

# Eurasian Journal of Teacher Education

Volume 3  
Issue 2  
2022



e-ISSN: 2717-7750  
[www.dergipark.org.tr/ejte](http://www.dergipark.org.tr/ejte)

Editor List

Editors-in-Chief

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK	Bayburt University
Assoc. Professor Seraceddin Levent ZORLUOĞLU	Süleyman Demirel University
Asst. Professor Fatih DEMİR	Bayburt University

Associate Editors

Professor Yaşar AKKAN	Trabzon University
Assoc. Professor İsmail SARIKAYA	Bayburt University
Assoc. Professor Mustafa GÜLER	Trabzon University

Editorial Boards

Professor Seokhee CHO	St. John's University
Professor Gonca EKŞİ	Gazi University
Professor İbrahim ÜNAL	İnönü University
Professor Meltem Huri BATURAY	Atılım University
Assoc. Professor Kerem COŞKUN	Artvin Çoruh University
Assoc. Professor Orkide BAKALIM	İzmir Demokrasi University
Assoc. Professor Özkan AKMAN	Süleyman Demirel University
Assoc. Professor Pınar ŞAFAK	Gazi University
Assoc. Professor Yavuz SÖKMEN	Atatürk University
Asst. Professor Abdulhamit KARADEMİR	Muş Alparslan University
Asst. Professor Arzu KUL UÇTU	University of Health Sciences
Asst. Professor Dilsat PEKER ÜNAL	Yozgat Bozok University
Asst. Professor Elif İLHAN	Ankara Hacı Bayram Veli University
Asst. Professor Garyfalia CHARITAKI	Hellenic Open University
Asst. Professor Kübra POLAT	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Mahmut Serkan YAZICI	Recep Tayyip Erdoğan University
Asst. Professor Nurullah YAZICI	Tokat Gaziosmanpaşa University
Asst. Professor Rifat Ramazan BERK	Bayburt University
Asst. Professor Şeyda DEMİR	Ankara University

Layout Editors

Instructor Eren ERTÖR	Sivas Cumhuriyet University
Instructor Gülsüm AKIŞ	Ağrı İbrahim Çeçen University
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA	Bayburt University
Res. Assist. Ensar YILDIZ	Sivas Cumhuriyet University
Doctoral Kübra ADA	Uludağ University
Doctoral Özge KOCA	Hacettepe University

Language Editor

Instructor Sibel KARABEKMEZ	Ağrı İbrahim Çeçen University
-----------------------------	-------------------------------

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN	Atatürk University
Professor Ahmet NALÇACI	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Professor Bülent GÜVEN	Trabzon University
Professor Cengiz ŞENGÜL	Akdeniz University
Professor Derya ARSLAN ÖZER	Mehmet Akif Ersoy University
Professor Elif TÜRNÜKLÜ	Dokuz Eylül University
Professor Emine ERKTİN	Boğaziçi University
Professor Erhan ERTEKİN	Necmettin Erbakan University
Professor Fatih BEKTAŞ	Trabzon University
Professor Gül KALELİ YILMAZ	Uludağ University
Professor Hasan KAYA	Erciyes University
Professor Mehmet BEKDEMİR	Erzincan Binali Yıldırım University
Professor Murat ALTUN	Uludağ University
Professor Murat BAŞAR	Uşak University
Professor Mustafa SÖZBİLİR	Atatürk University
Professor Mustafa YAZICI	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Professor Muzaffer OKUR	Erzincan Binali Yıldırım University
Professor Nurdan KALAYCI	Gazi University
Professor Oktay AKBAŞ	Kırıkkale University
Professor Raif KALYONCU	Trabzon University
Professor Sabri SİDEKLİ	Muğla Sıtkı Koçman University
Professor Tayip DUMAN	Bozok University
Professor Zaleha ISMAIL	Universiti Teknologi Malaysia
Assoc. Professor Emrullah ERDEM	Adıyaman University
Assoc. Professor Fatih YALÇIN	Gümüşhane University
Assoc. Professor Fatma MIZIKACI	Ankara University
Assoc. Professor Huriye KADAKAL	Bayburt University
Assoc. Professor Melihan ÜNLÜ	Aksaray University
Assoc. Professor Menekşe Seden TAPAN BROUTIN	Uludağ University
Assoc. Professor Meryem ÖZTURAN SAĞIRLI	Erzincan Binali Yıldırım University
Assoc. Professor Mevlüt GÜNDÜZ	Süleyman Demirel University
Assoc. Professor Mustafa ALBAYRAK	Bayburt University
Assoc. Professor Mustafa DOĞRU	Akdeniz University
Assoc. Professor Selda BAKIR	Mehmet Akif Ersoy University
Assoc. Professor Yusuf ERGEN	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assoc. Professor Yusuf ZORLU	Kütahya Dumlupınar University
Asst. Professor Celal BOYRAZ	Bayburt University
Asst. Professor Duygu ALTAYLI ÖZGÜL	Sivas Cumhuriyet University
Asst. Professor Fahriye HAYIRSEVER	Düzce University
Asst. Professor Feridun KAYA	Atatürk University
Asst. Professor Furkan DEMİR	Kütahya Dumlupınar University

EURASIAN JOURNAL OF TEACHER EDUCATION

Year: 2021

Volume: 3

Issue: 2

Asst. Professor Gizem BERK

Bayburt University

Asst. Professor Kadir KAPLAN

Gaziantep University

Asst. Professor Yusuf ÖZGÜL

Sivas Cumhuriyet University

Review List

Professor Murat BAŞAR	Uşak University
Assoc. Professor Özlem TOPER	Bursa Uludağ University
Asst. Professor Ahmet SİMSAR	Kilis 7 Aralık University
Asst. Professor Aysel BÜLEZ	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Asst. Professor Fidan Güneş GÜRGÖR KILIÇ	İstanbul Kültür University
Asst. Professor Fikriye Alkım ARI	Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Asst. Professor Hediye KARAKOÇ	KTO Karatay University
Asst. Professor İrem ÖZEL	İstanbul Galata University
Asst. Professor Mustafa DEMİR	Bayburt University
Asst. Professor Mutlu AKSOY	İstanbul Medeniyet University
Dr. Tunahan FİLİZ	Bayburt University
Dr. Umran ALAN	Anadolu University

Contents

Research Articles

91-107. Professional Development Program (PDP) As a Tool to Improve Educational Quality in Higher Education: Views and Expectations of Nursing Academics

*Elif İlhan, Ayla Ünsal, Fatih Demir*

108-130. Examining of Teaching Discrete-Trials Teaching Method to Teachers with Training Program Including Telehealth Coaching

*Mine Kizir*

131-145. An Investigation of Teachers' Views on the Reflections of Multiple Intelligence Activities in the Social Studies Course on Refugee Students

*Nurcan Üstündağ Şener, Zeynep Başkan*

146-156. Preservice Teachers' Views on the Concept of Psychological First Aid


*Nida Bayindir*

157-171. Turkish Early Childhood and Early Primary Grade Teachers' Experiences in Online Remote Learning

*Jale Aldemir, Saigeetha Jambunathan, Zerrin Bölükbaşı Macit, Güler Telli*

## Professional Development Program (PDP) As a Tool to Improve Educational Quality in Higher Education: Views and Expectations of Nursing Academics

Elif İlhan<sup>1</sup>, Ayla Ünsal<sup>2</sup> and Fatih Demir<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Ankara Hacı Bayram Veli University, Turkey, [elif.ilhan00@hbv.edu.tr](mailto:elif.ilhan00@hbv.edu.tr), ORCID: 0000-0002-8536-1571 

<sup>2</sup> Kırşehir Ahi Evran University, Turkey, [ay\\_unsal@hotmail.com](mailto:ay_unsal@hotmail.com), ORCID: 0000-0003-3319-1600 

<sup>3</sup> Bayburt University, Turkey, [fatihdemir1@gmail.com](mailto:fatihdemir1@gmail.com), ORCID: 0000-0002-2013-4626 

To cite this article:

İlhan, E., Ünsal, A. & Demir, F. (2022). Professional development program (PDP) as a tool to improve educational quality in higher education: Views and expectations of nursing academics. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(2), 91-107

Received: 12.24.2020

Accepted: 04.02.2021

### Abstract

This study aims to determine the views and expectations of the nursing academics about professional development programmes to improve educational quality in higher education. The study has qualitative research features and it is designed as a holistic single case study. The study group consisted of 25 academics in the nursing education departments of higher education institutions and are determined by a simple random sampling method. A semi-structured interview form including mainly open-ended questions and close-ended was used as the data collection instrument. The data was analysed via content analysis and basic descriptive statistics. It was determined the academics thought that Professional Development Programs should have aimed to enable participants gain knowledge/skills about different methods/techniques, classroom management, measurement and evaluation, distance education, effective communicate, and continuous improvement. They explained views about the content in line with the aims they declared.

**Keywords:** Nursing academics, nursing education, professional development program, educational quality in higher education.

Article Type:

Research article

Acknowledge:

The researchers would like to express their deepest appreciation to those academicians who agreed to share their thoughts.

Ethics Declaration:

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

The data of the study were collected in 2018-2019 years and there is no ethics committee permission document.

# Yükseköğretimde Eğitimin Kalitesini Artırmada Bir Araç Olarak Mesleki Gelişim Programı: Hemşirelik Alanındaki Akademisyenlerinin Görüşleri ve Beklentileri

## Öz

Bu araştırma, hemşirelik eğitimi alanındaki akademisyenlerin yükseköğretimde eğitimin kalitesini artırmak aracı olarak mesleki gelişim programlarına ilişkin görüş ve beklentilerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma özelliğine sahiptir ve bütüncül tek durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu, çeşitli yükseköğretim kurumlarının hemşirelik bölümlerinde görev yapan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 25 akademisyenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ağırlıklı olarak açık uçlu ve bir kapalı uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi ve temel betimsel istatistikler yoluyla analiz edilmiştir. Akademisyenlere göre mesleki gelişim programlarının amaçları; onların farklı yöntem / teknikler, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, uzaktan eğitim, etkili iletişim ve sürekli iyileştirme hakkında bilgi / beceri kazanmalarını sağlamak olmalıdır. Akademisyenler, içerikle ilgili görüşlerini ise ifade ettikleri amaçlarla uyumlu şekilde açıklamıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Hemşirelik alanındaki akademisyenler, hemşirelik eğitimi, mesleki gelişim programı, yükseköğretimde eğitimde kalite.

## Introduction

Universities are expected to train highly capable individuals in academic, social, and professional fields. One of the main ways to meet this expectation is effective learning-teaching activities to be carried out through qualified curriculum (Salmi, 2009). However, criticisms about the inefficiency of learning-teaching activities in universities and that learners graduate without having the qualifications expected from them continue from the past to the present (Arum & Roksa, 2011; Committee for Economic Development of Australia, 2015; Kalaycı, 2008; Kantek et al., 2010; Organisation for Economic Co-operation & Development, 2016; Program for the International Assessment of Adult Competencies, 2016; Saracaloğlu et al., 2009). The results of these international studies conducted at different times and several reports focusing on the Turkish higher education system (Higher Education Council [HEC], 2014; HEC, 2017) show that more attention should be paid to learning-teaching activities in higher education (HE).

In Turkey, all higher education institutions (HEI) have to prepare annual reports in the frame of a quality assurance system which is directed by THEQC (Turkish Higher Education Quality Council). After the analysis of each report by THEQC, a comprehensive report named as Annual Situation Report is announced every year. These annual reports indicate some serious limitations in the quality of teaching & learning activities presented in higher education (THEQC, 2016, THEQC, 2017, THEQC, 2019). Both the field of health and other fields are subject to these restrictions. It is necessary to improve the quality of teaching and learning activities provided in health education, particularly in nursing education, which is the study's main focus (Koc et al., 2017; Sarıkoc, 2016).

The purpose of nursing education is to train nurses who ensure the development and protection of health and provide safe care (Kocaman, 2017). A workshop called Nursing Education at Bachelor Degree in Turkey was held by the Council of Higher Education (a body politic responsible for planning, regulating, managing and auditing of all HEI in Turkey) in 2017. In the workshop, various problems that may prevent nursing education from reaching its general and specific goals were emphasized. Some of them include the nursing department's high student quotas, which makes it difficult to teach and conduct assessments and evaluations, the inadequate teaching staff, and the excessive course loads (HEC, 2017).



Institutional reforms can be an effective way in order to eliminate these problems and reach the expected level in quality in nursing education. This study focuses on nursing academics playing a major role in realizing/making these reforms. As similar as the worldwide practices, postgraduate curricula in another name academic training programs in Turkey focus mostly on content-area and scientific research knowledge/skills and do not offer enough opportunities to improve up-to-date pedagogical knowledge/skills of future academics (Michelle et al., 2008). Moreover, it is seen that it is impossible for academics to fulfil their roles with only pre-service education and they need to improve continuously (Konokman & Yelken, 2014). In order to meet this, comprehensive and systematic Professional Development Programmes (PDP), which will be run by subject-matter experts, are required.

PDPs have been named in different ways such as in-service training, vocational development, human resources development, training of trainers, etc. (Koc et al., 2015) and have been implemented more frequently in recent years (Michelle et al., 2008). In PDP prepared for the “training of trainers”, it is aimed to develop the instructional skills of academics about the methods and techniques they can use to ensure effective and permanent learning (Davey, 2013). PDP enables academics to increase their teaching skills, develop more qualified curriculum, and/or develop an education-oriented institutional culture (Gaff, 1975) to create the desired change in students' learning outcomes and beliefs-attitudes of educators (Loucks-Horsley & Roody, 1990).

Despite the fact that there have been research in the national literature to investigate clinical nurses' views and expectations regarding professional development programs (Atay et al., 2009; Çelen et al., 2007; Duman et al., 2016; Öztürk, 2008), there are not enough up-to-date studies at national level on professional development programs for nursing academics as in the scope of this study. In international studies, the pedagogical needs of nursing academics and the importance of PDP in meeting these needs have been emphasized (Aiken et al., 2014; Brown et al., 2008; Pagnucci et al., 2015). There are important limitations in terms of both application and research regarding PDP, which is of great importance in nursing education as in all fields. The current study is very important in terms of presenting important insights to develop, implement and evaluate effective PDP in nursing education. What's more, the results of the study will be a guide for the institutions that will organize such programmes in any other field. Furthermore, the results of this study, which determines the views and expectations of the academics in nursing, can give valuable insights in developing PDPs for all academics in health education. It can be also used as an efficient tool to improve educational quality at universities because the academics who have improved themselves professionally mean that they present highly qualified educational experiences for their students.

Considering the above-mentioned issues, this study aims to determine the views and expectations of the nursing academics about professional development programme, which is necessary to improve educational quality in higher education.

## **Methods**

### **Research Design**

As this qualitative study focuses on the nursing academics' views/expectations on PDP, holistic single case design was applied, and “views/expectations” were determined as the unit of analysis (Yin, 2011). In such designs, the natural environment of a single case is investigated in detail, and comprehensive data is collected in order to undertake an in-depth analysis of the current situation (Yin, 2011). In the present study, the current state of the nursing academics' views/expectations on PDP was deeply examined.

### **Research Group**

The study group consisted of 25 academics who teach in the nursing departments of different higher education institutions and are determined by the simple random sampling method. 23 female and 2 male academic nurses were volunteer to involve in the study, which resulted in an

age spread of 25 and 45. There are three professors, one associate professor, nine assistant professors, six instructors, and six research assistants with work experience in spread of 6 months and 25 years and 20 of them have participated in any PDPs before, while five of them have never attended such a programme.

### **Instruments**

The data collection instrument was a semi-structured interview form developed in line with the literature (Aiken et al., 2014; Atay et al., 2009; Duman et al., 2016; Koc et al., 2015; Moeini, 2003; Öztürk, 2008; Souza et al., 2018). In the first part of this form, there were 10 open-ended questions prepared to determine the demographic characteristics of the participants (5 questions), and in the second part, to determine their views and expectations (5 questions) about PDP. These questions examine the aim, content, teaching-learning situation and evaluation dimensions of PDP. In addition, a closed-ended question was added to the interview form in order to determine the needs regarding the content dimension of a PDP entirely and comprehensively. In this closed-ended question, the participants stated their needs regarding the listed topics as "I don't need at all", "I partially need it" or "I need it very much". Closed-ended questions with a predetermined set of answers are among the question types that can be used in the interview technique (Fontana & Frey, 2000; Yin, 2011). During the development phase of the form, expert views were obtained from two experts in the field of nursing education and two other experts in the field of curriculum and instruction regarding the questions determined as a result of the literature review in order to ensure validity and reliability. In addition, the form was directed to two lecturers other than the study group and a pilot application was made and the form was finalized.

### **Data Collection**

Data were collected via interviews between June 2018 and February 2019 using the aforementioned data collection instrument. After the purpose of the study was specified, informed consent was obtained and face to face, online, or on phone interviews lasting 25-35 minutes were conducted with the academics who voluntarily accepted to participate in the study. All the interviews were conducted by one of the researchers to ensure consistency. The interviewer was an academician with Ph.D. degree in the field of curriculum and instruction during the interviews. Each of the interview forms was stored named as Prof-F-1, Assoc-F-2, Dr-M-3, Lecturer-M-4, Research Assist-F-5, indicating the academic titles and gender of the academics.

### **Data Analysis**

Content analysis was conducted in the analysis of open-ended questions in the interview form and basic descriptive statistics were used in the analysis of the closed-ended question. With the content analysis method, main themes/themes/codes were defined from the views and expectations of the academics (Kumar, 2011). In addition, the data were encoded after being transferred to the computer and the codes were combined under certain themes, so an inductive approach was taken while creating themes.

The data were analyzed independently by two of the researchers, then in the critical review meeting where the three researchers came together the analyses were compared/discussed, and some themes and codes were rearranged. In addition, the themes and codes created after the consensus among the researchers were checked by an independent fourth academic, who is an expert in the field of curriculum and instruction and has experience in qualitative research. Thus, it was tried to eliminate the bias that could be caused by the researcher (Merriam, 2013) and increase the level of reliability.

### **Ethics Declaration**

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

The data of the study were collected in 2018-2019 years and there is no ethics committee permission document.

## Findings

### The Views and Expectations of the Academics Regarding the Aims of PDP

The views and expectations of the academics regarding the aims of PDP are gathered under seven themes as seen in Table 1.

**Table 1.**

*The views and expectations of the academics regarding the aims of PDP*

Theme	Code	F
Multi-directional development	Providing personal development	15
	Providing information from different expertise areas	10
	Gaining different perspectives	3
	Sub-total	28*
Teaching methods/techniques	Learning different teaching methods/techniques	9
	Improving the lecturing skill	7
	Processing lessons more effectively	5
	Gaining knowledge/skills about new techniques	4
	Managing one-to-one and group training well	1
	Learning active learning methods	1
	Sub-total	27*
Continuous development	Learning the changing new information	16
	Learning up-to-date information	4
	Sub-total	20
Effective communication	Communicating with academic staff	6
	Communicating with students	5
	Communicating with other employees	1
	Sub-total	12
Measurement & evaluation	Learning measurement-evaluation methods	6
	Improving question preparation skills	2
	Improving question scoring skills	2
	Sub-total	10
Classroom management	Improving classroom management skills	3
	Improving time management skills	1
	Managing one-to-one and group training well	1
	Sub-total	5
Distance education	Getting information on distance education	3
	Sub-total	3
	Total	105

\*More than one idea has been uttered by the participants.

Table 1 shows the academics stated within the scope of multi-directional development, PDP should have aims such as providing personal development, providing information from different expertise areas, and gaining different perspectives. They also specified PDP should aim to teach different methods/techniques within the scope of knowing teaching principles/methods and gaining related application skills. Furthermore, they indicated PDP should provide continuous development for them. In addition to these top frequently stated aims, they also emphasized that PDP should have aims to enable participants to gain knowledge/skills about effective communication, measurement and evaluation, classroom management, and distance education. Some academics expressed their views as follows:

- "I have been an instructor for 24 years. Something new happens every day. I believe I cannot keep up with the developments applying the old system. I have to learn new techniques." Dr.-F-1
- "If we are trained, the ones we train will be better." Prof. Dr.-F-2
- "Due to the developing technology, teaching methods and techniques are transferred to the virtual environment. It is necessary to learn up-to-date information." Res. Ass.-F-7

### The Views of the Academics Regarding the Content of PDP and their Need Levels for Each Content Area

The views of the academics regarding the content of PDP and their need levels for each content area are shown below.

**Table 2.**

*The possible content list of PDP and the levels of needs the academics declared for each content area.*

The possible content list of PDP		Level of needs		
		None	Partially	Much
Teaching methods/techniques	Learning-teaching strategies, methods, and techniques	--	5	17
	Current approaches in learning-teaching	--	6	16
	Learning-teaching theories and models	1	7	14
	Development and learning	1	7	14
	Sub-total	2	25	61*
Instructional technologies and material development	Selection/development of suitable materials	1	5	16
	Instructional technologies and material design based on techno-pedagogy	1	6	15
	Sub-total	2	11	31*
Classroom management	Communication	2	8	12
	Time management	3	9	10
	Theoretical foundations in classroom management	2	12	8
	Sub-total	7	29*	30*
Assessment and evaluation	New approaches in assessment and evaluation	--	6	16
	Developing assessment and evaluation tools	2	9	11
	Sub-total	2	15	27*
Bologna process	Accreditation in health education	1	12	9
	ECTS preparation	3	10	9
	Sub-total	4	22	18
Turkish higher education system	Legislation-regulation	2	11	10
	Sub-total	2	11	10

Distance education	Practices in distance education	--	--	3
	Measurement and evaluation in distance education	--	--	1
	Sub-total	--	--	4
Other	Advances in health education	--	--	1
	Comparative education	--	--	1
	Learner profiles (X Y Z Generations)	--	--	1
	Institutional communication	--	--	1
	Sub-total	--	--	4
Total		19	113	185

\* More than one idea has been uttered by the participants.

