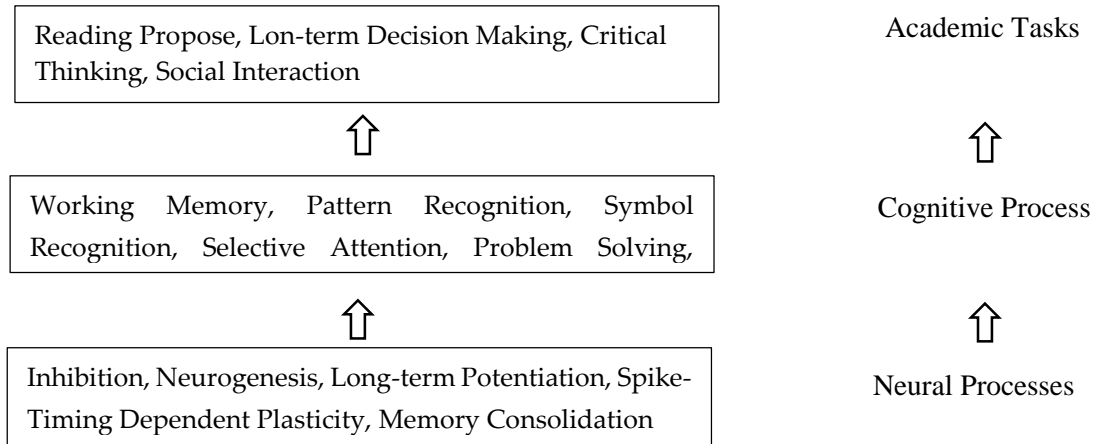


Figure 1. *Forming Academic Tasks (Colvin, 2016: 2)*

In summary, learning is a process that causes neurophysiological changes, which result from electrochemical reactions. For effective instructional design and skill development, considering the knowledge of the system through which the human brain operates is thus crucial. Moreover, people actively utilize knowledge from different disciplines while designing teaching processes and determining pedagogical strategies. In this context, using findings related to neuroscience studies in the design of teaching procedures will provide information on all fields that relate to teaching, from creating course content to designing materials, identifying possible problems for individuals with learning difficulties, and, accordingly, suggesting solutions. Furthermore, knowledge regarding the “operating system” of the brain is currently at a level that enables interdisciplinary cooperation on how learning occurs (Meltzoff et al. 2009). From this perspective, the present study aims to theoretically discuss why the findings obtained from studies in the field of neuroscience should be transferred to teaching environments and what should be considered in the information transfer process.

Educational Neuroscience

Following developments in brain imaging technologies, neuroscience studies determining the reactions in the cortical regions that are activated during cognitive processes gained momentum, and the subsequent findings brought new perspectives to existing research fields because these results affected several different disciplines. One discipline that such studies affect is education. Given this context, this study aimed to investigate the effects of the operating principles of the brain on learning–teaching procedures and aimed to increase the efficiency of the materials and activities used in teaching processes and the quality of teaching services based on the findings.

The field of educational neuroscience aims to transfer the findings obtained from neuroscience studies to teaching environments. Educational neuroscience aims to test the theoretical conclusions of cognitive psychology, to explain the biological basis of these conclusions (Ansari et al. 2011), and to examine the effects of the teaching–learning process on the neurophysiological structure and vice versa. In this sense, information about cell signaling and the functioning of synaptic mechanisms is crucial for understanding learning and teaching procedures (Goswami, 2004a). In light of this, both educators and neuroscientists prioritize how to optimize the learning–teaching procedures according to the findings based on methods, techniques, and materials that

are employed so that maximum benefit is attained. Thus, existing learning theories are reshaped based on the data obtained (Ansari et al. 2011). In addition, explaining the atypical learning performances of children with special needs who have learning difficulties is also a subject of investigation for researchers in this field (Ferrari, 2013). In this context of learning–teaching procedures, Goswami (2008) briefly listed the areas in which researchers in the field of educational neuroscience seek answers:

- i.** the neural structure for learning,
- ii.** the interconnections between neural structures,
- iii.** the time course of neural activation, and
- iv.** neural correlations versus causation.

According to the literature, the effects of neuroscience studies on the field of education are increasing. Researchers aim to integrate the information obtained from the national and international studies that are carried out, particularly the Brain and Learning Project (OECD, 2017) initiated by the OECD, into the field of education. In addition, new principles are developed for instructional designs as researchers evaluate existing pedagogical concepts in light of the new information. Goswami (2008: 387–394) expressed these teaching principles as follows.

- i.** Learning is incremental and experience based.
- ii.** Learning is multi-sensory.
- iii.** The brain mechanism of learning extracts structure from input.
- iv.** Learning is social.
- v.** Learning shows lifelong plasticity and compensation.
- vi.** Cortical learning can be modulated by phylogenetically older systems.