Table 2 shows the academics' needs and their levels based on the data collected via the closed-ended question. Most of the academics stated that they *partially* and *much* needed training on all these subjects on the list determined from a systematic literature review process. It was found that the needs regarding the subjects under the themes of teaching methods and techniques, instructional technologies and material development, classroom management, and assessment and evaluation are quite high. Also, the academics explained their needs about Bologna Process, especially in terms of accreditation and ECTS preparation, which all are important for educational quality. They also explained their needs to learn about the Turkish higher education system and distance education. Lastly, they added some more content areas to the list like advances in health education, comparative education, changing learner profiles (X Y Z Generations), and institutional communication. Because such content areas were stated by only one academic, it can be concluded that all are based on personal needs. But these views carry importance to deeply analyze to find out about their currency.

One of the academics (Dr-M-5) stated that "*We are good in our field, namely nursing, anyway*" and added that "*there should be training on all of the subjects mainly about the pedagogical knowledge/skills*" apart from technical knowledge specific to their profession.

### The Views and Expectations of the Academics Regarding the Teaching-Learning Process of PDP

The views and expectations of the academics regarding the teaching-learning process of PDP are gathered under six themes as seen in Table 3.

**Table 3.**

*The views and expectations of the academics regarding the teaching-learning process of PDP*

Theme	Code	F
Teaching materials	Video	13
	Effective PPT presentations	8
	Photos	5
	Various materials	2
	Homework-online homework	2
	Projects	1
	No PPT presentations	1
	Technology supported materials	1
	Sub-total	33*
Teaching methods/techniques	Lecture	4
	Teamwork	4
	Discussion	2
	Case study	2
	Question-answer	2
	Drama	2
	Brainstorming	1
	Illustration	1
	Gamification	1
	Sub-total	19
General features of training	Application based	6
	Participant-centred	5

	Interactive	4
	Online	2
	Enjoyable	1
	Sub-total	18
Time of training	Before the academic year	4
	During the summer break	3
	Between the terms	2
	End of the academic year	2
	During the course period	1
	Sub-total	12
Place of training	In our departments	3
	In the class	3
	In a comfortable and non-tiring environment	1
	Sub-total	7
Instructor of training	Expert in the field	2
	Highly motivated	1
	Sub-total	3
	Total	92

\* More than one idea has been uttered by the participants.

The academics explained their views/expectations about the teaching-learning process of PDP by focusing on the teaching materials; the teaching methods/techniques; general characteristics, time, place, and instructor of the training. They emphasized that especially videos and effective PowerPoint presentations should be used in the program within the scope of the teaching materials theme. In addition, they expected the use of lectures and team works supported by various visuals/presentations within the scope of the teaching methods/techniques theme, and an application-based training that is generally centred on learners. Lastly, the academics have stated some expectations about time, place, and instructor of PDP. Some academics expressed their views as follows:

- *"When I watch videos about new things to learn, it becomes easy and enjoyable, so the PDPs should include different videos."* Res. Ass.-F-20
- *"I know it should include lecturing method, but the instructor also apply group works, discussions, etc. Also, case studies are really important in health education".* Prof. Dr.-F-2

#### The Views and Expectations of the Academics Regarding the Assessment of PDP

The views and expectations of the academics regarding the assessment of PDP are gathered under six themes as seen in Table 4.

**Table 4**

The views and expectations of the academics regarding the assessment of PDP

Theme	Codes	F
Assessment	Necessary	17
	Unnecessary	4
	Necessary if a certificate is to be given	4
	Total	25

As Table 5 depicts, most academics think that an assessment of participants' learning should be made at the end of PDP while some are not in favour of such an assessment, and some think there should be an assessment if they will be awarded a certificate at the end of the program. Some of the views on this issue are as follows:

- *"An evaluation can be made to determine the effectiveness of the program and the gains of the individual from the program."* Res. Ass.-F-20

• *"It will be very beneficial and effective for both the institution and the beginners. I do not think that another measurement tool will be needed for this."* Res. Ass.-F-7

### The General Views and Expectations of the Academics Regarding the PDP

The general views and expectations of the academics regarding the PDP are explained below.

**Table 5.**

*The general views and expectations of the academics regarding the PDP*

Theme	Codes	F
Views	Very important	10
	Very useful	5
	Sub-total	15
Expectations	Optional	4
	Based on the pre-determined needs	4
	High-quality instructors	3
	Appropriate time	3
	Regular application	2
	Supported by cultural activities	1
	Sub-total	17
	Total	32

The academics expressed generally positive views about PDP and expected that it should be optional, need-oriented, given by qualified instructors, held regularly at the appropriate time, and supported by cultural activities as seen in Table 5. Some of the views on the subject are below:

• *"Education and teaching are dynamic processes. Trainers are also part of these dynamic processes. To present effective education, the training should be supported and planned by the pre-determined requirements. In this respect, I am of the view that PDP is extremely important."* Res. Ass.-F-20

• *"PDP should be done by determining the training needs of the profession group at certain intervals and it should be repeated at regular intervals."* Dr-F-18

• *"It is very useful in the elimination of deficiencies, correction of wrong applications, and application union [among academics]. It should be done without delay when needed."* Assoc. Prof.-F-22

### Discussion

The success of an educational institution that provides health education depends almost entirely on the academics' teaching skills and scientific studies in theoretical and applied courses (Ahmady, 2009). Today, many institutions, aware of that fact, organize PDPs that contribute to both the education and research skills of their academic staff.

For nursing academics, like all other ones, it is necessary to make alterations or modifications to the teaching methods based on the needs of students from remote and rural locations, the changing nature of the student profile, and the students' cultural backgrounds (Wills & McEwen, 2014, p. 488). Therefore, the importance of PDPs particularly centering on gaining pedagogical knowledge/skills to academics is getting enormous day by day. The academics should also implement new teaching-learning practices that are founded on proper education ideas and research. Nursing academics should be encouraged to combine traditional teaching methods/techniques with active learning methods/techniques based on theory-based learning strategies as well as the use of technological tools such as the internet, interactive video conferencing, and virtual reality simulations in the twenty-first century (Wills & McEwen, 2014, pp. 488-492). Such methods/techniques also increase the participation of learners in their own learning process and enable them to transfer theoretical knowledge into practice. What's more,

merely traditional teaching methods/techniques may not be sufficient in our age for students to acquire and evaluate more advanced and abstract skills such as cooperation, problem-solving, critical thinking, and communication skills (Sarıkoc, 2016). The increase in knowledge in learning and teaching, the desire to progress in the individual's interests, and efforts to improve their skills have led educational institutions to use interactive teaching-learning methods as well as traditional ones (Kayabaşı 2005; Oktay & Çakır 2013; Sarıkoc, 2016). All in all, the studies conducted in different countries and times, concluded that academics have needs and expectations to be able to use active learning and teaching technologies effectively (Baasandorj, 2010; Kabakçı & Odabaşı, 2008; Moeini, 2003; Nguyen et al., 2011; Odabaşı, 2003; Siddiqui, 2006; Soran et al., 2006). In this study, the views and expectations of the academics about the aims of PDP are by the insights of the literature mentioned above.

In this study, the views expressed by the academics about what should be included in the content of PDP are the information needed to be successful in all fields of education. Today, academics are not expected to be people that know everything and convey what they know, but to be lifelong learners and guides who can develop themselves, and help their students to access the new information they need (Koc et al., 2015). In addition, they are expected to have theoretical knowledge and applied skills in many different fields such as new types of curricula, applications of different methods/techniques like problem-based and project-based learning, and assessment tools/approaches (Holloway et al., 1997; Steinert et al., 2005; Whitcomb, 2003).

A need analysis was undertaken by Kabakçı and Odabaşı (2008) in order to establish professional development programs for about one thousand research assistants working in educational faculties. As a result of the research, it was discovered that research assistants had a high level of professional, institutional, educational, and personal development needs. In Odabaşı's (2003) study, it was determined that the most important needs of teaching staff are related to pedagogical skills and technology use. Also, Erişen et al. (2009) determined that the academics in technical education faculties do not have sufficient knowledge about globalization and the European Union harmonization process, quality and accreditation in education, designing international projects, writing articles, conducting research, having foreign language skills, and using technology, and they concluded that the academics needed PDP on these issues. In this study, the needs related to the content of PDP stated by the academics and the ones mentioned in studies are similar. Furthermore, the findings of the content of PDPs are in line with the aims of PDPs, which shows that these two findings support each other and the academics are consistent with their ideas about two different dimensions of PDPs.

In this study, the academics also stated their views and expectations about the teaching-learning process of PDP, namely how to implement it. Academics in nursing must be able to put theory into practice, identify the theoretical framework of their lesson plans, comprehend how that framework will affect their lesson plans, and employ strategies to help students develop their knowledge and skills (Koc et al., 2017). In this study, the academics expected to apply active learning methods and techniques in the teaching-learning dimension of PDF, utilizing the most technological tools and equipment. They also expected PDPs should be implemented outside of the course period, in their units/classrooms, and coached by expert and highly motivated instructors. These are requests that will positively affect the success of PDP (Aiken et al., 2014; Brown et al., 2008). Similar to these results, in the study conducted by Odabaşı (2003), academics demanded that the PDPs prepared by field experts are necessary for the success of professional education and that these activities should be conducted in the style of working groups and carried out by the experts at that university.

Assessment at the end of PDP is very important to measure the effectiveness of the training provided. The views of most of the academics in the study are that assessment should be done. But based on their views, it can be concluded that the academics regarded assessment as only measuring their academic progress at the end of the PDPs. In that terms, they thought assessment should be made. On the other hand, at the end of PDPs, curriculum evaluation of PDPs is also very important. When PDP programs are implemented, their effectiveness level of them should be



determined. In their evaluation of the PDP at their university, Soran et al. (2006) discovered that the participants thought the program was adequate in terms of content, approach, methodology, and time. Such an evaluation including both measuring participants' academic progress and the effectiveness of whole programs gives valuable guidance for the preparation of future efficient PDPs for HEI.

Lastly, in that study, it was determined that the general views of the academics about PDP are generally positive and they have some important expectations. In line with their expectations, the associated literature has revealed that the following phases are critical for a successful PDP design, implementation, and evaluation: understanding the corporate culture, determining the appropriate goals and priorities, constructing needs analysis to offer the most appropriate program, developing different programs to meet different needs, bringing together adult learning and instructional design principles, offering a wide variety of teaching methods, overcoming frequently faced difficulties, determining the experts who will provide training, evaluating the activity and sharing the results (Aiken et al., 2014; Brown et al., 2008). It is foreseeable that PDPs, once prepared by considering these suggestions and the views/expectations of the academics, will achieve more successful results. When academics, as adult learners, feel that their views/expectations are taken into consideration, they get more motivated and PDPs get more efficient.

### Conclusion

One of the main duties of higher education is to provide qualified education. Successful fulfillment of this duty largely depends on the academics' knowledge and skills related to teaching-learning practices besides their field and research knowledge and skills. Even if academics already have related knowledge and skills, the developments in the information age and many other factors require the continuous improvement of academics. Also, there is always important criticism about the lack of pedagogical knowledge and skills of academics in many fields including nursing education. PDPs have an effect that can increase the success of the institution by providing both the elimination of this deficiency and the quality of education in higher education (Odabaşı, 2003).

Nursing academics are required to update nursing programs' material, concepts, principles, and theories on a regular basis (Ertem, 2019). When the applications in the Turkish higher education system are examined, it is seen that PDPs are regularly applied for the academics who are currently working in some universities such as Ankara, Düzce, Gazi, and Marmara etc. In some universities such as Gazi University, academic candidates who are expected to work in all faculties are obliged to take courses by the criteria determined from the elective courses offered within the scope of the education common course program during their doctoral education. In addition, such structures as Center for Advancing Learning and Teaching (Middle East Technical University), Sustainable Teaching and Learning Center (Hacettepe University), Learning and Teaching Office (Koc University), Teaching and Learning Center (TED University), Professional Development and Education Coordinator (Başkent University) carry out continuous PDP activities for academics. Such centres are essential for all universities because of their critical duties. It is apparent that they have the power to benefit universities improve the quality of their teaching and learning activities. However, it should be underlined that the services provided by such centres should be created and implemented with academics' perspectives and expectations in mind.

On the one hand, PDPs are likely to be a key to solving some important problems considering nursing education, which constitutes the study group of this research. In the Workshop on Nursing Education for Bachelor Degree by the Council of Higher Education in Turkey, it was emphasized that there are serious problems that may prevent nursing education from reaching its general and specific goals. The workshop report indicated that more than half of the two thousand 298 students studying in nursing departments of 52 Turkish universities were not satisfied with the training at their departments (HEC, 2017). The students mentioned that the theoretical courses were not sufficient, the courses did not prepare them sufficiently for professional life, the application places could not meet the purpose of the course, and the lecturers

did not take care of them individually enough in practice (HEC, 2017). The problems mentioned in the workshop report reflect that nursing academics may need to improve their pedagogical knowledge/skills. It can be said that with the help of such PDPs, the related problems in nursing education might be minimized.

The findings of this study, in which the views and expectations of nursing academics about PDP are presented will guide the future studies on the subject, the quality councils at HEIs, and the teaching-learning centres focusing on professional developments of academics. The views and expectations of the academics about the aim, content, teaching-learning process, and assessment dimensions of PDPs are considered to be valid for effective PDPs to be held in all areas. It may be suggested that PDPs to be organized in the field of nursing as in all fields, should be prepared in line with the views and expectations stated in this study. In addition, by conducting the study in larger sample groups, the findings can be compared with the results of this study.

## References

- Ahmady, S. (2009). *Faculty development in medical education: A comprehensive approach*. [Doctoral dissertation, Institutionen för lärande, informatik, management och etik, LIME]. Solna. <https://openarchive.ki.se/xmlui/handle/10616/38549>
- Aiken, L. H., Sloane, D. M., Bruyneel, L., Van den Heede, K., Griffiths, P., Busse, R., ... Sermeus, W. (2014). Nurse staffing and education and hospital mortality in nine European countries: a retrospective observational study. *Lancet*, *383*(9931), 1824- 1830. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)62631-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)62631-8).
- Arum, R., & Roksa, J. (2011). *Academically adrift: Limited learning on college campuses*. University of Chicago.
- Atay, S., Gider, D., Karadere, G., & Şenyüz, P. (2009). Hastanede çalışan hemşirelerin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri. [The views, thought of nurses' who have been working in hospitals related to in-service education] *International Human Sciences Journal*, *6*(1), 84-93.
- Baasandorj, D. (2010). *Faculty development program needs at Mongolian State University: Content and strategies*. [Doctoral dissertation, Purdue University]. USA. <https://docs.lib.purdue.edu/dissertations/AAI3413838/>
- Brown, S. T., Kirkpatrick, M. K., Mangum, D., & Avery, J. (2008). A review of narrative pedagogy strategies to transform traditional nursing education. *Journal of Nursing Education*, *47*(6), 283-286.
- Committee for Economic Development of Australia. (2015). *Australia's future workforce? (ISBN: 0 85801 300 2)*. [https://cedakenticomedia.blob.core.windows.net/cedamediacontainer/kentico/media/researchcataloguedocuments/research%20and%20policy/pdf/26792-futureworkforce\\_june2015.pdf](https://cedakenticomedia.blob.core.windows.net/cedamediacontainer/kentico/media/researchcataloguedocuments/research%20and%20policy/pdf/26792-futureworkforce_june2015.pdf)
- Çelen, Ö., Karaalp, T., Kaya, S., Demir, C., Teke, A., & Akdeniz, A. (2007). Gülhane Askeri Tıp Fakültesi Eğitim Hastanesi yoğun bakım ünitelerinde görev yapan hemşirelerin uygulanan hizmet içi eğitim programlarından beklentileri ve bu programlar ile ilgili düşünceleri. [Expectations of nurses working in intensive care units of Gülhane Military Medical Faculty Training Hospital from in-service training programs and their thoughts about these programs] *Gülhane Medical Journal*, *49*(1), 25-31.
- Davey, R. (2013). *The professional identity of teacher educators- career on the cusp* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203584934>
- Duman, Ç. S., Suluhan, D., & Durduran, Y. (2016). Birinci basamak sağlık kuruluşlarında çalışan hekim dışı sağlık profesyonellerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi.

- [Determining the in-service training needs of non-physician health professionals working in primary health care institutions.] *Medical Journal of Bakırköy*, 12(3), 118-123.
- Erişen, Y., Çeliköz, N., Kurtkan Kapıcıoğlu, M. O., Akyol, C., & Ataş, S. (2009). The need for professional development of academic staff at vocational education faculties in Turkey. *Procedia Social Behavioral Science*, 1(1), 1431-1436. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.252>
- Ertem, M. (2019). Bridging the theory-education in nursing. *International Journal of Science and Research*, 8(2), 1714-1716.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 645-672). Sage.
- Gaff, J. G. (1975). *Toward faculty renewal* (1st ed.). Jossey-Bass.
- Higher Education Council [HEC]. (2014). *Büyüme, kalite, uluslararasılaşma: Türkiye yükseköğretimi için bir yol haritası. [Growth, quality, internationalization: A roadmap for higher education in Turkey.]* <https://yolharitasi.yok.gov.tr/docs/YolHaritasi.pdf>
- Higher Education Council [HEC]. (2017). *Hemşirelik lisans çalıştay raporu. [Nursing undergraduate workshop report.]* [http://www.hemed.org.tr/images/stories/Hemsirelik\\_Lisans\\_Egitimi\\_Calistayi\\_Sonuc\\_R](http://www.hemed.org.tr/images/stories/Hemsirelik_Lisans_Egitimi_Calistayi_Sonuc_R)
- Holloway, R. L., Wilkerson, L., & Hejdek, G. (1997). Our back pages: Faculty development and the evolution of family medicine. *Family Medicine*, 29(4), 133-136.
- Kabakçı, I., & Odabaşı, H.F. (2008). The organization of the faculty development programs for research assistants: The case of education faculties in Turkey. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 7(3), 56-63.
- Kalaycı, N. (2008). "TQM center" and "curriculum" that have been neglected during the application process of TQM in higher education. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 6(2), 163-188.
- Kantek, F., Öztürk, N., & Gezer, N. (2010, November, 11-13). Bir sağlık yüksekokulunda öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin incelenmesi. [Examination of students' critical thinking and problem solving skills in a health school] [Conference presentation abstract]. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, Turkey.* <https://silo.tips/download/bir-salk-yksekokulunda-rencilerin-eletirel-dnme-ve-problem-zme-becerilerinin-nce>
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. [Virtual reality and its use for educational purposes] *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 151-158.
- Koc, M., Demirbulak, M., & Yılmaz İ. E. (2015). A needs assessment for academicians' professional development. *Education and Science*, 40(177), 297-311.
- Koc, Z., Keskin Kızıltepe, S., Cınarlı, T. & Sener, A. (2017). The use of theory in nursing practice, research, management, and education. *Journal of Education and Research in Nursing*, 2017(14), 62-72. <https://doi.org/10.5222/HEAD.2017.062>
- Kocaman, G. (2017). *Hemşirelik eğitiminde akreditasyon ve kalite. [Accreditation and quality in nursing education.]* <http://www.hemed.org.tr/>
- Konokman, G. Y., & Yelken, T. Y. (2014). The perceptions of academics in education faculties on their lifelong learning competencies. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(2), 267-281.
- Kumar, R. (2011). *Research methodology: a step-by-step guide for beginners*. (3rd Ed.). Sage.