As stated earlier, educational neuroscience is an interdisciplinary field that explores the biological basis of the theoretical assumptions of cognitive psychology. In this context, neuroscience focuses on biological, cognitive, and behavioral dimensions. The biological dimension includes the electrochemical reactions and neurophysiological changes that occur during neural activation in cortical regions. The cognitive dimension includes cognitive psychology with the mental models that it establishes in relation to how the human mind systematically operates during the processes involved in the perception, separation, and storage of stimuli. Finally, the behavioral dimension includes education and focuses on the development, testing, and transfer of educational practices in classroom environments to bring about the desired behavioral changes. Therefore, educational neuroscience provides explanations for learning–teaching procedures by integrating the knowledge derived from these three aspects. In this respect, information transfer between the education sciences and neuroscience takes place on three different levels, these being the biological, cognitive, and behavioral dimensions (Anderson & Reid, 2009).

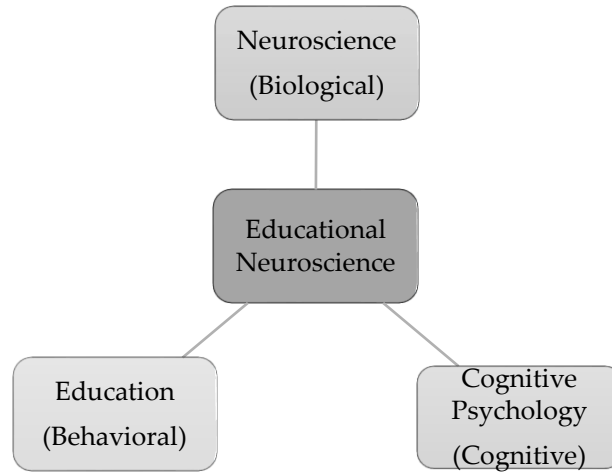


Figure 2. *The Components of Educational Neuroscience*

The essential point of the integration of findings from neuroscience into the education sciences is cognitive psychology. Cognitive theories enable the integration of biological, cognitive, and behavioral data, namely, the matching of neural activation with cognitive functions (Anderson & Reid, 2009; Willingham & Lloyd, 2007). In other words, cognitive theories that model and simulate perception and information processing procedures allow for the conclusions of neuroscience to be carried beyond the biological dimension. In this respect, cognitive psychology is the basis of the knowledge transfer between neuroscience and the education sciences (Bruer, 2008; Ansari & Coch, 2006).

The Implementation Areas of Educational Neuroscience

Educational neuroscience is a strategic discipline open for improvement that would contribute to teaching processes. Therefore, as noted in the OECD (2002) report, a common glossary and methodology should be developed to ensure the conceptual integration between two ontologically different disciplines, neurosciences that examine the brain dynamics at the biological, molecular, and systemic level, and educational sciences that aim to establish pedagogical strategies.

Transferring the findings related to neuroscience studies to the education sciences forms the basis for creating educational policies and designing new methods, techniques, and forms of teaching. In this regard, there is a widespread expectation that such findings will illuminate the neurophysiological changes that occur during the learning process and the implicit aspects that cannot be observed at the behavioral level, such as cortical activation and cell communication, but impact the teaching process. Therefore, researchers state that educational neuroscience can redefine the roles of teachers, parents, and students and even help ensure that the purpose and value of schools is understood (Busso & Pollack, 2015).

Neuroscience studies provide evidence-based information for educational policies and practices (Ansari et al. 2012; Campell, 2011; Howard-Jones, 2011;). In this regard, it is possible to design training programs that consider the similarities and differences in how the brains of individuals with different proficiencies and learning success operate, particularly for the same skill area,

because curricula constitute a significant component of the teaching process as they contribute to the formation of neural networks (Watagodakumbura, 2017), which make up the permanent knowledge networks of individuals. Neuroscience studies also contribute to the development of curricula for individuals with special educational needs. In this sense, research indicates that by determining the effects of curricula on brain functions, scholars can contribute to the development of curricula as well as of special education methods and techniques for individuals who need special education (Goswami, 2004a). Understanding the operating principles of the neural mechanism, which affects learning–teaching procedures, can also contribute positively to the development of teaching strategies.

The methodological tools of neuroscience are capable of measuring the reactions that occur during cognitive performance. For example, while reading, the reader performs cognitive actions at different levels to understand a text and create a mental model of the text. To this end, the mind directs eye movements during the reading process, and differences occur in the reaction times of the eye movements depending on the difficulty level of the cognitive action. These eye movements, known as oculomotor movements, are data sources for words, sentences, and integrated discourse levels during the review of written language (Radach et al. 2007; Radach & Kennedy, 2004). In this manner, neuroscience provides datasets to help test and understand cognitive models that explain meaning-making procedures (de Smedt et al. 2011) and contributes to understanding the operation dynamics of the mind during cognitive tasks.

Moreover, the research states that neuroscience studies contribute positively to the education sciences with respect to the development of instructional technologies, and the most appropriate field for interdisciplinary cooperation between neuroscience and education is the development of educational technologies (Royal Society, 2011).

All environmental stimuli that are perceived and processed in the sensory system cause electrochemical activities and neurophysiological changes in the brain. Therefore, the design of teaching environments is a factor that affects learning experiences and outcomes. Thus, people should design teaching environments by considering the operating principles of the brain to thereby achieve optimal benefit (Vaninsky, 2017).

Neuroscience studies also contribute to the education field by providing information to determine the connection networks between different cortical areas that are activated during information processing. Identifying cortical connectivity networks is notable because these networks provide knowledge regarding the determination of neural pathways activated in various cognitive processes (Goswami, 2008). This information facilitates the design of activities and practices that activate the cortical regions in which cognitive processes that are related to the targeted skills are developed. In addition, identifying and mapping cortical activation enables the modeling of artificial neural networks (Negnevitsky, 2005), which are delivery models based on the human brain. Furthermore, identifying artificial nerve cells and networks that are similar to biological nerve cells enables the performance of various operations such as pattern recognition, association, classification, data compression, nonlinear signal processing, system modeling optimization, time series analysis, and nonlinear control (Kumova-Metin & Kışla, 2020). In this respect, studies on the determination of cortical areas also contribute to artificial intelligence and machine learning.

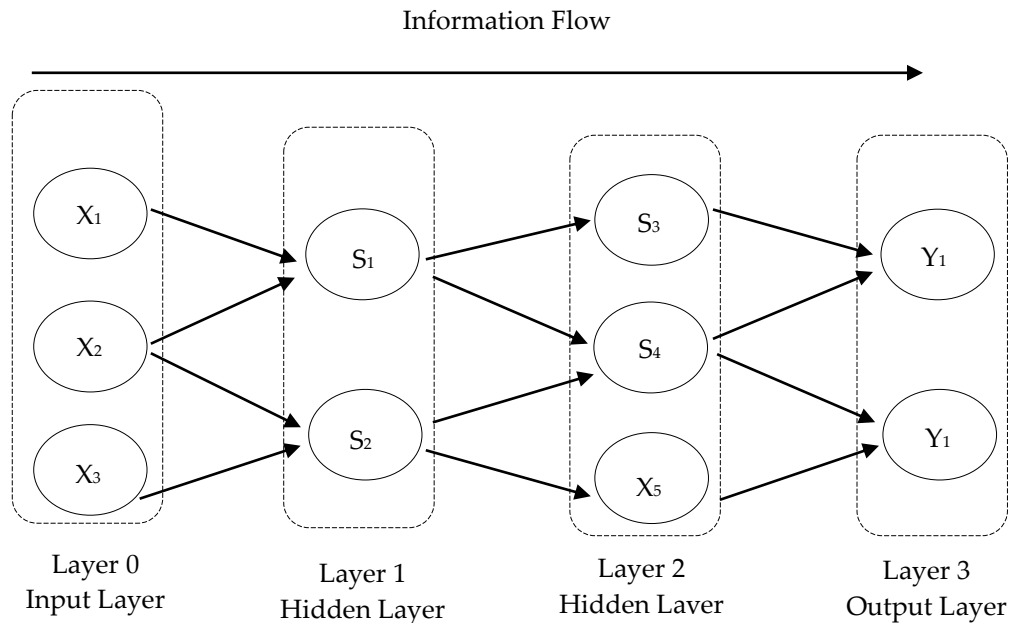


Figure 3. *The Feedforward Neural Network Model (Kumova-Metin & Kışla, 2020: 137)*

Teachers have to be able to understand the nature of educational processes and apply educational neuroscience data to teaching environments (Schrag, 2013) because they are the most significant factor in transferring data related to neuroscience studies to learning environments. Thus, it is essential to develop teachers' awareness of the educational neuroscience approach. In this context, teacher training programs should increase their neuroscience awareness, and teachers should receive training that establishes a connection between neuroscience and education, both before and during their professional lives. In short, teachers should become "neuroscience literate" (Ansari et al. 2011). However, because educational neuroscience contains information obtained from numerous fields, such as cognitive psychology, biology, chemistry, neuroscience, sociology, and anthropology, it is essential to increase awareness about the results of behavioral research as well as awareness about the functioning of the brain in teacher training processes.

The Challenge of Integration

Being an interdisciplinary concept, educational neuroscience, which is related to several different disciplines, such as sociology, anthropology, and biology, is based on two main disciplines: neuroscience and educational science. Therefore, the conceptual position of educational neuroscience depends on the relationship between the two fields and the integration of knowledge between them. However, while neuroscience is considered a descriptive natural science that aims to explore neural structures and functions, educational science is regarded as a normative artificial science that aims to realize designs for teaching processes such as pedagogical strategies and teaching materials (Perkins, 2009; Willingham, 2009). Therefore, owing to the ontological difference between neuroscience and the education sciences, the two disciplines differ in terms of their purpose and research questions, and it becomes difficult to integrate knowledge from these two varying fields. Consequently, the literature indicates that educational neuroscience studies alone cannot produce knowledge that will change teaching practices (Hille, 2011; Howard-Jones et al. 2008).