- Loucks-Horsley, S., & Roody, D. (1990). Using what is known about change to inform the regular education initiative. *Remedial and Special Education, 11*(3), 51–56.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber [Qualitative research a guide to design and implementation]* (S. Turan, Trans.). Nobel. (Original work published 2009)
- Michelle, M., Francois, C., & Jacqueline, W. (2008). Faculty development: Yesterday, today, and tomorrow. *Medical Teacher, 30*(6), 555–565.
- Moeini, H. (2003). *A need analysis study for faculty development programs in METU and structural equation modeling of faculty needs*. [Doctoral dissertation, Middle Technical East University]. <https://etd.lib.metu.edu.tr/upload/445320/index.pdf>
- Nguyen, D., Zierler, B., & Nguyen, H. (2011). A survey of nursing faculty needs training in the use of new technologies for education and practice. *Journal of Nursing Education, 50*(4), 181–189.
- Odabaşı, H. F. (2003). Faculty point of view on faculty development. *Hacettepe University Journal of Education, 2003*(24), 86–89.
- Oktay, S., & Çakır, R. (2013). The effect of technology-supported brain-based learning on students' academic achievement, retention level, and metacognitive awareness. *Journal of Turkish Science Education, 10*(3), 3–23.
- Organization for Economic Co-operation & Development. (2016). *Getting skills right: Assessing and anticipating changing skill needs*. <http://www.oecd.org/els/getting-skills-right-assessing-and-anticipating-changing-skill-needs-9789264252073-en.htm>
- Öztürk, H. (2008). Expectations, suggestions, and problems about in-service training nurses experienced. *Florence Nightingale Journal of Nursing, 16*(61), 41–49.
- Pagnucci, N., Franco, F. A., Carnevale, A. B., Tolotti, A., Cadarin, L., & Sass, L. (2015). A cross-sectional study of pedagogical strategies in nursing education: Opportunities and constraints toward using effective pedagogy. *BMC Medical Education, 2015*(15), 138–150. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0411-5>.
- Program for the International Assessment of Adult Competencies. (2016). *Survey of adult skills*. <http://www.oecd.org/skills/piaac/>.
- Salmi, J. (2009). *The challenges of establishing world-class universities*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2600> License: CC BY 3.0 IGO
- Saracaloğlu, S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. [The relationship between communication and problem solving skills and reading interest and habits of candidate teachers] *Journal of Yüzüncü Yıl University Educational Faculty, 6*(2), 167–185.
- Sarıkoç, G. (2016). Use of virtual reality in the education of health workers. *Journal of Education and Research in Nursing, 13*(1), 11–15.
- Siddiqui, Z. S. (2006, December 11–13). Professional development of academics. A needs assessment. [Conference presentation abstract]. *The First International Conference on Assessing Quality in Higher Education*, Lahore, Pakistan. [https://www.researchgate.net/publication/266250386\\_PROFESSIONAL\\_DEVELOPMENT\\_OF\\_ACADEMICS\\_A\\_NEEDS\\_ASSESSMENT](https://www.researchgate.net/publication/266250386_PROFESSIONAL_DEVELOPMENT_OF_ACADEMICS_A_NEEDS_ASSESSMENT)
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğitimcilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği [Life-long learning skills and training

- faculty members: a project at Hacettepe University]. *Hacettepe University Journal of Education*, 30(30), 201-210.
- Souza, D. M., Backes, V. M. S., Lazzari, D. D., & Martini, J. G. (2018). Pedagogical preparation of nursing professors for professional secondary technical education. *The Brazilian Journal of Nursing*, 71(5), 2432-2439. <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0289>
- Steinert, Y., Cruess, S., Cruess, R., & Snell, L. (2005). Faculty development for teaching and evaluating professionalism: From programme design to curriculum change. *Medical Education*, 39(2), 127-136.
- Turkish Higher Education Quality Council [THEQC] (2016). *Yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi 2016 yılı durum raporu. [Higher education evaluation and quality assurance 2016 status report]* [https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site\\_Activity\\_Reports/2016-](https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Activity_Reports/2016-)
- Turkish Higher Education Quality Council [THEQC] (2017). *Yükseköğretim değerlendirme ve kalite güvencesi 2017 yılı durum raporu. [Higher education evaluation and quality assurance 2017 status report]* [https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site\\_Activity\\_Reports/2017-](https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Activity_Reports/2017-)
- Turkish Higher Education Quality Council [THEQC] (2019). *2018-2019 yükseköğretimi değerlendirme ve kalite güvencesi durum raporu. [Higher education evaluation and quality assurance 2019 status report]* [https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site\\_Activity\\_Reports/2019-](https://yokak.gov.tr/Common/Docs/Site_Activity_Reports/2019-)
- Whitcomb, J. A. (2003). Learning and pedagogy in initial teacher preparation. In W. M. Reynolds & G. E. Miller, (Eds.) & I. B. Weiner (Editor in chief), *Handbook of psychology (vol. 7): Educational psychology* (pp.533-556). John Wiley & Sons Inc.
- Wills, E. M., & McEwen, M. (2014). Application of theory in nursing education. In McEwen, M., & Wills, E.M. (Eds). *Theoretical basis for nursing* (4th ed) (pp. 497-513). Lippincott Williams & Wilkins Wolters Kluwer.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish* (2nd ed.). The Guilford.

### Genişletilmiş Özet

Üniversitelerin akademik, sosyal ve mesleki alanlarda nitelikli bireyler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu beklentiyi karşılamanın temel yollarından biri de nitelikli eğitim/öğretim programları aracılığıyla gerçekleştirilen etkili öğrenme-öğretme etkinlikleridir (Salmi, 2009). Ancak yükseköğretimde öğrenme-öğretme faaliyetlerinin beklentileri karşılayamadığı da açıktır. Türkiye'de YOKAK tarafından yayınlanan yıllık durum raporları, yükseköğretimde sunulan öğretimin kalitesinde bazı ciddi sorunların olduğunu göstermektedir (THEQC, 2016, THEQC, 2017, THEQC, 2019). Bu sorunlar diğer alanlarda olduğu gibi sağlık eğitimi alanı için de geçerlidir. Bu çalışmada odaklanılan hemşirelik eğitimi özelinde sağlık eğitimi genelinde de sunulan eğitimin niteliğinin geliştirilmesi gerekmektedir (Koc, vd., 2017; Sarıkoc, 2016).

Hemşirelik eğitiminin amacı, sağlığın geliştirilmesi ve korunması için güvenli bakım sağlayan hemşireler yetiştirmektir (Kocaman, 2017). Ancak yapılan çalışmalar; hemşirelik bölümündeki öğrenci kontenjanlarının yüksek olması, buna bağlı olarak öğretim ve ölçme/değerlendirme sürecindeki zorluklar, öğretim elemanlarının yetersizliği ve ders yüklerinin fazlalığı (YÖK, 2017) gibi sorunların olduğunu göstermektedir. Bu sorunların çözümü ve hemşirelik eğitiminde beklenen kalite düzeyine ulaşılabilmesi için kurumsal reformlar etkili bir yol olabilir. Bu çalışmada, bu reformların gerçekleştirilmesinde önemli rol oynayan hemşirelik alanındaki akademisyenlere odaklanılmaktadır.

Dünya çapındaki uygulamalara benzer şekilde, Türkiye'deki lisansüstü programlar çoğunlukla uzmanlık alanına ve bilimsel araştırmaya özgü bilgi/becerilere odaklanmakta ve

geleceğin akademisyenlerinin güncel pedagojik bilgi/becerilerini geliştirmek için yeterli fırsatlar sunmamaktadır (Michelle ve ark., 2008). Akademisyenlerin sadece hizmet öncesi eğitim ile öğretmenlik rollerini yerine getirmelerinin mümkün olmadığı ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekli görülmektedir (Konokman ve Yelken, 2014). Bunun için alan uzmanlarının önderliğinde yapılacak kapsamlı sistematik Mesleki Gelişim Programlarına (MGP) ihtiyaç vardır. “Eğiticilerin eğitimi” için hazırlanan MGP’de, genellikle akademisyenlerin etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak için kullanabilecekleri yöntem ve teknikler konusundaki becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Davey, 2013).

Ulusal alanyazında klinik hemşirelerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin görüşlerini/beklentilerini belirlemeye yönelik bazı çalışmalar bulunmakta (Atay ve ark., 2009; Çelen ve ark., 2007; Duman ve ark., 2016; Öztürk, 2008), ancak hemşirelik alanındaki akademisyenlere yönelik mesleki gelişim programlarına ilişkin ulusal düzeyde gerçekleştirilen kapsamlı çalışmalara gereksinim duyulmaktadır. Uluslararası alanyazında ise hemşirelik alanındaki akademisyenlerinin pedagojik ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların karşılanmasında MGP'nin önemini vurgulandığı görülmektedir (Aiken ve ark., 2014; Brown, Kirkpatrick ve ark., 2008; Pagnucci ve ark., 2015). Her alanda olduğu gibi hemşirelik eğitiminde de büyük önem taşıyan MGP ile ilgili hem uygulama hem de araştırma açısından önemli sınırlılıklar bulunmaktadır. Mevcut çalışma, hemşirelik eğitiminde etkili MGP'nin geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi için veriler sunması açısından oldukça önemlidir. Öte yandan çalışmanın sonuçları, başka herhangi bir alanda bu tür programlar düzenleyecek kurumlara yol gösterici olacaktır. Ayrıca hemşirelik alanındaki akademisyenlerin görüş ve beklentilerinin belirlendiği bu çalışmanın sonuçları, sağlık eğitiminde tüm akademisyenler için MGP geliştirme konusunda önemli bilgiler verebilir. Aynı zamanda çalışmanın sonuçları üniversitelerde eğitim kalitesinin artırılmasında etkili bir araç olarak da kullanılabilir; çünkü öğrenme-öğretme becerileri açısından desteklenen akademisyenlerin, öğrencilere daha yüksek nitelikli eğitim deneyimleri sağlamaları mümkündür.

Bu çalışmada, hemşirelik eğitimi alanındaki akademisyenlerin yükseköğretimde eğitimin kalitesini artırmak aracı olarak mesleki gelişim programlarına ilişkin görüş ve beklentilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Nitel araştırma özelliği gösteren bu araştırma, bütüncül tek durum desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu, çeşitli yükseköğretim kurumlarının hemşirelik bölümlerinde görev yapan basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 25 akademisyenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak ağırlıklı olarak açık uçlu ve bir kapalı uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi ve temel betimsel istatistikler yoluyla analiz edilmiştir.

Akademisyenlere göre mesleki gelişim programlarının amaçları; onların çok yönlü gelişme, farklı öğretim yöntem / teknikler, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, uzaktan eğitim, etkili iletişim ve sürekli gelişme ile ilgili bilgi / beceriler kazanmalarını sağlamak olmalıdır. Akademisyenler, içerikle ilgili görüşlerini ise ifade ettikleri amaçlarla uyumlu şekilde açıklamıştır. Akademisyenler özellikle farklı öğretim yöntem / teknikleri, öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, Bologna Süreci gibi konularda eğitimlere çok ihtiyaç duymaktadırlar. Akademisyenler, mesleki gelişim programlarının eğitim durumuna ilişkin ise eğitim sürecinin etkili olabilmesi için katılımcıların aktif katılımının sağlanması ve zamana, yere, eğitime daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Mesleki gelişim programlarının değerlendirme boyutuna ilişkin ise bu tür programlardan sonra değerlendirmenin gerekliliği konusundaki inançlarını dile getirmişlerdir. Son olarak, akademisyenlerin mesleki gelişim programları hakkında genel önerileri ise uygulamalı ve ihtiyaçlarına yönelik olması, nitelikli öğretim elemanları tarafından verilmesi, düzenli bir şekilde kendileri için en uygun zamanda gerçekleştirilmesi ve kültürel etkinliklerle desteklenmesi şeklindedir.

Sonuç olarak, özellikle akademisyenlere pedagojik bilgi/beceri kazandırmayı merkeze alan Mesleki Gelişim Programlarının önemi, tüm yükseköğretim alanları düşünüldüğünde bazı önemli sorunların çözümünde anahtar olduğu için her geçen gün artmaktadır. Hemşirelik

akademisyenlerinin MGP ile ilgili görüş ve beklentilerinin sunulduğu bu araştırmanın bulguları, konuyla ilgili gelecekte yapılacak çalışmalara, yükseköğretim kurumlarındaki kalite komisyonlarına ve akademisyenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan öğretme-öğrenme merkezlerine rehberlik edecek niteliktedir. Hemşirelik alanındaki akademisyenlerin mesleki gelişim programlarının amacı, içeriği, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarına ilişkin bu araştırmada belirlenen görüş ve beklentileri, tüm alanda gerçekleştirilecek bu tür programlar için geçerli sayılmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın sonuçları, hemşirelik ve diğer tüm yükseköğretim alanlarında etkili mesleki gelişim programının geliştirilmesine yön verecek ve süreci kolaylaştıracak niteliktedir. Konuyla ilgili benzer çalışmaların yapılması daha etkili mesleki gelişim programlarının geliştirilip uygulanmasına ve yükseköğretimde eğitimin kalitesinin artırılmasına katkıda bulunacaktır.



## Examining of Teaching Discrete-Trials Teaching Method to Teachers with Training Program Including Telehealth Coaching

Mine Kizir

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, [minekizir@gmail.com](mailto:minekizir@gmail.com), ORCID: 0000-0001-8801-5693 

To cite this article: Kizir, M. (2022). Examining of teaching discrete-trials teaching method to teachers with training program including telehealth coaching. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(2), 108-130.

Received: 04.16.2022

Accepted: 08.14.2022

### *Abstract*

This study aimed to determine the effectiveness of training program including telehealth coaching developed for families not only on preschool teachers' learning the Discrete-Trials Teaching Method (DTT) who work with children with Autism Spectrum Disorder (ASD) but also on their teaching of target imitation skills to their students. The participants of the study were three preschool teachers working in a special education and rehabilitation center in Muğla, and three children with ASD receiving education at the center. The research model employed was "multiple probe design with probe conditions across subjects" which is one of the single-subject research models. All sessions in the study were facilitated using Skype communication software. For analysis of the data collected in relation to the effectiveness of the program's implementation, the visual analysis and non-overlapping data analysis was conducted. Based on the study's findings, it was concluded that the training program including telehealth coaching was positive effects for the teachers' acquisition of the skills necessary to implement the DTT method. However, although it has positive effects on children's learning of imitation skills, additional studies are needed. In addition, the implemented training program was found useful and supportive by the participating teachers.

*Keywords:* Autism spectrum disorder, Distance education, Imitation teaching, Teacher education

Article Type:

Original article

Ethics Declaration:

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

The data of the study were collected in 2019 year and there is no ethics committee permission document.



# Ayrık Denemelerle Öğretim Yönteminin Telesağlık Koçluk İçeren Eğitim Programıyla Öğretmenlere Kazandırılmasının İncelenmesi

## Öz

Bu araştırmanın amacı, aileler için geliştirilmiş olan ve telesağlık yoluyla sunulan koçluk içeren eğitim programının, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan çocuklarla çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) yöntemini uygulayabilmelerinde ve öğrencilerine temel taklit becerilerini kazandırmalarındaki etkililiğini belirlemektir. Araştırmanın katılımcıları Muğla’da bulunan bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan üç okul öncesi öğretmeni ve merkezde eğitim alan OSB tanımlı üç öğrencidir. Araştırma modeli olarak, tek denekli araştırma modellerinden “yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın tüm oturumları Skype programı aracılığıyla yürütülmüştür. Araştırmada uygulanan programın etkililiğine ilişkin elde edilen verilerin analiz edilmesinde görsel analiz ve örtüşmeyen veri analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, çevrimiçi sunulan eğitim programının, öğretmenlerin ADÖ yöntemini uygulama becerilerini kazanmaları üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak, öğrencilerin taklit becerilerini sergilemelerinde programın olumlu etkileri olmasına rağmen ek çalışmalara gereksinim olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin tamamı programa ilişkin olumlu görüş bildirmişler ve genel olarak memnun kalmışlardır.

*Anahtar Kelimeler:* Otizm spektrum bozukluğu, Öğretmen eğitimi, Taklit öğretimi, Uzaktan eğitim

## Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), “Sosyal ve toplumsal etkileşim ile iletişim alanlarında yetersizlik, sınırlı ilgi ve yineleyici davranışlar olarak kendini gösteren, üç yaştan önce ortaya çıkan, yaşam boyu devam eden nörobiyolojik bir gelişimsel yetersizlik” olarak tanımlanmaktadır (Amerikan Psikiyatri Birliği [American Psychiatric Association], 2013). OSB olan bireylerin yaşamış oldukları yetersizlikler bağımsız yaşam için gerekli olan becerileri sergileyememelerine neden olabilmektedir (Turkington & Anan, 2007). OSB olan bireylerin bağımsız yaşama hazırlanabilmeleri için, sınırlılık yaşadıkları alanlarda, öncelikle taklit gibi temel becerilerin daha sonra ise karmaşık becerilerin, özel eğitim hizmetleri ile kazandırılması gerekmektedir (Bejarano-Martín, vd., 2020; Kırcaali-İftar, vd., 2014). Bu amaçla davranışçı yaklaşımı temel alan ve bilimsel dayanağa sahip olan Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)’ne dayalı yöntemler uzun yıllardır OSB olan bireylerin eğitiminde sıklıkla tercih edilmektedir (Fisher, vd., 2014). Bu yöntemler arasında ise en çok tercih edilenlerden biri Ayrık Denemelerle Öğretim (ADÖ) yöntemi olmaktadır (Sump, vd., 2018). ADÖ, OSB olan çocuklara kavram, eşleme, sınıflama, taklit vb. gibi çeşitli becerilerin öğretilmesinde kullanılabilir (Kırcaali-İftar, vd., 2014).

OSB olan çocukların nitelikli özel eğitim hizmetlerine erişimleri her zaman mümkün olmamaktadır. Bu durumun çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim alanı dışında farklı uzmanlıklara sahip olan uzmanların özel eğitim yöntemlerine, özellikle UDA tekniklerine ilişkin bilgi sahibi olamamaları ve bu teknikleri kullanan uzmanlara erişimde sınırlılık yaşanmasıdır (Fisher vd., 2014; Neely vd., 2016). Türkiye’de OSB olan çocukların eğitimlerinde özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra okul öncesi ve sınıf öğretmenliği gibi uzmanlar da görev yapmaktadırlar. Bunun yanı sıra özel eğitim alanındaki uzman ihtiyacının karşılanması için öğretmenlik formasyonu olan ve olmayan farklı alan uzmanları da alanda çalışmaktadırlar (Çetin, 2004; Özyürek, 2008). Yapılan araştırmalar, özel eğitim alanında çalışan farklı alan uzmanlıklarına sahip öğretmenlerin, özel eğitim alan bilgisi ve yöntemlerini uygulamaya yönelik bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Çetin, 2004; Sucuoğlu vd., 2015). Dolayısıyla özel eğitim alanından olmayan uzmanların OSB olan bireylerin eğitimlerinde, bilimsel dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgi ve beceri kazanmalarına yönelik olarak özel eğitim destek hizmetlerine ihtiyaçları bulunmaktadır (Akay & Gürgür, 2018). Uzmanların sınırlılık yaşadıkları alanlarda desteklenmeleri hizmet içi eğitimlerle yapılabilmektedir. Hizmet içi eğitim, genel olarak öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca

hizmet verdikleri alana ve gruba yönelik bilgi ve becerilerini geliştirerek uygulama sürecine ilişkin performanslarını arttırmak amacıyla yapılmaktadır (Gültekin Seylan & Varol Özyürek, 2015). Ancak bu hizmetlerin sağlanması uzman sayısının yetersizliği (Özyürek, 2008) ve OSB'nin yaygınlığının yıllar içerisinde artış göstermesi (Centers for Disease Control and Prevention, 2019) gibi nedenlerle oldukça sınırlı kalmaktadır (Fisher vd., 2014). Az sayıda özel eğitim uzmanının bu desteği sağlayabilmesi için geleneksel eğitim biçimleri ve ortamlarının dışına çıkılarak alternatif yolların bulunması ve yaygınlaştırılması gerekmektedir (Burns, 2011).

Gelişen teknoloji ile birlikte söz konusu sınırlılıkların üstesinden gelebilmek için uzaktan eğitim hizmetlerinin kullanılması, her geçen gün yaygınlaşan eğitim yollarından biri haline gelmiştir (Şahin & Tekdal, 2005). Bu uygulamaların özellikle COVID-19 pandemisi kısıtlamaları nedeniyle yoğun olarak tercih edildiği görülmektedir (Adams vd., 2022). Uzaktan eğitimin temel amacı, "eğitimin aksamasına sebep olan zaman ve coğrafi engelleri ortadan kaldırılarak, gelişen teknolojiye ayak uydurabilen, zamandan ve mekândan etkilenmeden insan eğitimine katkı sağlayabilen sistemlerle insanlara eğitim-öğretim imkânı sunmaktır (Özbay, 2015)". Dolayısıyla özel eğitimde uzaktan eğitim hizmetleri, geleneksel eğitimin sınırlılıklarının üstesinden gelebilmek için bir alternatif olabilmektedir (Meadan & Daczewitz, 2015; Ore, 2021). Ancak, uzaktan eğitim uygulamalarının uygun hızda internet altyapısı, teknik araç-gereçler ve eğitim alacak olan bireylerin teknoloji kullanımına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmalarını gerektirmesi, etkileşimin yetersiz olması vb. gibi sınırlılıkları bulunmaktadır (Akyürek, 2020). Belirtilen sınırlılıklarına rağmen, uzaktan eğitim uygulamalarının geleneksel eğitime göre daha etkili olduğu, yapılan bir meta analiz çalışması ile ortaya konulmuştur (Şahin & Tekdal, 2005). Bunun yanı sıra her iki eğitim yolunun eşit düzeyde etkili olduğunu gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Tuncer & Taşpınar, 2008; Vismara vd., 2009). Eğitimde etkili sonuçlara ulaşmayı sağlayan uzaktan eğitimle, özel eğitim alanında görev yapan uzmanların, gereksinim duydukları alanlarda desteklenmelerine ilişkin çalışmalar da son yıllarda yapılmaya başlanmıştır. Güleç Aslan ve Sola Özgüç (2017), OSB olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, mesleğe başladıkları ilk yıllarda, çevrimiçi mentorluk yoluyla desteklenmelerine yönelik bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlara yönelik mentorluk uygulamaları ile desteklenmeye ihtiyaç duydukları ve mentorluk uygulamasının hem sorunlarını çözmeye hem de mesleki doyum sağlamalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca özel eğitim alanında, OSB olan çocuklarla çalışan uzmanlara, belirli bir yöntemi uygulama becerisi kazandırmaya yönelik çalışmaların da yapıldığı görülmektedir (Barkaia, Stokes & Mikiashvili, 2017; Coogle vd., 2018; Değirmenci, 2018; Fisher vd., 2014; Neely vd., 2016; Sump vd., 2018; Tunç Paftalı, 2018; Ünal, 2018).