Moreover, another difficulty that occurs while transferring neuroscience studies to educational practices and teaching environments is the low awareness of teachers about neuroscience and educational neuroscience studies. Hence, the research suggests that the dialogue between teachers and educational neuroscience researchers should be improved so that the design of teaching processes can reflect the findings of such studies and their results (Busso & Pollack, 2015).

The overemphasis on the findings of neuroscience studies is another factor that makes it challenging to establish cooperation between neuroscience and the education sciences. Learning is a concept that includes cultural and behavioral aspects as well as biological ones. Therefore, there is no doubt that findings of neuroscience studies that do not have behavioral implications will be insufficient for explaining the learning process, and it is crucial that the validity of such studies is tested behaviorally (de Smend et al. 2011).

Apart from the reviewed factors, neuromyths are the most damaging factor to the strategic cooperation between neuroscience and the education sciences. The concept of neuromyths, which was first introduced in a report by the OECD (2002), refers to complex phenomena that are related to the “operating system” of the brain (Alfernik & Farmer-Dougan, 2010; Fischer et al. 2010), and the formation, acceptance, and validity of such myths are aspects that are the subjects of research in themselves (Geake, 2008).

The combination of teachers’ desire to understand the biological factors underlying learning-teaching procedures with their lack of basic knowledge on the subject can lead to misinterpretations of the results of neuroscience studies (Howard-Jones, 2009), and neuromyths emerge as a result. Thus, neuromyths can arise because of teachers’ neuroscience illiteracy and failure to address complex scientific findings critically (Geake, 2008). However, for a healthy exchange of information between neuroscience and education, it is necessary to identify and define these myths. In this context, the neuromyths in question are as follows (OECD, 2002).

- i. There is no time to lose because everything important about the brain is decided by the age of three.
- ii. There are critical periods in which certain matters must be taught and learned.
- iii. However, I read somewhere that we only use 10% of our brain in any case.
- iv. I am a left-brain person; she is a right-brain person.
- v. Let us face it: men and boys simply have different brains from women and girls.
- vi. A young child’s brain can only manage to learn one language at a time.
- vii. Improve your memory.
- viii. Learn while you sleep.

The neuromyths in the OECD report (2002) are based on the findings of neuroscience studies. One of these findings is laterality. Lateralization is a concept used to ascertain the hemisphere of the brain in which given neural processes occur. In relation to learning, laterality refers to the learning situation in different hemispheres that specialize in performing varying skills. However,

neuroscience studies do not support the assumption that learning occurs separately in different hemispheres. On the contrary, specialized cortical regions work in an integrated manner to perform different tasks during the learning process. In other words, cognitive tasks require both hemispheres to work in coordination. Thus, for example, while cortical areas such as the orbitofrontal cortex process cognitive information during the learning process, these areas work in coordination with phylogenetically older cortical areas such as the amygdala region wherein sensory processing occurs (Goswami, 2008). Hence, the learning experience necessitates the integrated operation of neuron groups in different cortical areas. Although the source of the concept of laterality is based on studies with split-brain patients, as Hall (2005: 3) stated, it is an overgeneralization to assume that such a situation exists for learning processes. Moreover, the OECD report (2002) drew attention to this situation and stated that, with a few exceptions, the brain hemispheres rarely work in isolation.

In addition, neuromyths are also based on the concept of the critical period hypothesis. The critical period hypothesis, as is known, assumes that an individual must receive the environmental stimuli required for the development of neuron groups at certain time intervals; otherwise, the development of the neuron groups necessary for learning will not be possible. However, the research indicates that no cognitive capacity loss occurs at an early age and that learning will occur even after a period of environmental deprivation (Goswami, 2004b: 11). Similarly, although the report by the OECD (2002) underlined that early education becomes considerably important later on, it also stated that this does not mean that a large part of a person's education should be concentrated on the childhood years. In contrast to the critical period hypothesis, neuroscience studies emphasize the concept of lifelong learning and highlight that the longer the teaching process is, the more effective it will be (OECD, 2008). Therefore, educational neuroscience studies provide teaching opportunities, particularly for the elderly population.

Third, in addition to laterality and the critical period hypothesis, Purdy (2008) suggested that neuromyths are based on synaptogenesis. Although synaptogenesis refers to the situation of building new synaptic connections between neural cells, the assumption that an enriched classroom environment is necessary for the establishment of neural intercellular connections is not valid. This neuromyth has lost its validity based on neuroscience studies (Purdy, 2008).

DISCUSSION & CONCLUSION

Learning is a complex procedure that begins with the processing of perceived environmental stimuli and electrochemical reactions that occur in this process, which cause neurophysiological changes. Therefore, the success of the teaching process, which aims to develop academic qualifications in different learning areas to the highest level, depends on understanding the operational dynamics of the neural system in which learning-related processes take place and on integrating and using the information obtained in teaching environments. Thus, interdisciplinary collaboration between neuroscience and the education sciences, which investigate these dynamics of the neural system, is of critical importance. Moreover, the existing knowledge on the functioning of the neural system is at a level that enables cooperation between the two different fields. This idea sets the groundwork for the emergence of a new field of study of educational

neuroscience by integrating the findings obtained from neuroscience studies into the field of education.

Educational neuroscience is an interdisciplinary field that examines the biological basis of abstract cognitive processes in learning–teaching procedures and the neurophysiological changes that cause electrochemical reactions, which occur during cognitive processes, at the intersection of neuroscience and the education sciences. In this regard, the main priority of researchers in the educational neuroscience field—whether these scholars are neuroscientists or educational scientists—is how to optimize the knowledge of the operational dynamics of the neural system to provide maximum benefit and use in learning–teaching procedures. Accordingly, teaching environments and existing methods, techniques, and forms of teaching are reshaped based on the findings that are obtained, and new principles are determined to explain the structure of learning–teaching procedures.

Identification of neural regions associated with cognitive processes allows for distinctions between learning and skill areas that are closely related but the differences of which cannot be demonstrated behaviorally. Third language acquisition and multilingualism have long come under the umbrella term of second language acquisition; neuroscience studies have contributed greatly in considering third language acquisition as an independent field. Compared to monolingual and bilingual individuals, studies have demonstrated differentiations in the activated cortical and subcortical regions of multilingual individuals, as well as changes in gray and white matter densities. However, one of the most studied aspects of multilingualism is how the neurological system enables the phenomenon of multilingualism and whether the same neural systems are used for all acquired languages. In this context, the findings of neuroscience studies have not only created a distinction between bilingualism and multilingualism, which are closely related to each other, but also contributed to the determination of didactic plans and methods and techniques for teaching processes related to both cases.

The methodological tools of neuroscience studies can provide data on differences in neural activation levels during learning tasks of individuals who have succeeded or failed in education fields related to mathematics, physics, or language. Thus, neuroscience studies contribute to the development of teaching programs, methods, and techniques that help improve the performance of low-achieving individuals by addressing the differences in the regions of neural activation in individuals with different levels of success in these fields of education.

Identifying the neural regions activated during different cognitive tasks also makes it possible to test cognitive models. For example, all cognitive theories on reading skills indicate that there are two cognitive processes, with different difficulty levels, performed, including *text base* and *situation model*. The existence of these cognitive processes, identification of the neural regions where they are carried out, and linguistic tools using which this information is coded and monitored have been revealed thanks to the findings of neuroscience studies. These findings have been decisive in the planning of didactic processes related to reading performance.

The materials used throughout the teaching process play an important role in the development of academic skills in different fields. Therefore, the course materials used in teaching processes should be prepared with consideration for a number of design features for optimal benefit. Studies in the field of neuroscience have shown that two neural network structures that involve

different neural regions are used to access the semantic content of written materials: the grapho-phonological and lexical-semantic networks. This proves the importance of neuroscience studies because they provide information both on the structure of the optic neural system, which forms the visual system, and on the processes of making sense of the information obtained from this system. In this context, the findings of neuroscience studies on the design and development of teaching materials will contribute to the process of creation of teaching materials. This applies for the designing of materials that appeal to the sense of hearing, as well.

Because automatic performance involves fewer processing steps compared to algorithmic performance, it helps perform cognitive operations swiftly and easily and enables more efficient use of limited cognitive resources. Furthermore, flexible and selective distribution of mental resources is important in *service of goal-directed behaviors*. For this reason, one of the principles of material designing is to design materials in a way that allows flexible and selective distribution/use of cognitive resources because of the limitations in conscious attention mechanisms. In addition to the visual and auditory properties of the materials used in teaching processes, neuroscience studies also provide information related to the content design of these materials, such as optical focus, spatial perception, and size. This information contributes to the design of teaching materials in a way that *minimizes the intrinsic cognitive load* arising from the design features, reducing the cognitive processing load that occurs on working memory and, thus, ensuring flexible and selective distribution of attention resources.

In addition, determining the causes of atypical learning performances by individuals with learning difficulties and increasing the learning performance of these individuals is another relevant issue that researchers in this field emphasize. In this context, the learning performance of individuals with learning difficulties is examined by using computational imaging methods such as PET (positron emission tomography) scans and fMRI (functional magnetic resonance imaging), educational curricula are developed to ensure the academic development of such individuals, and the effectiveness of the developed curricula is also tested and verified.

Educational neuroscience relates to sociology, anthropology, biology, chemistry, etc., owing to its interdisciplinary nature. However, educational neuroscience primarily interacts with the fields of the education sciences and neuroscience; therefore, the conceptual position of educational neuroscience depends on the information flow and integration between these two fields. However, as noted earlier, there are ontological differences between the descriptive discipline of neuroscience and the normative education sciences, each of which has its own pedagogical purpose. These differences result in numerous points of separation with respect to factors such as the objectives, research questions, and methodology of the two fields. Nevertheless, according to the literature, the separation caused by the ontological differences does not prevent the integration of knowledge between the two fields; rather, it provides new opportunities. Given such a context, despite the differences in theory, method, etc., Table 1 presents the contribution of neuroscience studies to learning–teaching procedures.