Uzaktan eğitim uygulamalarında, sürecin bir parçası olarak uzmanlara koçluk hizmeti veya telesağlık koçluk sunulabilmektedir. Koçluk, bireyleri bir amaca ulaşmak için motive eden ve işbirlikçi bir süreç içerisinde performanslarını geliştirerek yaşam kalitelerini zenginleştiren, amaca yönelik olarak tasarlanmış bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Vardarlier & Özsürünç, 2019). Koçluk uygulamaları sayesinde uzmanların, tekrar tekrar uygulama yapmaları ve sürekli bir şekilde uygulamaya dönük nitelikli geri bildirim almaları mümkün olmaktadır (Horn vd., 2019). Ancak koçluk uygulamalarının başarılı olabilmesi için; amaca ve yetişkin eğitimine uygun, işbirliğine ve yansıtmaya dayalı, performans gelişimine ve içeriğe odaklı, yönerge içermeyen ve koçluk sunulan kişinin gereksinimlerine yönelik olarak yapılması gerekmektedir (Rush, Shelden & Hanft, 2003). Uzmanlara sunulan uzaktan koçluk uygulamalarının etkililiğini belirlemeye ilişkin yürütülmüş olan araştırmalarda, özel eğitim öğretmenlerine (Coogle vd., 2018; Horn vd., 2019), okul öncesi öğretmenlerine (Değirmenci, 2018; Tunç Paftalı, 2018; Tupou, Waddington & Sigafos., 2020) ve terapistlere (Barkaia vd., 2017; Fisher vd., 2014; Neely vd., 2016) çeşitli yöntemlere ilişkin uygulama becerisi kazandırmak hedeflenmiştir. Uzmanlara, Fırsat öğretimi (Neely vd., 2016), UDA (Fisher vd., 2014), doğal dil öğretim teknikleri (Barkaia vd., 2017; Coogle vd., 2018), Sosyal Öyküler ve Video Modelle Öğretim (Değirmenci, 2018), Eşzamanlı İpucuyla Öğretim (Tunç Paftalı, 2018), Sabit Bekleme Süreli Öğretim (Horn vd., 2019) ve Gömülü öğretim (Ünal, 2018) yöntemlerine ilişkin öğretim yapılmış ve uygulama sürecinde uzaktan koçluk hizmeti sunulmuştur. Yapılan çalışmaların sonucunda uzmanlara sağlanan uzaktan koçluk

uygulamalarının, uzmanların öğretimi yapılan yöntemi kullanabilme becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu belirlenmiştir.

Uzaktan koçluk uygulamalarının yoğun olarak ebeveynlerle yürütüldüğü görülmektedir (de Nocker & Toolan, 2021). Konuya ilişkin alanyazın taraması sonucunda, OSB olan çocuklarda ileri düzey ve karmaşık beceriler için ön koşul beceri olması nedeniyle oldukça önemli ve temel bir beceri olan taklit öğretiminin, uzmanlara özel bir yöntem öğretmek ve uzaktan koçluk sunulmasıyla yapılmış olan bir çalışmaya ulusal alanyazında rastlanmamıştır. Buna karşın uzaktan eğitim yoluyla taklit öğretiminin hedeflendiği çalışmalara ulaşılmıştır. Wainer and Ingersoll (2015), uzmanlar yerine ebeveynlere uzaktan koçluk sunularak Karşılıklı Taklit Eğitimi yönteminin öğretimi yapmış; Kizir (2018), ADÖ yöntemi uygulama becerisini ebeveynlere uzaktan koçluk yoluyla kazandırmış; Sump vd. (2018) ise özel eğitim öğretmenlerine ADÖ uygulama becerisi kazandırmayı koçluk sunmaksızın uzaktan eğitim yoluyla sağlamışlardır. Ayrıca uzmanlara yönelik ulaşılan çalışmalar incelendiğinde, uzmanlara verilen teorik bilginin çevrimiçi ve birebir format yerine, öz yönlendirmeli olarak ve genellikle Web siteleri aracılığıyla yapıldığı belirlenmiştir (Değirmenci, 2018; Fisher vd., 2014; Neely vd., 2016; Ünal, 2018). Ancak bireylerin öğrenme hızları dikkate alınarak bireysel öğretim oturumları düzenlemek uygulanan programın etkililiğini de arttırmaktadır (Kizir, 2018). Bunun yanı sıra, uzaktan koçluk uygulamasına yer vermeksizin ADÖ'nün uzmanlara kazandırılmasına yönelik uzaktan eğitim çalışmalarına ilişkin bir araştırmaya ulaşılmıştır (Hay-Hansson & Eldevik, 2013). Oysaki OSB olan bireylerin bilimsel dayanaklı uygulamalara dayalı eğitim hizmetlerine gereksinimleri göz önünde bulundurulduğunda bu ihtiyacın karşılanabilmesi için bu konuda uzman eğitimlerinin yaygınlaştırılmasına gereksinim duyulmaktadır (Neely vd., 2016). Ek olarak, OSB olan çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumları ve rehabilitasyon merkezlerinin sayısı her geçen gün artmakta (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) ve bu durum özel eğitim öğretmenlerinin sayısının yetersiz olması nedeniyle, daha fazla sayıda özel eğitim alanı dışında uzmanlığı olan öğretmenin çalışmasını gerekli kılmaktadır (Özyürek, 2008). Söz konusu öğretmenlerin, daha öncede değinildiği gibi uygun yöntemleri kullanma konusunda bilgi yetersizliklerinin hizmet içi eğitimle giderilmesi gerekmektedir. Az sayıda özel eğitim öğretmenin hem şehirde hem de uzmanlara ulaşmakta zorluk çeken ve kırsal alanlarda görev yapan öğretmenlere uzaktan koçluk sunulmasıyla özel eğitim desteği sağlanabileceği düşünülmektedir (Barkaia vd., 2017). Bu nedenle bilimsel dayanaklı yöntemleri uygulama becerisini geliştirmeye yönelik olarak yapılmış çalışmaların, farklı yetersizlik gruplarına, yaş gruplarına ve/veya katılımcılara uygulanarak deneysel çalışmalarla etkililiğinin ortaya konması gerekmektedir. Böylece yapılan uygulamalar veya geliştirilmiş olan programlarla hem uygulama alanına hem de alan yazına katkı sağlanmış olacaktır. Bu doğrultuda, Kizir (2018) tarafından yürütülmüş olan çalışmanın sonuçları ve önerileri göz önünde bulundurularak araştırmacının farklı katılımcı grubuyla yinelenmesi amacıyla bu araştırmanın yapılmasına gereksinim duyulmuştur.

Özetle, OSB olan bireylerin bağımsız yaşam becerileri kazanabilmeleri için nitelikli özel eğitim hizmetlerine olan gereksinimleri (Fisher vd., 2014), OSB olan bireylerle çalışan uzmanların etkili yöntemlerle ilgili uygulama becerisi kazanmaları yönündeki ihtiyaçları (Özaydın & Çolak, 2011), özellikle şehir statüsünde olmayan yerleşim yerlerinde çalışan uzmanların özel eğitim alanında mesleği desteğe, görev yaptıkları bölgelerde kolaylıkla ulaşamamaları veya zaman, maliyet ve ulaşım gibi nedenlerle erişememelerinden dolayı hizmet içi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının bir alternatif olması (Barkaia vd., 2017), geliştirilmiş ve etkililiği sınanmış programların daha geniş ve farklı kitlelere ulaştırılarak yaygınlaştırılması gerekliliği ve ulusal alanyazında konuya ilişkin sınırlı çalışma bulunması ve uygulayıcıların Türkçe çalışmalara ulaşabilmelerinin alana sağlayacağı katkı göz önünde bulundurularak bu araştırmanın yapılması planlanmıştır. Hem uygulama alanına hem de alanyazına katkı sağlayacağı düşüncesiyle bu araştırmanın amacı, aileler için geliştirilmiş olan ve telesağlık yoluyla sunulan koçluk içeren eğitim programının, OSB olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin, ADÖ yöntemini öğrenebilmelerinde ve öğrencilerine hedeflenen temel taklit becerilerini kazandırmalarındaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

(a) Telesağlık koçluk içeren eğitim programı öğretmenlerin, ADÖ yöntemini kazanmalarında, uygulamalarında ve sürdürmelerinde etkili midir?

(b) Telesağlık koçluk içeren eğitim programı OSB olan öğrencilerin temel taklit becerilerini kazanmalarını sağlamakta mıdır?

(c) Telesağlık koçluk içeren eğitim programının öğretmen görüşlerine göre sosyal geçerliği nasıldır?

## Yöntem

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Muğla ili Marmaris ilçesinde bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde görev yapan üç okul öncesi öğretmeni ve merkezde eğitim alan OSB tanılı üç öğrencidir. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde öğretmenlerde bazı ölçütler aranmıştır. Bunlar: (a) araştırmaya katılmak için gönüllü olma, (b) özel eğitim alanında lisans veya lisansüstü eğitim almamış olma (c) OSB olan çocuklarla çalışma, (d) daha önce “Ayrık Denemelerle Öğretim” yöntemine ilişkin bir eğitim almamış olma ve (e) araştırma süresince kullanılacak olan teknoloji kullanım bilgisine sahip olmalarıdır.

Öğretmenlerin tümü okul öncesi öğretmenliği lisans programını tamamlamışlardır. Bu kapsamda, özel eğitim alanında genel konuları içeren sadece haftada 2 saat 14 haftalık bir ders almışlar ve daha önce OSB’ye ilişkin ayrıntılı bir eğitim ve “Uygulamalı Davranış Analizi” veya “Ayrık Denemelerle Öğretim” yöntemine ilişkin eğitim almamışlardır. Bunun yanı sıra araştırma için gerekli olan Google araçları ve Skype programını aktif bir şekilde kullanabilmektedirler. Nil, 1 yıl; Naz, 2 yıl ve Oya 2 yıllık çalışma deneyimine sahiptir. Etik ilkeler gereği katılımcılar için kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmanın çocuk katılımcıları için de çeşitli ölçütler aranmıştır. Bunlar: (a) OSB tanısı almış olması, (b) 24-60 ay aralığında olması, (c) ek bir yetersizliğinin bulunmaması (d) “Temel Taklit Becerileri Kontrol Listesinde (TTBKL)” bulunan taklit becerileri alanlarından her biri için belirlenen 10 beceriden en az beşini sergileyememesi veya “Taklit Becerileri Değerlendirme Ölçeği (TBDÖ)” sonucunda 36 puanın altında alması, (e) katılımcı öğretmenlerin çalıştığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim hizmeti alması ve (f) katılımcı öğrencilerin ebeveynlerinin araştırmaya katılmaları için gönüllü olarak izin vermeleridir. Ölçütleri karşılayan iki erkek ve bir kız çocuk araştırmanın katılımcıları olmuştur.

Katılımcı çocukların tümü, araştırmanın gerçekleştiği rehabilitasyon merkezinden haftada 45 dakikalık 2 oturum bireysel eğitim almaktadırlar. Katılımcılardan Cem 26 aylık bir erkek çocuktur. Sekiz aydır özel eğitim almaktadır. Cem’in “Uyarlanmış Otizm Davranış Kontrol Listesi (U-ODKL)” sonucuna göre 24 puan alarak “Orta düzeyde destek gereksinimi” olduğu belirlenmiştir. Cem, TTBKL’de bulunan “Nesnelerle yapılan büyük kas hareketleri” alanından sadece kaşığı tabağa koyma becerisini sergileyebilmiş; TBDÖ’den ise iki puan almıştır. Ata, 29 aylık bir erkek çocuktur. Üç aydır özel eğitim almaktadır. Ata, U-ODKL’den 27 puan almış ve “Orta düzeyde destek gereksinimi” olduğu belirlenmiştir. Ata, TTBKL’de bulunan “Nesnelerle yapılan büyük kas hareketleri” alanından herhangi bir beceriyi sergileyememiş; TBDÖ’den ise iki puan almıştır. Ece, 30 aylık bir kız çocuktur. Bir yıldır özel eğitim almaktadır. Ece, U-ODKL’den 24 puan almış ve “Orta düzeyde destek gereksinimi” olduğu belirlenmiştir. Ece, TTBKL’de bulunan “Nesnelerle yapılan büyük kas hareketleri” alanından sadece kovaya küp atma ve marakas sallama becerilerini sergileyebilmiş; TBDÖ’den ise sekiz puan almıştır.

Çocuk katılımcıların tümünün, yapılan değerlendirmeler sonrasında taklit becerilerinde sınırlılık yaşadığı belirlenmiştir. Her üç çocuğun taklit becerilerine ilişkin performanslarının “Nesnelerle yapılan büyük kas hareketleri” düzeyinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenler çocuklarla yapacakları öğretim oturumlarını bu düzey etkinlikler arasından seçmişlerdir.

### Ortam ve Araç-Gereçler

Araştırma, katılımcılarla aynı fiziksel ortamda yürütülmemiştir. Uzmanlar, Muğla ili Marmaris ilçesinde ikamet etmekte ve çalışmaktadırlar. Araştırmacı ise Muğla il merkezinde yaşamaktadır ve aralarında 54 km bulunmaktadır. Öğretmenler, programın birinci bölümünü ev ortamlarında, ikinci bölümünü çalıştıkları rehabilitasyon merkezinde, araştırmacı ise üniversitede veya evinde bulunan çalışma ortamından yürütmüşlerdir. Bu amaçla, tüm oturumlarda internet üzerinden eşzamanlı olarak görüşmelerin yapılmasına olanak sağlayan Skype programı kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzmanlar, tanışma ve ön değerlendirme haricinde aynı fiziksel ortamda bulunmamışlardır.

Araştırma kapsamında teknolojik olan ve olmayan çeşitli araçlar kullanılmıştır. Buna göre teknolojik araç-gereçler: (1) Tablet, bilgisayar, (2) İnternet paketi, (3) Akıllı telefon veya kamera, (4) Google Drive programı ve mail adresi, (5) Camtasia programı, (6) Video dosyaları, (7) WhatsApp programı, (8) Skype ve (9) PowerPoint Sunumlarıdır. Teknolojik olmayan araç-gereçler ise; (1) Program el kitabı, (2) Oyuncak ve materyaller, (3) Başlama düzeyi, yoklama, uygulama ve izleme oturumları veri toplama formlarıdır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada, tek denekli araştırma desenleri arasında bulunan “Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli” kullanılmıştır. Tekin-İftar (2012), modeli aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

“Yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli modelinde, tüm davranışlarda eşzamanlı olarak başlama düzeyi verisi toplanır. Birinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra başlama düzeyi evresi sonlandırılarak birinci durumda uygulamaya geçilir. Birinci durumda uygulama evresi sürerken ikinci ve üçüncü durumlarda veri toplanmaz. Birinci durumda ölçüt karşılanıp kararlı veri elde edildikten sonra ise tüm durumlarda eşzamanlı olarak birinci yoklama evresi düzenlenir. Birinci yoklama evresinde ikinci durumda kararlı veri elde edildikten sonra bu yoklama evresi sonlandırılarak ikinci durumda öğretime başlanır. Bu süreç tüm durumlar için yinelenir (Tekin-İftar, 2012, p. 227).”

### Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında verilerin toplanması amacıyla çeşitli araçlar kullanılmıştır. Bu çalışmada araçlar iki temel amaç için kullanılmıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin önkoşul becerilerini değerlendirmek üzere ön değerlendirme aşamasında kullanılan araçlardır. Buna göre; öğrencilerin OSB destek ihtiyaçları için U-ODKL (Özdemir, 2014) ve taklit becerilerine yönelik performanslarının belirlenmesi için TBDÖ (Ünlü, 2012) ve TTBKL (Kizir, 2018) kullanılmıştır.

Kullanılan diğer araçlar ise uygulama sürecine yönelik olmuştur. Uygulama oturumlarında başlama düzeyi verilerinin toplanabilmesi adına hem öğrenci hem de öğretmen için ayrı ayrı “Başlama düzeyi belirleme formları” kullanılmıştır. Bu formlar uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uygulama, yoklama ve izleme oturumları için ise öğrencilerde “ADÖ veri kayıt formu” ve öğretmenlerde “Anne-Babaların ADÖ sunma davranışları ve Ayrık Denemelerle Öğretim Değerlendirme Formu-ADÖDF (Ünlü, 2012)” kullanılmıştır. Güvenirlik için araştırmacıda “Uygulama Güvenirliği Formları” ve “Gözlemciler arası güvenirlik formları” kullanılmıştır. Sosyal geçerlik verileri ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

### Bağımlı ve Bağımsız Değişken

Araştırmada öğrenci ve öğretmenler için iki farklı bağımlı değişken bulunmaktadır. Araştırmanın ilk bağımlı değişkeni öğretmenlerin ADÖ yöntemini uygulama becerisi kazanarak öğrencilere taklit öğretimi yapabilmeleridir. İkincisi ise öğrencilerin hedeflenen taklit becerilerini öğrenmeleridir. Yapılan ön değerlendirmelerin sonunda üç öğrenci için de “nesneli büyük kas hareketlerinin taklit becerileri” ne yönelik olarak öğretim oturumları planlanmıştır.

Bu araştırmanın bağımsız değişkeni, ailelerin ADÖ yöntemini öğrenerek çocuklarına temel taklit becerileri kazandırmaları amacıyla geliştirilmiş ve anneler üzerinde etkililiği sınanmış olan

(Kizir, 2018) telesağlık yoluyla sunulan koçluk içeren eğitim programıdır. Bu çalışmada eğitim programının yaygınlaştırılması ve etkililiğinin farklı özellikte katılımcılar üzerinde belirlenmesi amacıyla, OSB alanında çalışan ancak özel eğitim alan uzmanlığına sahip olmayan öğretmenler üzerindeki etkisi sınanmıştır.

### **Eğitim Programı**

Aileler için geliştirilmiş olan eğitim programı, bilgi aktarım ve koçluk uygulamalarını içeren iki bölümden oluşmaktadır (Kizir, 2018). Uygulama kapsamında, ilk bölümde beş, ikinci bölümde üç olmak üzere toplam sekiz oturum düzenlenmiştir. Programın ilk bölümünde; OSB, taklit, ADÖ yönteminin uygulanmasına yönelik olarak temel konular, uygulama basamakları konuları hakkında bilgi aktarılması ile video örneklerinin izlenmesine yer verilmiştir. Oturum sonlarında öğretmenlere anlatılan konuya yönelik olarak ödev verilmiş ve hazırlanan testler aracılığıyla değerlendirme yapılmıştır. Uygulamanın 1. bölümüne ilişkin akış şeması Şekil 1'de gösterilmektedir.

### **Şekil 1.**

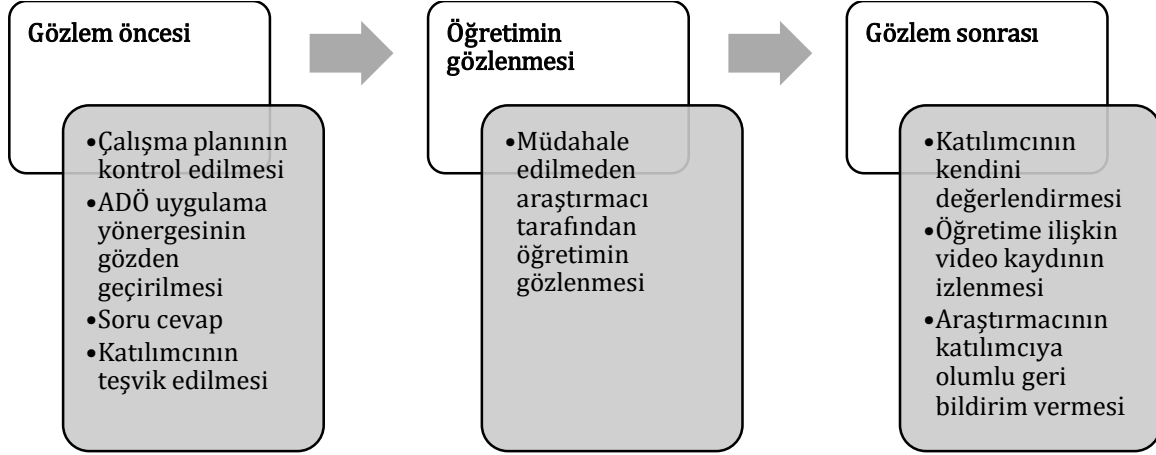
*Uygulamanın birinci bölümü olan bilgi aktarımı uygulamalarına ilişkin akış şeması*



Programın ikinci bölümünde ise; telesağlık koçluk hizmeti sunulmuştur. Bu süreçte öğretmenin ADÖ yöntemiyle yapacağı oturum öncesinde görüşme yapılarak yapılacak eğitim oturumu gözden geçirilmiştir. Sonrasında öğretmen-öğrenci çiftinin oturumu herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın sadece gözlenmiştir. Oturum bittiğinde ise gözlem sonrası öğretmene yazılı ve sözlü olarak olumlu geri bildirim verilmiştir. Programın tüm oturumları Camtasia programı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Bu kayıtlar koçluk oturumlarında gözlem sonrası öğretmenlere geribildirim sağlanırken tekrar izlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Koçluk uygulamasının akış şeması Şekil 2'de gösterilmektedir.

**Şekil 2.**

*Uygulamanın ikinci bölümü olan koçluk uygulamalarına ilişkin akış şeması*

**Uygulama Süreci**

Uygulama süreci tanışma ve ön değerlendirmelerin yapılması ile başlamaktadır. Bunun yanı sıra başlama düzeyi, yoklama, öğretim ve koçluk ile izleme oturumlarından oluşmaktadır. Uygulama sürecine ilişkin bilgiler izleyen bölümde aktarılmaktadır.