Table 1. *Neuroscience: Concern and opportunity (Varma et al. 2008: 141)*

Aspect	Concern	Opportunity
Scientific		
1. Methods	Neuroscience methods do not provide access to important educational considerations such as context.	Innovative designs can allow neuroscience to study the effects of variables of interest to education, such as context.
2. Data	Localizing different aspects of cognition to different brain networks does not inform educational practice.	Neuroscience data suggest different analyses of cognition and may therefore imply new kinds of instructional theories.
3. Theories	Reductionism is inappropriate.	Reductionism is appropriate if it is not eliminative.
4. Philosophy	Education and neuroscience are incommensurable.	Neuroscience may help to resolve some of the incommensurables within education.
Pragmatic		
5. Costs	Neuroscience methods are too expensive to apply to education research questions.	Educationally relevant neuroscience might attract additional research funding to education.
6. Timing	We do not currently know enough about the brain for neuroscience to inform education.	There are already signs of success.
7. Control	If education cedes control to neuroscience, it will never regain its independence.	Ask not what neuroscience can do for education, but what education can do for neuroscience.
8. Payoff	Too often in the past, neuroscience findings have turned into neuromyths.	People like to think in terms of brains, and responsible reporting of cumulative results can help them.

It is unlikely that the ontological differences between the education sciences and neuroscience will hamper cooperation between the two different fields. Moreover, understanding the structure of the neural system in which the processes related to learning–teaching procedures occur is crucial in terms of planning teaching processes that cause neurophysiological changes in this system. Therefore, researchers should carefully examine the findings of educational neuroscience studies that bring together the two different fields at all stages related to learning–teaching procedures.

As with all interdisciplinary disciplines, despite the existing differences, educational neuroscience studies should consider identifying and eliminating the factors that make interdisciplinary cooperation difficult. Thus, it is necessary to carefully determine how to integrate the findings of neuroscience studies, which will positively affect the impact of all educational practices, into learning–teaching procedures with a focus on attaining the maximum benefit possible. The main task of researchers should be to develop teachers' knowledge and awareness of the operational dynamics of the neural system, which is the learning organ, beginning with education faculties. The next step is to ensure that teachers become neuroscience

literate. In line with these goals, the knowledge and awareness of prospective teachers about the structure of the brain as a learning organ should be increased by providing lessons on the brain anatomy and the working systematic of the brain, the neural regions that enable learning, and the cognitive processes performed in these regions starting from the first years of teacher education. In addition to such general working principles, it would also be beneficial to raise awareness about neural regions that are activated and deactivated during cognitive processing in the teaching areas of these teachers. As explained previously, neuroscience studies have developed enough to allow cooperation between education and neuroscience. For example, electrophysiological studies have contributed significantly to understanding the neurological basis of *number sense*. Studies in this field have revealed that numerical processing is predominantly performed in the posterior superior parietal region. The frequency, duration, etc. of stimuli that activate the neural regions associated with information learning tasks related to the cortical regions where cognitive processes are performed are extremely important in terms of optimization as per parameters.

Moreover, another crucial factor that hinders cooperation between neuroscience and the education sciences is using findings from neuroscience studies while ignoring information about behavioral, environmental, and cultural characteristics that the education sciences are related to and that have as much effect as the neural system on learning–teaching procedures. Emphasizing only neuroscience studies without integrating knowledge from other fields to which the education sciences are related hinders the appropriate applications of critical information that is obtained from neuroscience studies that explain the biological aspect of the learning–teaching procedure. Therefore, while designing learning–teaching procedures, one should account for the fact that learning has cultural and behavioral aspects as well as biological aspects.

Neuromyths constitute the greatest obstacle to the positive contribution of neuroscience studies to learning–teaching procedures. Neuromyths are based on the results of neuroscience studies, such as those related to the concepts of lateralization, the critical period hypothesis, and synaptogenesis, and emerged with the teachers' lack of knowledge about the biological processes underlying learning–teaching procedures; these myths have become a research topic in their own right. Consequently, it will prove extremely valuable to identify and eliminate both neuromyths and the false assumptions and overgeneralizations that cause them to emerge.

Educational neuroscience, which emerged from the interaction between neurosciences and educational sciences, is an interdisciplinary field that aims to explain the functioning of neuroscience studies on the learning processes of the brain and use the obtained findings in the optimization of teaching processes; it provides value-added information to the field of education. Therefore, the cooperation between neurosciences—the study of the working systems of the brain, our learning organ—and educational scientists, whose mission is to train the brain, will help achieve the skill levels aimed through education. It is of utmost importance to increase the areas of interaction between researchers in these fields and promote cooperation and exchange of information between these fields.

Conflict of Interest Statement: The author has not declared any conflict of interest.

Ethics Committee Report: Ethics committee report was not needed for this study.

REFERENCES

- Anderson, M., and Reid, C. (2009). Don't Forget About Levels of Explanation. *Cortex*, 45(4), 560-561. doi:10.1016/j.cortex.2008.06.005
- Allison, M. B., Kelly, B. C., McKnight, P. E., Patterson, A. B., Shriver, A. M., Learf, B. M., . . . Pasnak, R. (2018). Patterning, Reading, and Executive Functions. *Frontier in Psychology*, 1-10. doi:10.3389/fpsyg.2018.01802
- Alfernik, L. A., and Farmer-Dougan, V. (2010). Brain- (not) Based Education: Dangers of Misunderstanding and Misapplication of Neuroscience Research. *Exceptionality*, 18(1), 42-52. doi:10.1080/09362830903462573
- Ansari, D., and Coch, D. (2006). Bridges Over Troubled Waters: Education and Cognitive Neuroscience. *Trends in Cognitive Science*, 10(4), 146-151. doi:10.1016/j.tics.2006.02.007
- Ansari, D., Coch, D., and de Smedt, B. (2011). Connecting Education and Cognitive Neuroscience: Where Will the Journal Take US? *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 37-42. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00705.x
- Ansari, D., de Smedt, B., and Grabner, R. (2012). Neuroeducational a Critical Overview of an Emerging Field. *Neuroethics*, 5, 105-117. doi:10.1007/s12152-011-9119-3
- Bruer, J. T. (2008). Building Bridges in Neuroeducation. In K. W. A. M. Battro, & P. L. Lebna (Eds.), *The Educated Brain: Essays in Neuroeducation* (pp. 43-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., Norby, M. M., and Ronning, R. R. (2004). *Cognitive Psychology and Instruction* (4th ed.). Pearson: Upper Saddle River: Nj.
- Busso, D. S., and Pollack, C. (2015). No Brain Left Behind: Consequences of Neuroscience Discourse for Education. *Learning, Media and Technology*, 40(2), 168-186.
- Campell, S. R. (2011). Educational Neuroscience: Motivations, Methodology, and Implications. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 7-16. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00701.x
- Colvin, R. (2016). Optimising, Generating and Integrating Education Practice Using Neuroscience. *Science of Learning*, 1(16012), 1-4.
- Clements, D. H., and Sarama, J. (2007). Early Childhood Mathematics Learning. F. K. Lester içinde, *Second Handbook on Mathematics Teaching and Learning* (s. 461-555). Charlotte: NG: Information Age Publishing.
- de Smedt, B., Ansari, D., Grabner, R. H., Hannula-Sormunen, M., Schneider, M., and Verschaffel, L. (2011). Cognitive Neuroscience Meets Mathematics Education: It Takes Two to Tango. *Educational Research Review*, 6, 232-237. doi:10.1016/j.edurev.2011.10.002
- Ferrari, M. (2011). What Can Neuroscience Bring to Education? *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 31-36. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00704.x
- Fischer, K. W., Goswami, U., and Geake, J. (2010). The Future of Educational Neuroscience. *Mind, Brain, and Education*, 4(2), 68-80. doi:10.1111/mbe.2010.4.issue-2

- Freberg, L. A. (2006). *Discovering Biological Psychology*. Boston: MA: Houghton Mifflin Company.
- Friederici, A. D., and Gierhan, S. (2013). The Language Network. *Current Opinion in Neurobiology*, 23(2), 250-254. doi:10.1016/j.conb.2012.10.002. Epub 2012 Nov 9. PMID: 23146876.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in Education. *Educational Research*, 50(2), 123-133. doi:10.1080/00131880802082518
- Geake, J., and Cooper, P. (2003). Cognitive Neuroscience: Implications for Education? *Westminster Studies in Education*, 26(1), 7-20. doi:10.1080/0140672032000070710
- Goswami, U. (2004a). Neuroscience, Education and Special Education. *British Journal of Special Education*, 34(4), 175-183.
- Goswami, U. (2004b). Neuroscience and Education. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 1-14. doi:10.1348/000709904322848798
- Goswami, U. C. (2008). Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 381-399. doi:10.1111/j.1467-9752.2008.00639.x
- Hall, J. (2005). *Neuroscience and Education: A Review of the Contribution of Brain Science to Teaching and Learning*. Glasgow: Scottish Council for Research in Education.
- Hille, K. (2011). Bringing Research Into Educational Practice: Lessons Learned. *Mind, Brain, and Education*, 5(2), 63-70. doi:10.1111/j.1751-228X.2011.01111.x
- Howard-Jones, P. (2009). Scepticism is Not Enough. *Cortex*, 45(4), 550-551. doi:10.1016/j.cortex.2008.06.002
- Howard-Jones, P. A. (2011). A Multiperspective Approach to Neuroeducational Research. *Educational Philosophy and Theory*, 43(1), 24-30. doi:10.1111/j.1469-5812.2010.00703.x
- Howard-Jones, P. A., Winfield, M., and Grimmins, G. (2008). Co-Constructing an Understanding of Creativity in Drama Education that Draws on Neuropsychological Concepts. *Educational Research*, 50(2), 187-201. doi:10.1080/00131880802082674
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumova-Metin, S., and Kışla, T. (2020). Yapay Sinir Ağları. In G. Tolga, Y. Halil, & Y. Soner (Eds.), *Eğitsel Veri Madenciliği ve Öğrenme Analitikleri* (pp. 127-146). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kutas, M., and Schmitt, B. M. (2003). Language in Microvolt. In M. T. Banich, & M. Mack (Eds.), *Mind, Brain, and Language Multidisciplinary Perspectives* (pp. 171-210). Mahwah: NJ - London: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Lovat, T., Dally, K., Clement, N., and Toomey, R. (2011). *Values Pedagogy and Student Achievement: Contemporary Research Evidence*. Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer. doi:10.1007/978-94-007-1563-9