***Tanışma ve Ön Değerlendirmelerin Yapılması***

Uygulamanın öncesinde gönüllü olan katılımcı öğretmenlerin görev yaptıkları rehabilitasyon merkezinde biri öğretmenlerle diğeri ise ailelerle olmak üzere iki toplantı yapılmıştır. Bu toplantılardan ilkinde öğretmenlere araştırmanın amaçları, katılımcıların hakları ve uygulama sürecine ilişkin ayrıntılı bilgi verilmiştir. Öğretmenlere araştırma süresince kullanılacak olan teknolojiler hakkında bilgi verilmiş ve teknoloji eğitime gereksinim duyup duymadıkları sorulmuştur. Öğretmenler, Google araçları ve Skype kullanımı konusunda iyi düzeyde bilgi sahibi olduklarını belirtmişler ve teknoloji eğitimi talep etmemişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin eğitim verdikleri öğrenciler arasından, belirlenmiş ölçütlere uygun olanlara karar verilmiştir. Ek olarak öğretmenlere haklarına ilişkin yazılı bir bilgi verilerek katılımcılardan yazılı izin alınmıştır. İlkinden bir hafta sonra yapılan toplantıda ise belirlenmiş olan çocuk katılımcıların aileleri ile bire bir görüşülmüştür. Bu süreçte ailelere, araştırmaya ilişkin bilgi verilmiş ve yazılı izin alınmıştır. Daha sonra çocukların ölçütleri karşılama durumlarını belirlemek için araştırmacı tarafından U-ODKL, TBDÖ ve TTBKL uygulanmıştır. Taklit becerilerinin değerlendirilmesi sürecinde öğrenciler TTBKL'nin toplam 40 maddeden oluşan dört bölümünü tamamlayamamışlardır. Aracın ilk iki bölümünün ardından sıkılma belirtileri göstermiş veya problem davranış sergilemişlerdir. Dolayısıyla ön değerlendirmenin tamamlanabilmesi için hem öğretmen hem de ebeveynin görüşüne başvurulmuştur. Tamamlanan bölümlerin sonuçlarına göre çocukların taklit becerilerinde sınırlılık yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen ve ebeveyn görüşlerine dayalı olarak tamamlanan değerlendirmeler de bu durumu doğrulamıştır.

***Başlama Düzeyi ve Toplu Yoklama Oturumları***

Araştırmanın modeline uygun olarak öncelikle katılımcı öğretmenlerle başlama düzeyi oturumları gerçekleştirilmiştir. Bunun için öğretmenlere "Öğrencilerinize taklit öğretimi yapınız" şeklinde yönerge verilmiştir. Bu süreçte öğretmenlere herhangi bir ipucu verilmemiş veya yönlendirme yapılmamıştır. Yönergede, öğretmenlerin katılımcı çocuklarla taklit öğretime yönelik olarak, mümkünse en az üç en fazla 10 dakikalık toplam üç oturum yapmaları, yaptıkları öğretimleri videoya kaydederek Google Drive depolama alanına aracılığıyla araştırmacı ile paylaşmaları istenmiştir. Yönergede katılımcılara ADÖ yöntemine ilişkin herhangi bir bilgi verilmemiştir.

Başlama düzeyi evresinde öğretmenler genellikle ayna karşısında veya masa başında “Ceviz adam” gibi çocuk şarkıları söyleyerek veya sistematik olmayan bir şekilde taklit öğretimi yapmışlardır. Başlama düzeyi oturumları tüm katılımcılarda eş zamanlı olarak toplanmaya başlamış, kararlı veri elde edildikten sonra birinci katılımcı çifti ile öğretime başlanmıştır. Başlama düzeyi oturumlarında öğretmenlerin ADÖ yöntemine yönelik bir bilgi ve deneyimleri olmaması göz önünde bulundurulmuştur. Buna göre öğretmenin, öğrencinin taklit becerilerini sergileyebilmesi için sunduğu her model olma davranışı bir tepki olarak sayılmıştır. Örneğin; öğretmen öğrencisi ile tokalaşıp “merhaba” der ve sonrasında “Haydi merhaba de” der. Öğrencinin tepki fırsatlarına verdiği tepkiler doğru (bağımsız) ise “+”, ipuçlu, yanlış veya herhangi bir tepkide bulunmazsa “-“ olarak değerlendirilmiştir.

### ***Uygulama Oturumları***

Tüm uygulama oturumları (bilgi aktarımı ve koçluk oturumları) Skype programı aracılığı ile yürütülmüş ve Camtasia programı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmada uygulamalar art arda yürütülmüştür. Buna göre başlama evresinin ardından, ilk katılımcı çiftiyle uygulama sürecine geçilmiştir. Bu süreçte diğer çiftlerle herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Uygulama süreci programın birinci bölümü olan beş oturum bilgi aktarımı ve programın ikinci bölümü olan üç oturum koçluk uygulamaları olacak şekilde planlanmıştır. Ayrıca planlama sürecinde toplu yoklama oturumlarına da üç oturum olarak karar verilmiştir. Bunun nedeni katılımcıların uygulama evresine geçiş için bekleme sürelerinin eşitlenmesi ve dış etkenleri en aza indirebilme çabasıdır.

Uygulamanın birinci bölümünde oturumlar bire bir yapılmış ve her bir oturum 45 dakika olacak şekilde planlanmıştır. Ancak katılımcıların öğrenme hızları dikkate alınarak sorulan sorular veya talep edilmesi durumunda tekrarlanan konular nedeniyle zaman konusunda esnek olunmuştur. Her bir oturumdan sonra öğretmenlere bir ödev ve oturum konularına yönelik hazırlanmış değerlendirme testi yapılmıştır. Öğretmenler 90 puan aldıklarında değerlendirmede başarılı sayılarak bir sonraki oturuma geçilmesi planlanmıştır. Uygulama sürecinde tüm öğretmenler tüm oturumlarda 90 puan ve üzeri almışlardır. İlk bölümün tamamlanmasının ardından programın birinci bölümüne yönelik verilerin toplanması amacıyla öğretmenler öğrencileri ile üç oturum taklit öğretimi yapmışlar, telefonlarının kamera özelliği ile kaydetmişler ve video dosyalarını araştırmacıya ilemişlerdir. Böylece programın ilk bölümü sonrasında katılımcıların performanslarındaki değişim izlenebilmiştir. Birinci bölümün tamamlanmasının ardından koçluk oturumlarına geçilmiştir.

Programın ikinci bölümünde öğretmenlere ADÖ yöntemi ile uygulama yapmalarına yönelik telesağlık yoluyla sunulan koçluk uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın ikinci bölümü de katılımcılarla bire bir yürütülmüş ve üç koçluk oturumu gerçekleştirilmiştir. Koçluk oturumları; “gözlem öncesi”, “öğretimin gözlenmesi” ve “gözlem sonrası” bölümlerinden oluşmuştur. Gözlem öncesinde, öğretmenin hazırlanmış olduğu çalışma planı kontrol edilmiş, ADÖ uygulama yönergesi gözden geçirilmiş, öğretmene soru sorma fırsatı verilmiş ve öğretmen uygulama yapması için cesaretlendirilmiştir. Öğretmen, araştırmacının öğretim ortamını rahatlıkla gözleyebilmesi için uygulama öncesinde telefonunu uygun bir yere konumlandırmıştır. Ardından öğretime geçilmiştir. Bu süreçte araştırmacı herhangi bir şekilde öğretmene veya çocuğa müdahale etmemiş, sadece gözleyici olmuştur. Öğretmen, çalışma planına uygun şekilde öğretimi tamamladıktan sonra video konferansa ara verilmiştir. Böylece gözlem sonrası geribildirim sağlanırken uygun ortamın hazırlanması sağlanmıştır. Araştırmacı gözlem kaydını öğretmenle birlikte izlemeye hazır hale getirirken öğretmen ise öğrenciyi güvenli bir kişiye emanet etmiştir. Bu süre genellikle 3-4 dakika sürmüştür. Öğretmen ve araştırmacı hazır olduklarında Skype programı ile tekrar video konferans yapılmıştır. Koçluğun, gözlem sonrası bölümünde ilk olarak öğretmenin kendi güçlü ve zayıf yönlerine yönelik yorum yapması istenmiştir. Sonrasında araştırmacı, gözlemiş olduğu oturuma yönelik olumlu geribildirim sağlamıştır. Bu süreçte, öğretmenin istemesi veya gerekli bir durumda oturuma ilişkin video kaydı izlenerek üzerinde tartışılmıştır. Öğretmene sözlü olarak sağlanan geribildirim oturumlardan sonra yazılı olarak da iletilmiştir. Uygulama oturumlarının sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.



**Tablo 1.***Uygulama oturumlarının tarih ve süreleri*

Bölmeler	Oturumlar	Nil	Naz	Oya
1. Bölüm	1. Oturum	33'	43' 40"	32' 20"
	2. Oturum	37' 55"	39' 45"	26' 52"
	3. Oturum	1 s 13'	1 s 6' 11"	53' 51"
	4. Oturum	1 s 2'	1 s 30'	1 s 13' 19"
	5. Oturum	50'	34' 53"	40' 54"
2. Bölüm	1. Oturum	18' 37"	19' 1"	14' 28"
	2. Oturum	15' 34"	23' 31"	19' 4"
	3. Oturum	16' 9"	21'	13' 43"
Başlama-Bitiş Tarihleri		25.03.2019-05.04.2019	08.04.2019-24.04.2019	29.04.2019-22.05.2019

Programın ikinci bölümü için veri toplama süreci birinci bölümden farklı şekilde gerçekleşmiştir. Birinci bölümün verileri beş bilgi aktarma oturumunun katılımcılar tarafından başarıyla tamamlanmasının ardından toplanmıştır. Bilgi aktarım oturumlarının üç, dört ve beşinci oturumlarında çalışma planı hazırlama, öğretim oturumu için uygun etkinlik, deneme sayısı, material, ipucu ve pekiştirici belirleme konularında bilgi verilmiştir. Bu oturumların sonunda ev ödevleri yoluyla öğretmenin, öğrencisine öğretim yapmadan önce bu konularda hazırlık yapması sağlanmıştır. Buna göre öğretmenin, yapılan hazırlığa uygun olarak ve ADÖ yönteminin prosedürlerini takip ederek üç oturum taklit öğretimi yapması ve depolama alanına yükleyerek araştırmacıya iletmesi istenmiştir. Bu yolla programın birinci bölümüne ilişkin veriler toplanmıştır. İkinci bölümde ise her bir koçluk oturumunun bitirilmesinden sonra ayrı ayrı veri toplama gerçekleştirilmiştir. Buna göre, birinci koçluk oturumunun tamamlanmasının ardından, veri toplamak amacıyla öğretmenden, öğrencisi ile planlaması yapılmış olan bir öğretim oturumu yapması talep edilmiştir. Öğretmen, öğretimi yaptığında video kaydını depolama alanına yükleyerek araştırmacı ile paylaşmıştır. Veri toplamak amacıyla yapılan öğretim oturumlarının hiçbirinde öğretmene bir geri bildirim sağlanmamıştır.

Araştırma modeli gereğince birinci katılımcı çifti ile uygulama oturumları tamamlandığında tüm katılımcılarla ilk toplu yoklama oturumları gerçekleştirilmiştir. İlk toplu yoklama oturumlarının ardından ikinci katılımcı çifti ile yukarıda açıklanan uygulama evresine geçilmiştir. Bu evrenin tamamlanmasının ardından tüm katılımcılarda ikinci toplu yoklama oturumları yapılmıştır. İkinci toplu yoklama oturumlarından sonra üçüncü katılımcı çiftiyle uygulama oturumları ve ardından tüm katılımcılarla üçüncü toplu yoklama oturumları düzenlenmiştir. Böylece araştırmada "tahminde bulunma", "doğrulama" ve "yineleme" evreleri tamamlanarak işlevsel ilişki ortaya konmaya çalışılmıştır. Toplu yoklama oturumlarında uygulama evresi tamamlanan katılımcılardan ADÖ yönteminin prosedürlerini takip etmeleri beklenmiş ve buna göre değerlendirilmişlerdir. Uygulama evresini tamamlamayan katılımcılar içinse başlama düzeyi evresi prosedürleri uygulanmıştır. Katılımcı çiftlerin bilgi aktarımı ve koçluk oturumlarını içeren uygulama oturumları, toplu yoklama ve izleme oturumlarında çalışmış oldukları taklit becerilerine ve deneme sayılarına ilişkin bilgiler Tablo 2'de gösterilmektedir. Tablo, uygulama sürecinin sıralaması takip edilerek sunulmuştur.

**Tablo 2.***Çalışılan taklit becerileri ve deneme sayıları*

Adı	No	1. Oturum beceri ve deneme sayısı	2.Oturum beceri ve deneme sayısı	3.Oturum beceri ve deneme sayısı
Nil ve Cem	1. Bölüm: Bilgi aktarımı	Kovaya küp atma (5)	Kovaya küp atma (7)	Kovaya küp atma (9)
	2. Bölüm: Koçluk	Tencereye kapak kapama (8)	Tencereye kapak kapama (8)	Kovaya küp atma+tencereye kapak kapama (10)
	1.Yoklama	Kovaya küp atma + tencereye kapak kapama (10)	Kovaya küp atma + tencereye kapak kapama (8)	Kovaya küp atma + tencereye kapak kapama (11)
	2.Yoklama	Kovaya küp atma + tencereye kapak kapama + bayrak sallama (8)	Kovaya küp atma + tencereye kapak kapama + bayrak sallama (9)	Kovaya küp atma + tencereye kapak kapama + bayrak sallama (10)
	3.Yoklama	Başın üstüne nesne koyma (8)	Başın üstüne nesne koyma (9)	Başın üstüne nesne koyma (10)
İzleme	Başın üstüne nesne koyma (8)	---	---	
Naz ve Ata	1.Yoklama	Uygulama evresi öncesi	Uygulama evresi öncesi	Uygulama evresi öncesi
	1. Bölüm: Bilgi aktarımı	Kovaya küp atma (6)	Kovaya küp atma (7)	Kovaya küp atma (9)
	2. Bölüm: Koçluk	Kovaya küp atma (8)	Kovaya küp atma (6)	Kovaya küp atma (7)
	2.Yoklama	Kovaya küp atma (5)	Kovaya küp atma (5)	Kovaya küp atma (6)
	3.Yoklama	Kovaya küp atma (6)	Kovaya küp atma (8)	Kovaya küp atma (10)
İzleme	Marakas sallama (7)	Marakas sallama (6)	Kovaya küp atma+marakas sallama (6)	
Oya ve Ece	1.Yoklama	Uygulama evresi öncesi	Uygulama evresi öncesi	Uygulama evresi öncesi
	2.Yoklama	Uygulama evresi öncesi	Uygulama evresi öncesi	Uygulama evresi öncesi
	1. Bölüm: Bilgi aktarımı	Çubuğa halka takma (5)	Çubuğa halka takma (8)	Çubuğa halka takma (10)
	2. Bölüm: Koçluk	Bardaktan su içer gibi yapma (8)	Bardaktan su içer gibi yapma (9)	Çubuğa halka takma + bardaktan su içer gibi yapma (5)
	3.Yoklama	Çubuğa halka takma + bardaktan su içer gibi yapma (10)	Çubuğa halka takma + bardaktan su içer gibi yapma (5)	Çubuğa halka takma + bardaktan su içer gibi yapma (8)
İzleme	Küpleri üst üste koyma (10)	Küpleri üst üste koyma + çubuğa halka takma + bardaktan su içer gibi yapma (5)	Küpleri üst üste koyma + çubuğa halka takma + bardaktan su içer gibi yapma + araba sürme + tencereye kapak kapama (5)	

Tablo 2'ye bakıldığında her öğrenci için farklı taklit becerilerinin öğretiminin yapıldığı görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve öğrenme hızlarına uygun olarak öğretim yapılmış olmasıdır. Öğretmenlere uygulanan eğitim programında amaç, öğretmenlerin ADÖ yöntemini hazırlık süreci de dahil olmak üzere uygulayabilmeleridir. Bunun için koçluk oturumlarının her birinde öğretmene tüm basamaklarla ilgili ayrıntılı ve olumlu geribildirim sağlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmene öğrencisi için uygun taklit becerilerine ve deneme sayılarına karar vermesi, çalışma planını uygun şekilde hazırlayarak uygulaması, bir

beceride ölçütün karşılanarak (beş denemenin beşinde veya 10 denemenin dokuzunda) yeni bir becerinin öğretilmesine geçiş yapması gibi konularda rehberlik edilmiştir. Böylece öğretmenin ADÖ yönteminin hazırlık ve yöntemi uygulama süreçlerine ilişkin basamakları doğru uygulayabilmesinin yanı sıra bu kararları verebilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Dolayısıyla her öğretmen kendi öğrencisine uygun olduğunu düşündüğü beceri ile öğretim yapmıştır. Yine öğretmenler, öğretilen becerinin oturumlarının sonlandırılmasında, başka bir deyişle yeni bir beceriye geçiş için gerekli olan ölçütü kendileri belirlemişlerdir.

### ***İzleme Oturumları***

İzleme oturumları, tüm katılımcılarla uygulama oturumlarının bitirilmesinin ardından yapılmıştır. Bu amaçla üçüncü, dördüncü ve beşinci haftalarda izleme verilerinin toplanması amacıyla öğretmen-öğrenci çiftleri oturumlar düzenlemişlerdir. İzleme oturumları için öğretmenler özel planlama yapmak yerine devam eden öğretim planlarına sadık kalmış ve halihazırda çalışılan beceriye ilişkin bir oturum yapılarak kayıt altına alınmıştır. Katılımcı çiftlerinden ikisinden tüm izleme verileri toplanabilmiş ancak Nil-Cem çiftinden sadece ilk izleme verisi toplanabilmiştir. Bunun nedeni oturumların gerçekleştiği tarihlerde Cem'in rehabilitasyon merkezine devam etmemesidir.

### **Güvenirlilik**

Araştırma süresince yapılan başlama düzeyi, bilgi aktarımı ve koçluk oturumlarını içeren uygulama, yoklama ve izleme oturumlarına ilişkin, katılımcı çiftler için gözlemcilerarası güvenirlik (GAG) ve araştırmacı için uygulama güvenirliği (UG) verileri toplanmıştır. GAG verileri, biri özel eğitim alanında yüksek lisans eğitimi devam eden bir uzman ile araştırmacı tarafından; UG verileri ise doktora derecesine sahip bir uzman tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme öncesinde araştırmacı, uzmana araştırmanın amaçları ve kullanılacak olan formlar hakkında bilgi vererek hedef davranışlar üzerinde tartışmışlardır. GAG verilerine ilişkin bilgiler Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.**

#### *Gözlemcilerarası güvenirlik verileri*

Oturumlar	Gözlemcilerarası Güvenirlik Verileri						Toplam Ortalama
	Nil	Cem	Naz	Ata	Oya	Ece	
Başlama Düzeyi	%100	%100	%100	%100	%100	%100	
1.Yoklama Oturumları	%100	%94.1	%100	%100	%100	%71.4	
2.Yoklama Oturumları	%100	%100	%100	%100	%100	%66.6	%97.3
3.Yoklama Oturumları	%100	%95.2	%100	%100	%100	%100	
Öğretim Oturumları	%100	%100	%100	%94.7	%100	%100	
Koçluk Oturumları	%100	%100	%100	%93.7	%100	%100	
İzleme Oturumları	%100	%75	%100	%100	%100	%100	

UG verilerinin toplanması amacıyla Skype programı üzerinden yürütülen öğretim ve koçluk uygulamalarını içeren tüm uygulama oturumları Camtasia programı aracılığıyla kayıt altına alınmıştır. Video kayıtlar izelenerek UG formları aracılığıyla puanlama yapılmıştır. Formlar eğitim programının birinci bölümünün oturumları için 5 (sırasıyla, 27, 27, 37 27 ve 29 madde), koçluk oturumları için 1 (26 madde) tanedir. Formlar program içeriğindeki konulara ve telesağlık uygulaması prosedürlerine uygun olarak hazırlanmıştır. Örneğin, programın birinci bölümü için "Öğretim için gerekli olan teknolojik alt yapı hazırlanmış mı? ADÖ yöntemi ile çalışılabilecek beceriler hakkında bilgi verildi mi? ADÖ yönteminde pekiştirme kullanımı hakkında bilgi verildi mi?" gibi maddeler bulunurken; koçluk oturumu UG formunda, "Çalışma planı gözden geçirildi mi? DTT Uygulama yönergesi gözden geçirildi mi? Teknoloji etkin şekilde kullanıldı mı?" gibi maddeler bulunmaktadır. UG oturumlarının %30'unun video kayıtlarının izlenmesiyle hesaplama yapılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacı için UG katsayısı tüm oturumlar için %100 olmuştur.

### Sosyal Geçerlik

Uygulanan eğitim programının sosyal geçerliğinin belirlenebilmesi için katılımcı öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun için amaca yönelik hazırlanmış olan görüşme soruları kullanılmıştır (Kizir, 2018). Sorular; programa katılım, eğitimin uzaktan verilmesi, eğitimin süresi, eğitim materyalleri, programın birinci ve ikinci bölümleri ile öğrencilere taklit becerilerini kazandırabilmelerini içeren altı sorudan oluşmaktadır. Üç öğretmenle görüşmeler telefon aracılığıyla yapılmış ve sonrasında yazıya aktarılmıştır. Yapılan görüşmeler toplam 19' 48" olmuştur.