- Meltzof, A. N., Kuhl, P., Movellan, J., and Sejnowski, T. J. (2009). Foundaditons for a New Science of Learning. *Science*, 235(5938), 284-288. doi:10.1126/science.1175626
- Negnevitsky, M. (2002). *Artifical Intelligence: A Guide to Intelligent System* (1st. ed.). Addison Wesley Press.
- OECD. (2002). *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*. Paris.
- OECD. (2008). *Understanding the Brain: the Birth of a Learning Science New Insights on Learning Through Cognitve and Brain Science*. Centere for Educational Research and Innovation.
- OECD. (2017). *Center for Educational Research and Innovation (CERI)*. <https://www.oecd.org/education/ceri/>.
- Pearson, P. D. (2009). The Roots of Reading Comprehension Instruction. In. S. E. Israel, & G. G. Dufy (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension* (pp. 3-33). New York - London: Routledge.
- Perkins, D. (2009). On Grandmother Neurons and Grandfather Clocks. *Mind, Brain, and education*, 3(3), 170-175. doi:10.1111/j.1751-228X.2009.01067.x
- Purdy, N. (2008). Neuroscience and Education: How Best to Filter Out the Neurononsense From Our Classrooms? *Irish Educational Studies*, 27(3), 197-208. doi:10.1080/033233101802242120
- Radach, R., and Kennedy, A. (2004). Theoretical Perspective on Eye Movements in Reading: Past Controversies, Current Issues, and an Agenda for the Future. *European Journal of Cognitive Psychology*, 16(1/2), 3-26. doi:10.1080/09541440340000295
- Radach, R., Reilly, R., and Inhoff, A. (2007). Models of Aculomotor Control in Reading: Toward A Theoretical Foundation of Current Debates. In. R. P. Gompel, H. M. Fischer, W. S. Murray, & R. L. Hill (Eds.), *Eye Movements: A Window on Mind and Brain* (pp. 237-269). Amsterdam: Elsevier.
- Royal Society. (2011). *Brain Waves 2: Neuroscience Implication for Education and Lifelong Learning*. London : Royal Society.
- Salmelin, R., and Kujala, J. (2006). Neural Representation of Language: Activation Versus Longrange Connectivity. *Trends in Cognitive Sciences*, 10(1), 519-525. doi:10.1016/j.tics.2006.09.007
- Schrag, F. (2013). Can This Marriage be Saved? The Future of 'Neuro-Education'. *Journal of Philosophy of Education*, 47(1), 20-30. doi:10.1111/1467-9752.12015
- Smith, E., and Kosslyn, E. (2014). *Cognitive Psychology Mind and Brain*. Essex: Pearson.
- Vaninsky, A. (2017). Educational Neuroscience, Educational Psychology, and Classroom Pedagogy as a System. *American Journal of Educational Research*, 5(4), 384-391. doi:10.12691/education-5-4-6

- Varma, S., McCandliss, B., and Schwartz, D. (2008). Scientific and Pragmatic Challenges for Bridging Education and Neuroscience. *Educational Researcher*, 37(3), 140-152. doi:10.3102/0013189X08317687
- Ward, J. (2020). *The Student's Guide to Cognitive Neuroscience* (4 b.). London - New York: Routledge.
- Watagodakumbura, C. (2017). Principles of Curriculum Desing and Construction Based on the Concepts of Educational Neuroscience. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 54-69. doi:10.5539/jel.v6n3p54
- Willingham, D. T. (2009). Three Problems in the Marriage of Neuroscience and Education. *Cortex*, 45(4), 544-454. doi:10.1016/j.cortex.2008.05.009
- Willingham, D. T., and Lloyd, J. W. (2007). How Educational Theories Can Use Neuroscientific Data. *Mind, Brain, and Education*, 1(3), 140-149. doi:10.1111/j.1751-228X.2007.00014.x
- Yaltkaya, K. (2000). Bellek Bozuklukları. *Bilim ve Teknik*, 42-44.