Elde edilen sosyal geçerlik verilerinde "teyit incelemesine" bakılmıştır. GAG, "[Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100]" (Miles & Huberman, 1994) formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Teyit edilebilirlik ortalaması %96.4 olmuştur. Araştırmada aktarılabilişliğin sağlanması için süreç ayrıntılı olarak betimlenmiş (Yıldırım & Şimşek, 2008). İnanıdırıcılık için ise katılımcı öğretmenlerden birine görüşmenin yazıya dökülmüş hali okutularak ifadelerin kendine ait olduğuna dair onay alınmıştır. (Yıldırım & Şimşek, 2008).

### Güvenlik ve Gizlilik

Bu araştırmanın tüm oturumları çevrimiçi ortamda gerçekleştirilmiş ve veri paylaşımları internet aracılığıyla sağlanmıştır. Dolayısıyla güvenlik ve gizliliğe yönelik ek önlemlerin alınması gerekli olmuştur. Bu amaçla araştırmacı tarafından bu araştırmaya özel olarak bir mail hesabı açılmış ve şifresi sadece kendisinde bulundurulmuştur. Araştırmada toplanan veriler sözü edilen mail hesabına bağlı depolama alanında toplanmıştır. Ayrıca kayıt altına alınan öğretimler depolama alanına kaydedildikten sonra öğretmenlerden üçüncü kişilerle paylaşmamaları ve kayıtları silmeleri istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Tek denekli araştırma desenlerinde elde edilen veriler çizgi grafiği yoluyla sunulmaktadır. Dolayısıyla verilerin analiz edilmesinde görsel analizden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde öncelikle her bir öğretmen katılımcı için tüm evreler birbirleriyle, daha sonra her bir katılımcı birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Veriler analiz edilirken çeşitli formüller kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Buna göre uygulama sürecinde katılımcıların performansları ve araştırmacının uygulama güvenilirliği hesaplamasında "(Doğru Tepki Sayısı / Toplam Tepki Sayısı X 100)" formülü kullanılırken; gözlemcilerarası güvenilirlik hesaplamasında "(Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100" formülü kullanılmıştır (Tekin İftar, 2012).

Görsel analizin yanı sıra örtüşmeyen veri analizi yapılarak eğitim programının öğretmenlerin ADÖ yöntemini uygulama becerisi kazanabilmesi üzerindeki etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Örtüşmeyen veri hesaplaması yapılırken, "İkinci evrede birinci evrenin veri aralığı dışında kalan veri noktası sayısı/İkinci evrede toplam veri noktası X 100" formülü kullanılmıştır (Tekin-İftar, 2012). Sosyal geçerlik verilerinin analizinde ise betimsel analiz yapılmıştır.

### Ethics Declaration

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

The data of the study were collected in 2019 year and there is no ethics committee permission document.

### Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin ADÖ yöntemini uygulayabilme ve katılımcı öğrencilerin taklit becerilerini kazanma durumlarına yönelik bulgular aktarılacaktır. Bunun yanı sıra örtüşmeyen

veri analizi bulguları verilerek programın öğretmenler üzerindeki etki büyüklüğüne ilişkin bilgi verilecektir. Son olarak sosyal geçerlik bulguları sunulacaktır.

### Öğretmenlere İlişkin Bulgular

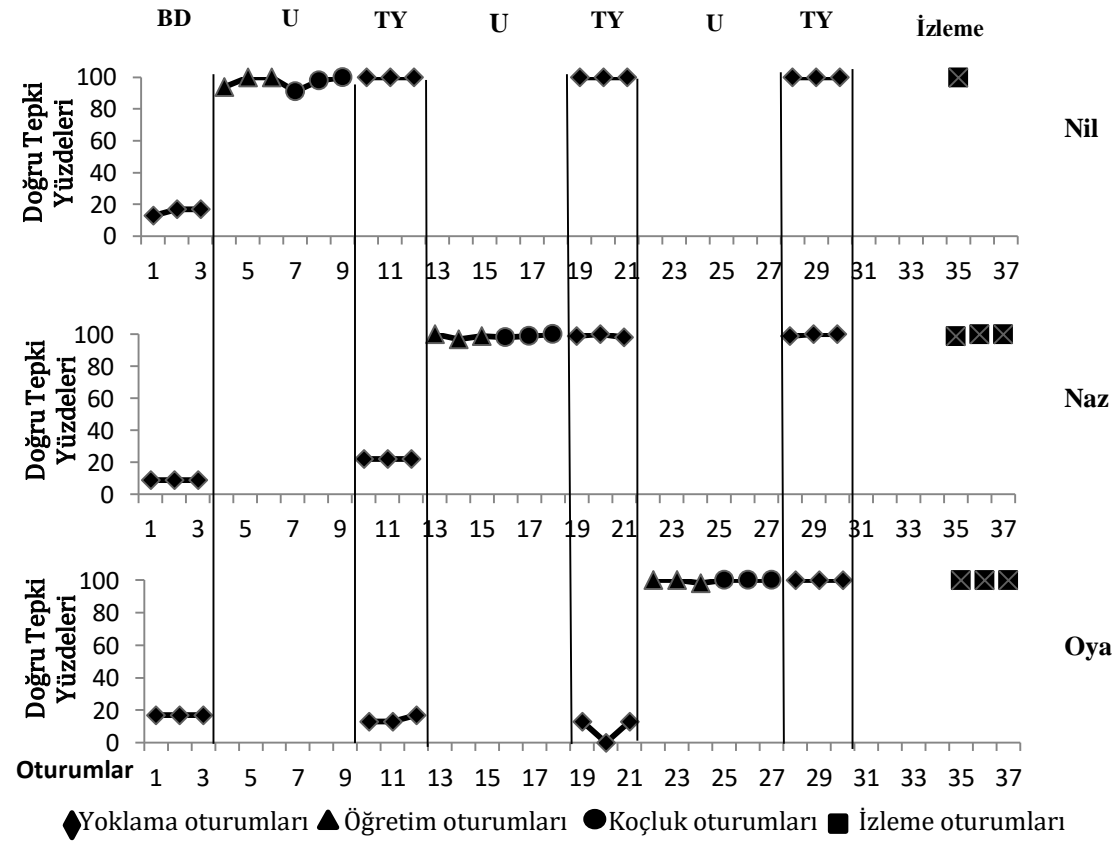
Nil'in başlama evresi performansı ortalama %15.6 olmuştur. Uygulamanın ardından Nil'in ADÖ kullanımına ilişkin doğru yanıt yüzdesi ortalama %97.1'e çıkmıştır. Nil'in hem uygulama hem de izleme oturumlarının ardından düzenlenen toplu yoklama oturumlarının tamamında doğru yanıt yüzdesi %100 olmuştur.

Naz'ın başlama evresi performansı ortalama %9 ve ilk toplu yoklama oturumu %22 olmuştur. Uygulamanın ardından Naz'ın ADÖ yöntemini kullanımına ilişkin doğru yanıt yüzdesi ortalama %98.8 olarak gerçekleşmiştir. Naz ikinci yoklama oturumlarında ortalama %99, üçüncü yoklama oturumlarında ise %99.6 doğru tepkide bulunmuştur. Ayrıca izleme oturumlarında doğru yanıt yüzdesi ortalama %99.5 olmuştur.

Oya'nın başlama evresi performansı ortalama %17 olmuştur. Oya'nın ilk yoklama oturumlarında doğru yanıt yüzdesi sırasıyla; ortalama %14.3 ve ikinci yoklama oturumlarında ortalama %8.6'dır. Uygulama sonrasında Oya'nın ADÖ adımlarının kullanımına ilişkin doğru yanıt yüzdesi ortalama %99.6'dır. Oya'nın hem uygulama hem de izleme oturumlarının ardından düzenlenen toplu yoklama oturumlarının tamamında doğru yanıt yüzdesi %100 olmuştur. Öğretmenlere ilişkin bulgular Şekil 3'te gösterilmektedir.

### Şekil 3.

Öğretmenlerin ADÖ yöntemine ilişkin doğru tepki yüzdeleri



Örtüşme analizi, tek denekli çalışmalarda etki büyüklüğü hesaplamak ve bağımsız değişkenin gücünü sayısal olarak ifade edebilmek amacıyla kullanılmaktadır (Karasu, 2011; Tekin-İftar, 2012). Alanyazında örtüşmeme yüzdesi %75-80 üzerinde olduğunda yapılan çalışmanın etkili olduğu (Karasu, 2011; Richards, 2018; Tekin-İftar, 2012) ve %25'in altında olması durumunda ise etkisiz olduğu (Karasu, 2011) belirtilmektedir. Katılımcı öğretmenlerin

başlama ve uygulama evreleri arasında yapılan örtüşmeyen veri analizi bulgularına göre tüm katılımcılar için örtüşmeyen veri yüzdesi %100 olmuştur. Bu durum bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde oldukça etkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak örtüşmeyen veri analizi bulgularından yola çıkarak telesağlık yoluyla sunulan koçluk uygulamasını içeren eğitim programı, öğretmenler için etkili bir uygulama olmuştur.

### Öğrencilere İlişkin Bulgular

Nil-Cem çifti, “nesneli büyük kas hareketlerinin taklit becerilerini” çalışmışlardır. Cem’in başlama evresi performansı %0 olarak belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Cem yapılan ön değerlendirmede, TTBKL’de bulunan becerilerden sadece kaşığı tabağa koyma becerisini sergileyebilmiştir. Yapılan uygulama oturumlarının ardından Cem toplamda üç taklit becerisi sergileyebilmiş ve kovaya küp atma, tencere kapağı kapama ve bu iki becerinin bir arada gerçekleştirilmesi becerilerini kazanmıştır. Uygulama evresi sonrasındaki herhangi bir evrede yeni bir taklit becerisini sergileyememiştir. Ayrıca Cem rehabilitasyon merkezine devam etmediği için bir oturum dışında izleme verisi toplanamamış ve Cem’in ileriki zamana yönelik performansı hakkında yeterli bilgi edinilememiştir. Sonuç olarak uygulanan programın olumlu etkileri olduğu düşünülmekle birlikte Cem’in uygulama sonrasında sınırlı beceri sergilediği söylenebilir.

Naz-Ata çifti, “nesneli büyük kas hareketlerinin taklit becerilerini” çalışmışlardır. Ata’nın başlama evresi performansı ortalama %11 olmuştur. Ayrıca ön değerlendirme sonucunda Ata, TTBKL’de bulunan herhangi bir beceriyi sergileyememiştir. Ata uygulama oturumları süresince kovaya küp atma becerisinde en fazla %55.5 doğru tepki düzeyine ulaşmış, fakat ölçütü (5/5 veya 9/10) karşılayacak düzeyde edinememiştir. Ancak uygulama sonrası yapılan izleme oturumlarında Ata’nın marakas sallama ve bu iki becerinin bir arada gerçekleştirilmesi becerilerini sergilediği görülmüştür. Sonuç olarak uygulanan programın olumlu etkileri olduğu düşünülse de Ata’nın taklit becerilerini edinme düzeyinin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir.

Oya-Ece çifti, “nesneli büyük kas hareketlerinin taklit becerilerini” çalışmışlardır. Ece’nin başlama evresi performansı ortalama %0 olmuştur. Bunun yanı sıra Ece, ön değerlendirme sonuçlarına göre, TTBKL’de bulunan becerilerden sadece kovaya küp atma ve marakas sallama becerilerini sergileyebilmiştir. Ece, uygulama sürecinde toplamda altı beceri kazanmış ve çubuğa halka takma, bardaktan su içer gibi yapma, küpleri üst üste koyma, araba sürme, tencerenin kapağını kapama ve bu becerilerin karıştırılarak sergilenmesi becerilerini edinmiştir. Sonuç olarak uygulanan programın, Ece’nin taklit becerilerini kazanması üzerinde diğer katılımcılara göre daha olumlu etkileri olduğu söylenebilir. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası taklit becerilerini sergileyebilme düzeyleri ve sayıları Tablo 4’te gösterilmektedir.

**Tablo 4.**

#### *Öğrencilerin taklit becerilerini sergileyebilme düzeyleri*

	Süreç	Cem’in düzeyi	Ata’nın düzeyi	Ece’nin düzeyi
Uygulama Öncesi	Başlama evresi / TTBKL sonucu	%0 performans düzeyi / 1 beceri	%11 performans düzeyi / 0 beceri	%0 performans düzeyi / 2 beceri
	Uygulama ve yoklama evreleri	3 beceri	0 beceri	3 beceri
Uygulama Sonrası	İzleme evresi	0 beceri	3 beceri	3 beceri

### Sosyal Geçerlik Bulguları

Araştırmanın sosyal geçerliğinin belirlenebilmesi amacıyla öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Buna göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı programa katılmaktan dolayı memnuniyetlerini dile getirmişlerdir. Ayrıca programı yararlı bulduklarını, programın süresinin yeterli olduğunu, kullanılan eğitim materyallerinin yararlı olduğunu, programın açıklayıcı, eğitici ve destekleyici bulduklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Nil ve Naz, internet alt yapısının yetersiz olması nedeniyle zaman zaman bağlantı gücünün düşük olmasını bir sorun olarak göstermişlerdir. Sonuç olarak, öğretmenlerin tamamı programa ilişkin genel olarak olumlu görüş bildirmişler ve memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin programa ilişkin bildirmiş oldukları görüşlerden yola çıkarak, telesağlık koçluk içeren eğitim programının sosyal geçerliğinin olduğu söylenebilmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

#### Sonuç

Sonuç olarak, OSB olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, öğrencilerine hedeflenen taklit becerilerini öğretebilmeleri amacıyla uygulanmış olan telesağlık yoluyla sunulan koçluk içeren eğitim programı, öğretmenlerin ADÖ yöntemini uygulama becerisi kazanmasında ve sürdürmesinde etkili olmuştur. Ancak çocuklar için taklit becerilerinin kazanılmasında ve sürdürülmesi üzerinde olumlu etkileri olmakla birlikte öğrenciler için ek çalışmaların yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca, uygulanan eğitim programı katılımcı öğretmenler tarafından yararlı ve destekleyici bulunmuştur. Bunun yanı sıra, araştırmanın sonuçlarına dayanarak, telesağlık koçluk uygulamalarının öğretmenlerin gereksinim duydukları alanlarda bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırdığı söylenebilir. Ek olarak, zaman esnekliği sağlanması, ulaşım sorununu ortadan kaldırması ve ek bir maliyet getirmemesi nedeniyle uzaktan eğitim, geleneksel eğitim ortamlarının bir alternatifi olarak düşünülebilir.

#### Tartışma

Araştırma bulguları, telesağlık yoluyla sunulan koçluk içeren eğitim programının, öğretmen katılımcılar için belirlenen hedefleri kazanmalarında etkili olduğunu göstermektedir. Söz konusu etkilerin programın içeriğiyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Buna göre program sadece ADÖ yöntemine ilişkin teorik bilgi aktarımı üzerine planlanmamış aynı zamanda uygulama sürecinde öğretmenlerin uygulama basamaklarını doğru olarak yapabilmeleri için desteklendikleri koçluk bölümüne de yer verilmiştir. Programın ilk bölümünde örnek videolara yer verilmiş ve öğretmenlere doğru uygulama yapabilmeleri için model olunmuştur. Programın ikinci bölümü olan koçluk oturumlarında ise öğretmenlere sözlü ve yazılı geri bildirim verilerek yöntemi doğru uygulayabilmeleri konusunda hem teşvik edilmiş hem de desteklenmişlerdir. Bu şekilde öğretmenin materyal ve etkinlik seçimi, çalışma planı hazırlama ve uygulama prosedüründe zayıf olduğu konularda kendilerini geliştirmesi mümkün olmuştur. Bunun yanı sıra koçluk uygulamasında, araştırmacının sınıf içerisinde fiziksel olarak bulunmayarak çevrimiçi ortamda herhangi bir müdahalede bulunmadan gözlem yapmasının da olumlu bir etkisinin olduğu söylenebilir. Böylece öğretmen-öğrenci etkileşiminin bozulmaması ve öğrenci dikkatinin dağılmaması sağlanmıştır. Alanyazında benzer şekilde, öğretmenlere veya uzmanlara öğretim yaptıkları süreçte, uzaktan koçluk desteği sunulmasının olumlu sonuçlar sağladığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Barkaia vd., 2017; Coogler vd., 2018; Değirmenci, 2018; Fisher vd., 2014; Horn vd., 2019; Neely vd., 2019; Tunç Paftalı, 2018).

Programın etkili olmasındaki diğer bir etken, uygulanan programın bireysel olarak yürütülmesi ve teorik bilgi aktarımının sunuş yoluyla yapılması olmuştur. Uzaktan koçluk uygulamalarının yapıldığı çalışmalara bakıldığında, genellikle katılımcılara bilgi aktarımının özel olarak hazırlanmış Web siteleri aracılığıyla yapıldığı ve katılımcıların öz-yönlendirmeli olarak süreci tamamladıkları görülmektedir (Değirmenci, 2018; Fisher vd., 2014; Tunç Paftalı, 2018). Ancak bu çalışmada, çevrimiçi ortamda video konferans yoluyla katılımcı öğretmenlere birebir sunum yapılmıştır. Böylece öğretmenlerin öğrenme hızları, mesleki deneyimleri ve OSB'ye ilişkin

bilgi düzeyleri göz önünde bulundurularak, sunum yapılan konular üzerinde, gereksinim duyulan ölçü ve sürede bilgi aktarımı yapılmıştır.

Başka bir etken, araştırmacının koçluk kapsamında, öğretmen-öğrenci çiftinin yaptığı öğretim etkinliğini kaydetmesi ve öğretmene gözlem sonrası geri bildirim verirken video kaydı izleyerek öğretmenin kendi performansını değerlendirmesidir. Öğretmenin, video kaydı izlerken kendi güçlü ve zayıf yönlerini görmesi ve koçtan geri bildirim alması uygulama basamaklarını doğru şekilde yapmasına ilişkin önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Ayrıca öğretmenlerin eğitim materyallerine erişimlerinin kolay olması ve istedikleri zaman ulaşabilmeleri de başka bir etken olmuştur. Ek olarak programın çevrimiçi yürütülmesi nedeniyle öğretmenlerin, ulaşım, maliyet ve zaman konularında ek yük getirmeden bir uzmana ulaşabilmiş olmaları da önemli bir etken olmuştur. Alanyazında uzaktan eğitimin yararlarına yönelik söz konusu vurgunun çeşitli çalışmalarda yapıldığı görülmektedir (Fisher vd., 2014; Neely vd., 2019; Wainer & Ingersoll, 2015).

Telesahlik koçluk içeren eğitim programının etkili olmasında, programın özelliklerinin yanı sıra program sayesinde öğretmenlerin yaşadığı olumlu deneyimlerinde önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir. Öğretmenlerin, program sürecinde kazandıkları ADÖ yöntemi uygulama becerisi sayesinde öğrencilerinde gördükleri değişim ve ailelerin memnuniyetlerini dile getirmeleri mesleki doyum sağlamalarına da katkıda bulunmuştur. Yaşadıkları olumlu deneyimler, öğretmenlerin programa devam etme, kendilerine verilen görevleri yerine getirme ve yöntemi uygulama konusunda istekli olmalarına neden olmuştur. Bu durum programın etkili olmasını sağlayan etkenlerden biri olarak düşünülmektedir. Kizir (2018)'in yapmış olduğu çalışmada da, annelerin yaşadığı olumlu deneyimlerin, programın etkili olmasına katkı sağladığı vurgulanmıştır.

Araştırmanın ikinci bulgusu ise, uygulanan programın katılımcı çocukların temel taklit becerilerini sergileyebilmelerinde olumlu etkileri olduğu ancak gerçek bir etkidен söz edebilmek için ek çalışmalara gereksinim olabileceği yönündedir. Uygulama oturum sayılarının, katılımcıların, bekleme süresinin eşitlenmesi amacını taşıyan etik kaygılar ve dış etkenleri kontrol etme zorluğu nedenleriyle belirli bir ölçütü karşılamaları söz konusu olamamıştır. Katılımcı öğrencilerin ikisi uygulama oturumlarında başlangıç performanslarından daha fazla sayıda taklit becerisi sergilerken; Ata uygulama oturumlarında belirgin bir performans artışı gösterememiştir. Yine de Ata'nın izleme oturumlarına ilişkin performans düzeyi umut vaat etmektedir.

Araştırmanın son bulgusu programın sosyal geçerliğinin belirlenmesine ilişkin olmuştur. Buna göre öğretmenlerin, program kapsamında sunulan bilgi aktarımı ve koçluk uygulamalarına dair oldukça olumlu görüşleri ve deneyimleri olduğu belirlenmiştir. Katılımcı öğretmenler, ulaşım, maliyet ve zaman sorunu yaşamadan, işbaşında uzman desteği almaktan dolayı memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Program öncesinde yöntem uygulamaya yönelik bilgi düzeylerinin oldukça yetersiz olduğunu, sonrasında arttığını ve bu durumun mesleki öz güvenlerini arttırdığını söylemişlerdir. Katılımcıların programa ilişkin memnuniyet ifadelerine dayanarak programın sosyal geçerliğinin yüksek olduğu söylenebilir. Alanyazında uzaktan koçluk uygulamalarının yer aldığı eğitim programlarında da benzer şekilde sosyal geçerliğin yüksek olduğu çalışmalar bulunmaktadır (Barkaia vd., 2017; Coogle vd., 2018; Neely vd., 2016).

Öğretmenlere uygulanmış olan eğitim programının belirlenen hedeflere ulaşmada olumlu etkileri olmasına rağmen bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki öğrencilerin eğitim aldıkları rehabilitasyon merkezine haftada sadece 2 ders saati gelmeleri ve eğitim almalarıdır. ADÖ uygulamaları, haftada en az 20-25 saat olmak üzere yoğun bir şekilde yapılmalıdır (Kırcaali-İftar vd., 2014). Bu durum öğrencilerle yoğun şekilde öğretim oturumları düzenlenememesine ve öğrencilerdeki ilerlemenin istenen düzeyde olamamasına neden olmuştur. Ayrıca öğrenciler, hasta olduklarında veya ailenin özel durumları nedeniyle merkeze getirilemediklerinde de öğretimler aksamaktadır. Bazen öğrencilerin 2-3 hafta üst üste merkeze devam edemedikleri zamanlar olmuştur. Bu durum öğrencilerin, öğretimi yapılan taklit becerilerinde uzun süre belirlenen ölçütü (5/5 veya 9/10) karşılayamamalarına neden olmuştur. Söz konusu sınırlılığın



öğrencilere ilişkin verilerde değişkenliğe yol açabilecek etkenlerden olabileceği ve araştırma bulgularını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bunun önüne geçmek için öğrencilerin belirlenen ölçütü karşılamaları veya kararlı veriye ulaşabilmek için daha fazla sayıda oturum yapma yoluna gidilebilirdi. Ancak hem yukarıda ifade edile etik kaygılar hem de sürenin uzaması nedeniyle araştırmanın dış etkenlerini en aza indirme konusunda sorun yaşanabileceği düşüncesiyle her hatılımcı için standart oturum sayıları belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında öğrencilerin temel taklit becerilerinin sergilemelerine ilişkin performanslarını belirlemek amacıyla değerlendirmeler yapılmıştır. Bu süreçte öğrenciler, değerlendirme araçlarının ilk basamaklarında değerlendirmeye katılmışlar ancak son basamaklarda devam etmek istememişler ve problem davranışlar sergilemeye başlamışlardır. Araştırmacı bu durumda, kalan basamaklara ilişkin puanlamayı çocukların öğretmenlerinden ve ebeveynlerinden bilgi alarak gerçekleştirmiştir. Belirtilen sınırlılığın araştırmanın bulgularını etkileyebileceği düşünülmekle birlikte üç katılımcı öğrencinin de TTBKL'nin ilk iki basamağında (nesnel ve nesnesiz büyük kas hareketlerinin taklidi) yeterli puanı alamayarak taklit becerilerindeki performanslarını yaklaşık olarak ortaya koydukları söylenebilir. Bu durumun önüne geçmek için ön değerlendirme oturumları tekrar düzenlenebilirdi ancak araştırmanın telesağlık yoluyla yapılması nedeniyle gerçekleştirilmemiştir. Bu durum uzaktan özel eğitim çalışmalarının temel sınırlılığı olarak düşünülebilir.

Araştırmanın başka bir sınırlılığı, Nil-Cem çiftinden son iki izleme verisinin toplanamamasıdır. Ata'nın ikinci ve üçüncü izleme oturumlarının düzenlendiği süreçte ailevi nedenlerle rehabilitasyon merkezine devam edememesi verilerin toplanamamasına neden olmuştur. Dolayısıyla, Cem'in taklit becerilerini öğrenmeye devam etmesi ve Nil'in kazanmış olduğu ADÖ uygulama becerisini sürdürme durumuna ilişkin yeterli bulguya ulaşamamıştır. Buna rağmen ilk izleme verisinden yola çıkarak Nil'in sürdürme eğiliminde olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bir sınırlılığı ise deneysel süreç sonrasında genelleme verilerinin toplanamamasıdır. Öğretmenler, merkez müdürünün yaptığı program dahilinde her hafta aynı saatlerde, aynı çocuklarla ve her zaman aynı sınıfta öğretim oturumlarını gerçekleştirmektedirler. Dolayısıyla, ortam, zaman ve kişi genellemesine yönelik oturumlar düzenlemek, araştırmanın yapıldığı rehabilitasyon merkezinin kurallarını ve akışını bozmamak için gerçekleştirilmemiştir.

Gelecek araştırmalarda program, farklı yetersizlik gruplarına yönelik olarak veya OSB olan çocuklara farklı becerilerin öğretimi için planlanabilir. Ayrıca, programın birinci bölümü çevrimiçi ortam yerine bir web sitesi aracılığıyla sunulabilir. Ek olarak programın sunulmasında gerçek ortam ve çevrimiçi ortama ilişkin karşılaştırma çalışmaları planlanabilir.

Uygulama alanında, özel eğitim alanında görev yapan tüm öğretmenler için uzaktan koçluk uygulamaları yaygınlaştırılabilir. MEB, bu amaçla uzaktan eğitim merkezleri kurabilir ve özel eğitim öğretmen ve uzmanlarının buralarda istihdam edilmesini sağlayabilir. Ayrıca, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında sınıfta özel gereksinimli öğrencisi bulunan öğretmenlere özel eğitim desteği, uzaktan eğitim yoluyla sunulabilir. Uzaktan eğitim merkezlerinde uzman eğitiminin yanı sıra aile eğitimine de yer verilebilir.

## References

- Adams, L., Adamo, N., Hollocks, M. J., Valmaggia, L., Brewster, A., Watson, J., Krisson, M., & Simonoff, E. (2022). Examining clinicians' concerns delivering telemental health interventions directly to autistic individuals during COVID-19. *Research in autism spectrum disorders, 94*, 1-16. 101956. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2022.101956>
- Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Professional development of a teacher providing special education support service: Mentoring. *Journal of Qualitative Research in Education, 6*(1), 9-36. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s1m>
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması [Distance education: A literature review]. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 1-9.

- Amerikan Psikiyatri Birliği [American Psychiatric Association]. (2013). *DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı* [Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)] (E. Korođlu, Trans.). Hekimler.
- Barkaia, A., Stokes, T. F., & Mikiashvili, T. (2017). Intercontinental telehealth coaching of therapists to improve verbalizations by children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis, 50*(3), 582-589. <https://doi.org/10.1002/jaba.391>.
- Bejarano-Martín, Á., Canal-Bedia, R., Magán-Maganto, M., Fernández-Álvarez, C., Lóa-Jónsdóttir, S., Saemundsen, E., Vicente, A., Cafe, C., Rasga, C., Garcia-Primo, P., & Posada, M. (2020). Efficacy of focused social and communication intervention practices for young children with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly, 51*, 430-445. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.01.004>
- Burns, M. (2011). *Distance education for teacher training: Modes, models and methods* (1nd ed.). Education Development Center.
- Center for Disease Control and Prevention. (2019). *Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder*. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>
- Coogle, C., Ottley, J. R., Rahn, N. L., & Storie, S. (2018). Bug-in-ear eCoaching: Impacts on novice early childhood special education teachers. *Journal of Early Intervention, 40*(1), 87-103. <https://doi.org/10.1177%2F1053815117748692>.
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(1), 35-50. <https://doi.org/10.1501/Ozlegt.00000000073>.
- de Nocker, Y. L., & Toolan, C. K. (2021). Using telehealth to provide interventions for children with ASD: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 16*, 1-31. <https://doi.org/10.1007/s40489-021-00278-3>
- Değirmenci, H. D. (2018). Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması (Tez No. 524169) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Fisher, W. W., Luczynski, K. C., Hood, S. A., Lesser, A. D., Machado, M. A., & Piazza, C. C. (2014). Preliminary findings of a randomized clinical trial of a virtual training program for applied behaviour analysis technicians. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(9), 1044-1054. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2014.05.002>.
- Güleç Aslan, Y. G., & Sola Özgüç, C. (2017). A mentoring program for special education teachers working with students with autism spectrum disorders in their first year of career. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 528-559. <https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4323>
- Gültekin Seylan, E., & Varol Özyürek, N. (2015). Efficiency of in service training program presented by the direct instruction approach considering teacher performance. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*, 42-67. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.0-5000128643>
- Hay-Hansson, A. W., & Eldevik, S. (2013). Training discrete trials teaching skills using videoconference. *Research in Autism Spectrum Disorders, 7*(11), 1300-1309. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.07.022>
- Horn, A. L., Gable, R. A., Bobzien, J. L., Tonelson, S. W., & Rock, M. L. (2019). Teaching young adults job skills using a constant time delay and e coaching intervention package. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals, 43*(1), 29-39. <https://doi.org/10.1177%2F2165143419828983>.

- Karasu, N. (2011). Otizmlı bireylerin eğitiminde video ile model olma uygulamalarının değerlendirilmesi: Bir alanyazın derlemesi ve meta-analiz örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(02), 1-12. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000158](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000158)
- Kırcaali-İftar, G., Kurt, O., & Ülke-Kürkçüođlu, B. (2014). *Otistik çocuklar için davranışsal eğitim programı-I* (1. baskı). Anı.
- Kızır, M. (2018). Ayrık denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi (Tez No. 530624) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Meadan, H., & Daczewitz, M. E. (2015). Internet-based intervention training for parents of young children with disabilities: A promising service-delivery model. *Early Child Development & Care*, 185(1), 155-169. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.908866>.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Milli eğitim istatistikleri Örgün Eğitim 2018/'19. Milli Eğitim Bakanlığı. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/06141052\\_meb\\_istatistikleri\\_organ\\_e\\_gitim\\_2018\\_2019.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/06141052_meb_istatistikleri_organ_e_gitim_2018_2019.pdf)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage.
- Neely, L., Rispoli, M., Gerow, S., & Hong, E. R. (2016). Preparing interventionists via telepractice in incidental teaching for children with autism. *Journal of Behavioral Education*, 25(4), 393-416. <https://doi.org/10.1007/s10864-016-9250-7>
- Neely, L., Rispoli, M., Boles, M., Morin, K., Gregori, E., Ninci, J., & Hagan-Burke, S. (2019). Interventionist acquisition of incidental teaching using pyramidal training via telehealth. *Behavior modification*, 43(5), 711-733. <https://doi.org/10.1177/0145445518781770>
- Ore, T. (2021). How effective is the use of telehealth for children with autism spectrum disorders. *International Journal of Psychiatry Research*, 4(1), 1-4.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşleri. *KALEM Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Özdemir, O. (2014). Otizm davranış kontrol listesi Türkçe versiyonu geçerlik ve güvenirlik çalışmaları (Tez No. 373600) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (5), 376-394.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Richards, S. B. (2018). *Single Subject Research: Applications in Educational Settings* (3rd ed.). Cengage Learning.
- Rush, D. D., Shelden, M. I., & Hanft, B. E. (2003). Coaching families and colleagues: A process for collaboration in natural settings. *Infants & Young Children*, 16(1), 33-47.
- Sucuoğlu, N. B., Bakkalođlu, H., Akalin, S., Demir, Ş., & İşcen-Karasu, F. (2015). The effects of the preschool inclusion program on teacher outcomes in Turkey. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 36(4), 324-341. <https://doi.org/10.1080/10901027.2015.1105328>

- Sump, L. A., Richman, D. M., Schaefer, A. M., Grubb, L. M., & Brewer, A. T. (2018). Telehealth and in-person training outcomes for novice discrete trial training therapists. *Journal of Applied Behavior Analysis, 51*(3), 466-481. <https://doi.org/10.1002/jaba.461>
- Şahin, M. C., & Tekdal, M. (2005, Şubat 2-4). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması (Bildiri sunumu). Akademik Bilişim Konferansı, Gaziantep, Türkiye.
- Tekin-İftar, E. (2012). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (1. baskı). Türk Psikoloji Derneği.
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(1), 125-144.
- Tunç Paftalı, A. (2018). Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği (Tez No. 523810) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tupou, J., Waddington, H., & Sigafos, J. (2020). Evaluation of a brief teacher coaching program for delivering an early intervention program to preschoolers with autism spectrum disorder. *Infants & Young Children, 33*(4), 259-282. <https://doi.org/10.1097/IYC.000000000000174>
- Turkington, C., & Anan, R. (2007). *The encyclopedia of Autism Spectrum Disorders* (1nd ed.). Facts on File.
- Ünal, F. (2018). Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği (Tez No. 533316) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ünlü, E. (2012). Anne-babalara sunulan otizm spektrum bozukluğu gösteren çocuklara yönelik ayırık denemelerle öğretim programının (ADÖSEP) etkililiği (Tez No. 322032) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Vardarlier, P., & Özsürünç, R. (2019). Koçluk eğitiminde Grow modelinin uygulanması. *Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(17), 145-163. <https://dergipark.org.tr/en/pub/sbed/issue/46469/471448>
- Vismara, L. A., Young, G. S., Stahmer, A. C., Griffith, E. M., & Rogers, S. J. (2009). Dissemination of evidence-based practice: Can we train therapists from a distance?. *Journal of autism and developmental disorders, 39*(12), 1636-1651. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0796-2>
- Wainer, A. L., & Ingersoll, B. R. (2015). Increasing access to an ASD imitation intervention via a telehealth parent training program. *Journal of Autism & Developmental Disorders, 45*(12), 3877-3890. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2186-7>.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Seçkin.

## Extended Abstract

### Introduction

This study aimed to determine the effectiveness of an online training program developed for families not only on preschool teachers' learning the Discrete-Trials Teaching Method (DTT) who work with children with Autism Spectrum Disorder (ASD) but also on their teaching the target imitation skills to their students. For this purpose, the following research questions directed the current study:

- a) Is the training program including telehealth coaching effective on preschool teachers' learning and implementing the DTT method, and on maintaining their application of the method following their training?
- b) Is the training program including telehealth coaching effective on ASD children's acquisition of basic imitation skills?
- c) What is the social validity of the training program including telehealth coaching?

## Method

The participants of the study were three preschool teachers working in a special education and rehabilitation center in Muğla, a district of Marmaris, and three children with ASD taking education in the center. As the research model, the "multiple probe design with probe conditions across subjects", one of the single-subject research models, was used. In the study, the independent variable was an online training program which was previously developed for mothers of children with ASD and which included training and coaching sessions. In the study, all the sessions were organized using the Skype software. The dependent variables in the study were the teachers' teaching imitation skills to their students by taking the DTT steps and the students' performing the basic imitation skills taught to them. For the analysis of the data collected in relation to the effectiveness of the program implemented in the study, visual analysis and non-overlapping data analysis were conducted.

## Results

Nil's baseline performance level was on average %15.6. Following the implementation, Nil's correct response percentage regarding the use of the DTT steps to on average %97.1. Nil's correct response percentage was %100 for all of the full probe sessions organized following the implementation phase and maintenance phase.

Naz's baseline performance level was on average %9 and the first full probe session was %22. Following the implementation, Naz's correct response percentage regarding the use of the DTT steps to on average %98.8. Naz's correct response levels were on average %99, in the second probe sessions, and %99.6, in the third probe sessions. In addition, her correct response percentages were on average %99.5 in the maintenance sessions.

Oya's baseline performance level was on average %17. Oya's correct response percentages were on average %14.3 in the first probe sessions and on average %8.6 in the second probe sessions, respectively. Following the implementation, Oya's correct response percentage regarding the use of the DTT steps to on average %99.6. Oya's correct response percentage was %100 for all of the full probe sessions organized following the implementation phase and maintenance phase.

The dyad of Nil and Cem studied the imitation skills associated with "large muscle movements with objects." Cem's baseline performance was 0%. In addition, Cem was able to perform only the skill of putting a spoon on a plate, which was among the "Large muscle movements with objects" listed in the "Basic Imitation Skills Checklist (TTBKL)". After the implementation sessions, Cem was able to learn three imitation skills in total and gained the skills of throwing cubes in the bucket, closing the pot lid, and performing these two skills together. He could not learn a new imitation skill at any stage after the implementation phase. In addition, since Cem did not attend the rehabilitation center, data could not be collected except for one session and information could not be obtained about Cem's performance in the future. As a result, although it is thought that the implementation program has positive effects, it can be said that Cem learned limited skills.

The dyad of Naz and Ata studied the imitation skills regarding “large muscle movement with objects.” Ata’s baseline performance levels were 11% on average and were unable to perform any of the skills among the “Large muscles movements with objects” found in the TTBKL. During the implementation, Ece’s correct response percentages increased to a maximum of 55.5% in the ability to throw cubes in the bucket, but could not accomplish the criterion (5/5 or 9/10). However, in the follow-up sessions held after the implementation, it was seen that Ata learned the skills of swinging the maracas and performing these two skills together. As a result, although the program is thought to have positive effects, Ata's level of gaining imitation skills was quite limited.

The dyad of Oya and Ece studied the imitation skills regarding “large muscle movements with objects.” Ece’s baseline performance level was 0%. In addition, Ece managed to perform only the skills of “driving a toy car” and “rumba shaking” among the “Large muscle movements with objects” found in the TTBKL. Ece learned six skills in total during the implementation process and acquired the skills of putting a ring on a stick, pretending to drink water from a glass, putting cubes on top of each other, driving a car, closing the lid of the pot and displaying these skills by mixing them. As a result, the program had more positive effects on the acquisition of Ece's imitation skills than the other participants.

The preschool teachers’ views were captured in order to determine the social validity of the study. Accordingly, all three of the teachers participating in the study stated that they were satisfied with having taken part in the program. In addition, they reported that they found the program to be beneficial, that the duration of the program was sufficient, the materials used were deemed useful, and that they considered the program to be informative, instructive and supportive.

### **Conclusion and Discussion**

As a result, the training program including telehealth coaching has been effective in teachers' learning the DBT method and maintaining the skills they have learned. However, although it has positive effects on children's learning of imitation skills, additional studies are needed. In addition, the implemented training program was found useful and supportive by the participating teachers.



## An Investigation of Teachers' Views on the Reflections of Multiple Intelligence Activities in the Social Studies Course on Refugee Students

Nurcan Şener<sup>1</sup>, Zeynep Başkan İşler<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Marmara Üniversitesi, Türkiye, [nsener@marmara.edu.tr](mailto:nsener@marmara.edu.tr), ORCID: 0000-0002-1987-1717

<sup>2</sup> İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye, [zeynep.baskan@medeniyet.edu.tr](mailto:zeynep.baskan@medeniyet.edu.tr), ORCID: 0000-0001-5325-7393

To cite this article: Şener, N., & Başkan İşler, Z. (2022). An investigation of teachers' views on the reflections of multiple intelligence activities in the social studies course on refugee students. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(2), 131-145.

Received: 07.02.2022

Accepted: 08.23.2022

### *Abstract*

Qualitative research method was used in this study, which was conducted in order to examine the reflections of the multiple intelligence activities applied by the teachers in the social studies course on the refugee students. The study group of the research consisted of 10 classroom teachers who worked in the fourth grade of primary school and had refugee students in their classes. The research was carried out with the phenomenology design, and the data were collected with semi-structured interview form. The data obtained in the study were subjected to content analysis. The teachers involved in the study; stated that refugee students mostly actively participate in multiple intelligence activities, these activities increase memorability, facilitate comprehension, increase the effect of learned information and attract attention. It has been concluded that refugee students in the social studies course have difficulties due to language insufficiency, lack of words and concepts, lack of materials and environmental sources.

*Keywords:* Multiple intelligence activities, Refugee students, Social studies

Article Type:

Research article

Ethics Declaration:

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical evaluation: İstanbul Medeniyet University

Date of ethical review decision: 06.07.2021

Ethics assessment document issue number: 2021/06-22

# Sosyal Bilgiler Dersinde Uyguladıkları Çoklu Zekâ Etkinliklerinin Mülteci Öğrencilerdeki Yansımalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

## Öz

Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde uyguladıkları çoklu zekâ etkinliklerinin mülteci öğrencilerdeki yansımalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. İlkokul dördüncü sınıfta görev yapmış ve sınıfında mülteci öğrenci bulunan 10 sınıf öğretmeni araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırma fenomenoloji deseni ile yürütülmüş, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Çalışmada, elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Çalışmada yer alan öğretmenler; mülteci öğrencilerin çoğunlukla çoklu zekâ etkinliklerine aktif katılım gösterdiğini, bu etkinliklerin akılda kalıcılığı arttırdığını, kavramayı kolaylaştırdığını, öğrenilen bilgilerin etkisini arttırdığını ve ilgi çektiğini ifade etmiştir. Sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin dil yetersizliği, kelime ve kavram eksikliği, materyal ve ortam eksikliği gibi nedenlerle zorluklar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

*Anahtar Kelimeler:* Çoklu zekâ etkinlikleri, Mülteci öğrenciler, Sosyal bilgiler

## Introduction

Social studies course is a collaborative course with many disciplines such as history, geography, psychology, economics, philosophy, sociology, political science, anthropology, and law. Due to its scope, its structure that addresses multiple intelligences areas shows that this course is an important tool in revealing children's talent areas. With its interdisciplinary approach, the social studies course offers students many different fields, teaches them to use these fields together, and also helps students discover their skills (Kabapınar, 2019). Of course, achieving these goals is possible with the use of the right approach, theory and tools in education.

Many changes have been made in our education system, with the move away from the traditional understanding of education and the emergence of contemporary education approaches. One of the most important of these changes has been the adoption of a student-centered education approach (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Along with contemporary educational understandings, "multiple intelligences theory" has also taken place as a theory adopted in the field of education in terms of observing the individual differences of the student, advocating that each individual can develop, and presenting different educational dimensions.

The theory of multiple intelligences, put forward by Gardner, argues that there are different types of intelligence, each of which has equal importance. Accordingly, talent and success can differ in individuals according to the type of intelligence they have, so learning styles of individuals can change (Gürel & Tat, 2010). At this point, the teacher will be able to organize an effective education process as much as he takes the differences seriously.

Every child is a unique individual with their talents and characteristics. Accordingly, the education to be given should also have this originality. The level that each student has before coming to the class and the level they can reach at the end of the education are different. While some students may stay below the level despite working all year, some students can easily reach that level. Each student can be brought to their potential level with differentiated teaching tools and multiple intelligences theory (Levy, 2008). As long as our understanding of education takes into account individual characteristics, we will be able to offer a program that will address the needs of each student. At this point, among educators and practitioners, the view that each individual can be successful, but the process of achieving this success may be different, should be accepted and put into practice. This view, supported by the theory of multiple intelligences and facilitated by its acceptance, adds a lot of richness and diversity to the course with different teaching strategies. Thanks to the mention of different fields and types of intelligence in a lesson taught based on the theory of multiple intelligences, the number of active students in the lesson



increases and many children are given a chance of success (Baş, 2011). In addition, the theory of multiple intelligences is a theory suitable to be a tool in line with the targeted goals by associating it with the interdisciplinary approach of the social studies course (Şener, 2013).

Learning by using different intelligence areas provides the chance to reach more students and learn more easily. Although the theory of multiple intelligences is not a goal, it can be used as an effective tool to achieve different goals (Talu, 1999). 21<sup>st</sup> century teachers who will use this tool should also have a rich variety of competencies as well as the ability to follow and adapt to changes (Erdem & Keklik, 2020). For this reason, education and training activities in schools should be arranged in such a way that each student can reach the highest point of their capacity. The use of multiple intelligences principles in these arrangements is considered important in reaching each student. Such studies, which take into account individual differences, will provide many benefits, especially in increasing the academic success of students with special needs or refugee students and facilitating their adaptation to social life (Aykut, 2019).

There are many problems that refugee students face, especially in the educational environment (Avcı, 2019; Börü & Boyacı, 2016; Tanrıku, 2017). It is thought that multiple intelligence activities can be benefited from in studies carried out to minimize these problems within the framework of academic success. As with every child, the discovery of interests and abilities of refugee children and making investments in these areas will help to overcome the problems. Considering the scope of the social studies course, it can be said that the multiple intelligence activities to be used in this course will have many positive effects on students.

The social dimension of education, which consists of individual and social dimensions, is included in the education system with the aim of integrating the individual and society, gaining values and behaviors, and transferring cultural elements. At this point, the social studies course, which includes citizenship education, aims to raise effective citizens with the knowledge and skills they have gained and to bring them into the society. In order to ensure integration with these principles, individuals from all segments of society should be included in the process. It is necessary to ensure the adaptation of disadvantaged groups such as refugee students to society and education (Kızıl & Dönmez, 2017). The majority of the citizenship awareness of primary school students is gained through social studies course. Integration of refugee students in this age range into society can be achieved by giving the necessary importance to the social studies course.

When the literature on the problem is examined, it has been determined that teaching based on multiple intelligence has a positive effect on success, cognitive skills, recall level, and increasing the permanence of information (Azar, Presley & Balkaya, 2006; Koç & Şahin, 2014; Özyılmaz Akamca & Hamurcu, 2005) and its use in social studies course is more effective in increasing academic achievement than other methods (Koç & Şahin, 2014), students enjoy these activities, provide an opportunity to reveal their talents, and considering intelligence characteristics in the planning of the lesson increases student success (Gülfırat Kırız, 2016; Yılmaz, 2002; Yılmaz, 2008). It is seen that activities based on multiple intelligences are beneficial not only for students with normal development, but also for students with special needs. An experimental study conducted with dyscalculic students in 3rd and 4th grades showed that instructional activities based on multiple intelligences increased students' academic achievement and motivation for learning (Al Zoubi & Al Adawi, 2019). Encountering students with activities that appeal to more than one intelligence type helps them both experience other learning styles and increase the permanence of what they have learned. Teachers who conduct their lessons in this way enable their students to discover their potential by experiencing many different learning styles.

In studies conducted with refugee students, it is seen that these students mostly experience academic failures due to language problems (Cirit Karaağaç & Güvenç, 2019; Seçgin & Erten Özalp, 2020). However, the language problem experienced by refugee students leads to a lack of interest in the social studies course and low academic achievement (Seçgin & Erten

Özalp, 2020). It is thought that the wide scope of the social studies course and its country-specific content can be a compelling factor for refugee students.

When the studies are examined, no research has been found that examines the use of multiple intelligence activities within the scope of the social studies course for refugee students. For this reason, this research has been deemed important in order to fill this gap in the literature and to contribute to the trainings for refugee students.

### Purpose of the Research

In this study, it is aimed to examine the opinions of the classroom teachers about the reflections of the multiple intelligence activities they apply in the social studies course on the refugee students in their classrooms. Within the scope of the research, answers to the following questions were sought:

1. How is the participation of refugee students in the multiple intelligence activities applied by the classroom teachers in the social studies course?
2. What is the effect of multiple intelligence activities applied by classroom teachers in social studies courses on permanent learning on refugee students?
3. What are the difficulties experienced by refugee students in the social studies course?
4. What are the difficulties experienced by refugee students in multiple intelligence activities used by classroom teachers?

### Method

#### Research Model

The research was carried out as a qualitative study in order to examine the effect of multiple intelligence activities applied by classroom teachers in the social studies course on the education of refugee students. Phenomenology method, one of the qualitative research designs, was preferred in terms of providing an in-depth study. In phenomenology studies, it is aimed to make sense of people's experiences and the experiences, experiences and meanings related to the phenomena determined in these studies are examined (Büyüköztürk et al., 2020; Gündoğdu & Eken, 2020). In the study, phenomenology was used as a method to examine the experiences and lives of classroom teachers. In order to collect the research data, interview technique was used.

#### Study Group

In order to examine the problem discussed in the research in depth, a study group was formed according to purposeful sampling. Individuals who have experience in the situation or subject determined in purposive sampling are selected in order to form a rich working group (Yağar & Dökme, 2018). In this study, a study group was formed by selecting primary school teachers according to the criteria determined in accordance with purposive sampling. Within the scope of the research, primary school teachers working in public schools affiliated to the Ministry of National Education in Istanbul in the 2020-2021 academic years, teaching or having taught the fourth-grade level and having refugee students in their class were selected. According to these criteria, 10 classroom teachers participated in the study on a voluntary basis and interviews were conducted. Demographic information of the study group is given in Table 1.

**Table 1.**

*Demographic information of classroom teachers participating in the research*

Variables		f
Gender	Female	2
	Male	8
Age	Between 30-39	3
	Between 40-49	6
	Between 50-59	1

Professional seniority	Between 1-10 years	2
	Between 11-20 years	3
	Between 21-30 years	5
Graduated department	Elementary school teacher	8
	Public education	1
	Geological engineer	1
Class size	Between 10-20 students	2
	Between 21-30 students	8
Number of refugee students in the classroom	Between 1-5	9
	Between 6-12	1

When Table 1 is examined, it is seen that two of the participants are women and eight are men. Most of the participants are between the ages of 40-49 and their professional seniority is between 21-30 years. The graduated department from is mostly elementary school teaching. Class size is mostly 21-30 people and the number of refugee students in the class is between 1-5 people.

### Data Collection Tools

In phenomenology studies, interviews are used as a data collection method in order to access individual experiences in depth. In this study, a semi-structured interview form for teachers was created by the researchers in the light of the purpose of the research and the literature. For the prepared interview form, it was aimed to ensure internal validity by taking the opinions of three academicians and a classroom teacher who are experts in their fields. In line with the opinions obtained, the interview form was given its final form.

The semi-structured interview form consists of two parts. In the first part, questions about the demographic information of the participants, and in the second part, questions about the reasons why refugee students had difficulties in the social studies course, the multiple intelligence activities preferred to be used in the teaching process and the effects of these activities were included.

### Data Collection and Analysis

The data were obtained from the teachers who voluntarily participated in the research. In the study, interviews were conducted using semi-structured interview form prepared by the researchers. Semi-structured interviews are preferred more than other types of interviews in terms of providing flexibility and allowing them to focus on the subjects. Semi-structured interviews include predetermined questions. New questions are developed in response to the answers given along with the questions asked during the interview (Sözer & Aydın, 2020). In the study, semi-structured interviews were preferred as they provide the flexibility to ask new questions and the freedom to examine the phenomenon in depth.

The research data were collected through interviews made over the remote interview platform called Zoom because of the pandemic. During the interviews, pre-prepared questions were asked to the participants. In order to analyze the data, the interviews were recorded with the permission of the participants. The interviews lasted for the shortest 17 minutes and the longest 39 minutes. Interview recordings were listened to and transcribed, and the obtained data were analyzed using content analysis. In the content analysis, the data were examined, repeated and related expressions were taken into account and in this way, sub-codes, codes and themes were reached. In the interviews, the questions were expressed clearly and precisely. By sticking to the raw data, direct quotations from the opinions are given in the findings section. The teachers participating in the study were coded as Ö1, Ö2, Ö3.....

### Validity and Reliability

In order to ensure internal validity in the study, many studies were examined and the literature was scanned and the opinions of field experts were consulted. Semi-structured interview forms were formed with the knowledge gained from the literature and the opinions of field experts. In

order to increase the external validity of the research and to ensure that it can be generalized in similar situations, all stages of the research were tried to be explained in detail. For this reason, the method, design, study group, data collection tools, data collection and analysis of the research are mentioned in detail.

In order to increase the internal reliability of the research, direct quotations from the participants' opinions are given in the findings section. For the reliability of the research, expert opinions were sought at all stages such as preparing the interview forms, controlling and analyzing the data, and creating the themes, codes and sub-codes. In the themes and sub-codes created, the codes were compared by taking the opinions of three academicians besides the researcher. As a result of these opinions, the data were finalized. In order to ensure the reliability of the themes and codes obtained, Miles and Huberman's (1994) "Consensus / (Agreement + Disagreement) x 100" formula was used. As a result of the formula, the reliability rate was calculated as 88%. Miles and Huberman (1994) state that the data is reliable if the result is above 80%. In this case, the data coding is considered to be reliable because the reliability rate detected is over 80%. The findings regarding the external reliability of the research were explained in detail and the study processes were described in detail.

### Ethics Declaration

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical evaluation: İstanbul Medeniyet University

Date of ethical review decision: 06.07.2021

Ethics assessment document issue number: 2021/06-22

### Results

In this section, the findings obtained from the views of the classroom teachers on the effect of multiple intelligence activities applied in the social studies course on the education of refugee students are given in a table. In order to support the findings, the opinions of the participants were given directly under the tables with the codes assigned to them.

**Table 2.**

*Teachers' views on the participation of refugee students in multiple intelligence activities*

Theme	Code	Sub-codes	f
Participation in multiple intelligence activities	Positive	Active participation	10
		Building intimacy	3
		Attract attention	2
		Visual support	1
	Negative	Preliminary preparations	1
		Turkish insufficiency	2
		Lack of attention	2
		Inability to perceive	1

In Table 2, teachers' opinions regarding the participation of refugee students in multiple intelligence activities are coded as positive and negative. 10 of the classroom teachers who gave a positive opinion stated that refugee students actively participate in multiple intelligence activities; three of them stated that multiple intelligence activities contribute to establishing rapport with refugee students; two of them stated that multiple intelligence activities attracted students' attention; one of them stated that refugee students participated in visually supported

activities; and one of them stated that refugee students participated in multiple intelligence activities when they made preliminary preparations. On the other hand, two of the classroom teachers who gave negative opinions stated that they could not participate in the activities due to the lack of Turkish language among the refugee students, two of them stated that the activities did not attract their attention, and one of them could not perceive the activities. On the other hand, two of the classroom teachers who gave negative opinions stated that they could not participate in the activities due to the lack of Turkish language among the refugee students, two stated that the activities did not attract their attention, and one could not perceive the activities. Looking at the sub-codes, it is seen that refugee students mostly participate in multiple intelligence activities, according to the opinions of the classroom teachers.

Stating that refugee students participated in multiple intelligence activities, the participant with the code Ö2 said, *"My students' intelligence level was not good, but their memorization was good. Therefore, teaching with music was a good way of teaching for these children. This caught the attention of the children. You know that music is universal."* S/he stated that the activities related to the strengths of the students benefited their learning and attracted their attention.

The participant with the code Ö4 said, *"He actively participates in group work. He does his responsibilities; his intelligence level and perception are very good. (...) He has problems with language, not at the level of perception."* and s/he emphasized that his student actively participated, but had a Turkish insufficiency, and the participant with the code Ö5 said, *"I was calling my Syrian students. Well done, you did it very well. We need to participate in the activities in the classroom and activate them. It's also about the teacher. If you exclude them, put them in the back row, they will not learn anything. (...) The teacher is very important here. If you touch the child's heart, you win. At that moment, the child must be discovered."* And s/he stated that when students are shown closeness and sympathy, they become active and s/he pays attention to this. Close to this thought, the participant with the code Ö7 said, *"Believe me, they do not have any problems with their participation. They are taking the floor, participating in games, participating in collective social activities, taking part in group games. We did not experience any exclusion or marginalization. Maybe it was a matter of my temperament. I don't know, but I didn't. For example, a child had a problem in another class and came to my class. Believe me; we haven't had any problems so far."* S/he pointed out that the teacher's approach is an important factor in student participation, and said that refugee students do not have any problems, especially in participating in multiple intelligence activities.

The participant with the code Ö6, who expressed a negative opinion about the participation of refugee students in multiple intelligence activities, said; *"Because it does not interest them because they have no such desire. It is because he does not want to learn."* Saying that the activities were not interesting to the refugee students, the participant with the code Ö10 said, *"They participate in the classroom, but they can't perceive it as something. They participate in all the activities, but they cannot perceive some things as a subject of social studies."* stating that refugee students participated in the activities but could not perceive them.

**Table 3.**

*Views of teachers on the effect of multiple intelligence activities on permanent learning in refugee students*

Theme	Code	Sub-codes	f
Effects of multiple intelligence activities	Academic impact	Increasing memorability	7
		Easy apprehend	5
		Effectiveness	4
		Drawing attention	3
		Concentration	2
	Social impact	Building social relationships	3
		Getting to know Turkey	3
		Richness of skills	2
		Relaxation	1

In Table 3, teachers' views on the effect of multiple intelligence activities on refugee students are coded as academic impact and social impact. In the academic impact code, seven of the classroom teachers stated that multiple intelligence activities increased memorability, five of them provided easy comprehension, four of them stated that they increased the effect on the subject or concept, three of them stated that they attracted students' attention to the lesson, and two of them helped to focus attention on the lesson. In the social impact code; Three of the classroom teachers said that multiple intelligence activities helped to establish social relations, another three provided support for getting to know Turkey, two of them said that thanks to multiple intelligence activities, various skills of the students were developed and thus enriched the skills, one stated that the multiple intelligence activities provided relaxation on the student in terms of the participation and self-confidence of the refugee students. Looking at the sub-codes, according to the opinions of the classroom teachers, it is seen that the multiple intelligence activities mostly affect the refugee students in the academic field.

The participant with the code Ö1 said, "*The video affects children. The videos are visual, they adapt students to the lesson better and they understand the lesson better, and that multiple intelligence activities help students to understand the lesson more easily by enabling visualization*", and participant Ö3 said "*We visited many different museums and many places in Istanbul by showing them. It doesn't happen when you tell it; of course, it is very different when you put it forward with a structure by seeing. In other words, the social studies course should definitely be half-trip observation.*" In his/her words, s/he stated that the activities provide different opportunities and increase the effect in the lessons.

The participant with the code Ö6 said, "*Events that appeal to the eye and ear together are more effective because when he sees it, he can better understand what it is. As a matter of fact, you say what some things are, but you don't know what they are. That's why it doesn't make any sense. Of course, it becomes more effective when you see it.*" Emphasizing the importance of visuality in refugee students, s/he stated that such multiple intelligence activities increase the permanence and impact of refugee students' learning and help students to comprehend more easily.

The participant with the code Ö2, "*It is very good because you establish a better relationship with them when you do such an activity. It's especially good for them because they normally get bored while they are teaching in the classroom. In other words, they also have a concern that I will not be able to know if I will be asked any questions, of course, you feel. But they relax at events. I think it affects them positively.*" stated that multiple intelligence activities are a bridge to establish a close relationship between refugee students and teachers, and that these activities also relieve students' anxiety by relieving them of anxiety. The participant with the code Ö4, on the other hand, said, "*It is also much more positive in terms of getting to know the country.*" In his words, the multiple intelligence activities are also useful in introducing Turkey to refugee students, and the participant with the code Ö8 said, "*Orienteering can be done. The ability to read maps can be done by hiding something and giving a map. You give them the map of the school, let's find the bathroom. From here, by describing the map to the blindfolded, having someone read it, you can have it applied in all kinds of ways. One becomes a reader, one becomes a listener. By describing the refugee child's speaking skill develops. The listening skill of the blindfolded person develops. At the same time, by doing orienteering, they develop their skills in the concept of place and direction.*" S/he said that thanks to the example s/he gave, refugee students can be taught many skills.

**Table 4.**

*Teachers' opinions on the difficulties experienced by refugee students in the social studies course*

Theme	Code	Sub-codes	f
		Language insufficiency	8
	Communicational reason	Lack of vocabulary and concepts	7

Difficulties in social studies course	Academic reasons	Lack of material and environment	7
		Abstract topics and concepts	4
		History topics	3
		Based on memorizing	2
	Social Reasons	Not knowing the culture and the country	7
		Negative prejudice	3
		Family apathy	1

In Table 4, the opinions of the classroom teachers were coded as communicative reasons, academic reasons and social reasons according to the theme created regarding the difficulties experienced by refugee students in the social studies course. For communicative reasons, eight of the classroom teachers stated that refugee students had language deficiencies and seven of them stated that refugee students had deficiencies in words and concepts. Among the academic reasons, seven of the classroom teachers said that there was a lack of materials and environments, four of them had difficulties because of the abstract topics and concepts in the content of the social studies course, three of them said that the history subjects forced the refugee students, and two of them said that the information based on memorization in the social studies course caused difficulties for the students; In social reasons, seven of the teachers stated that refugee students had difficulties because they did not know the country and culture, three of them had negative prejudices against the lesson, and one of them stated that family indifference caused difficulties.

The participant with the code Ö2, who had difficulty in not knowing the country and culture, said, *“For example, we are talking about Turkey now. Let me give an example, a 2nd or 3rd year student knows limited information about Turkey. But he has a shape in his mind with limited information. For example, a shape of a map of Turkey comes up. Or other provinces other than the city we are in may know, three or five. But the Syrian student does not have such a shape in his mind. In other words, the social studies course may be the most complex course for refugee students as far as I can see.”* while the participant with the code Ö8 said, *“There is a cultural difference. There are many differences. Language and culture are already interrelated. Language progresses as culture is learned.”* S/he stated that it was difficult to have both language and cultural differences. The opinions of the participants with the code Ö5 and Ö6 regarding this sub-code are as follows:

Ö5: *“Language difference. Some of ours were based on rote, we were constantly taking notes, and they were a bit new in Turkish at that time. There is a problem with writing, there is a language problem, and s/he could not remember it.”*

Ö6: *“S/he lives in geographical concepts; he doesn't know the place you told about our country. You tell something about the place, but that place means nothing to him.”*

Regarding the lack of materials and environments, participant Ö4 said, *“For example, I remember my childhood, we had map rooms. There were rooms with various maps. (...) We were learning how to draw maps. For this, it is absolutely necessary to have rooms where they can observe.”* expressed his/her opinion.

Participants with the code Ö7 and Ö9 stated that refugee students have difficulties in abstract subjects and concepts, language inadequacy, and not knowing the country and culture:

Ö7: *“They cannot do things with a completely objective meaning like us on a conceptual level. They have comprehension problems. For example, he memorizes that Ankara is the capital, but he cannot create a mind map of Ankara as much as our local students do on the map of Turkey. S/He can't visualize that map in her/his mind.”*

Ö9: *“They also speak Turkish, yes, but they have difficulties in understanding or using advanced words. They especially have a hard time with abstract words.”*

**Table 5.**

*Opinions of teachers regarding the difficulties experienced by refugee students in multiple intelligence activities*

Theme	Code	Sub-codes	f
Difficulties in multiple intelligence activities	Personal problems	Financial difficulties	3
		Shyness	2
		Family indifference	2
		Unwillingness	2
	Academic problems	Lack of subject	2
		Illiteracy	1

In Table 5, the opinions of classroom teachers on the theme of the difficulties experienced by refugee students in multiple intelligence activities are collected in the codes of personal problems and academic problems. In the personal problems code, three of the teachers stated that the refugee students had financial difficulties in participating in the activities, two of them stated that the refugee students showed shyness, two of them stated that the refugee students had problems due to family indifference, and two of them stated that the refugee students were unwilling to participate in the activities. In the code of academic problems, two of the teachers stated that refugee students may have a lack of subject matter, and one of them could not fully participate in the activities because she was illiterate.

The participant with the code Ö2 said, *"You know that refugee children have some shyness. I think the approach towards them is a bit important."* S/he stated that refugee students are generally shy. The participant with the code Ö6 said, *"The children of the families who are interested are well, but the children of the families who are not taken care of have problems."* S/he stated that some students' families showed interest, some students' families were indifferent, and students from indifferent families had problems in participation.

The participant with the code Ö7 said, *"So today, for example, we held an event about the seasons. I have seen some children do not understand which month is which season. (...) Of course, in this sense, what they don't understand is what they can't do."* S/he stated that in the activities held with refugee students, it was seen that there were deficiencies in the subject.

The participant with the code Ö9 stated that some refugee students experience difficulties in situations that require financial power, *"As it is paid, the income level of each of them is different, frankly, those whose income level is suitable are actually willing to participate."* expressed in his/her words.

The participant with the code Ö10, who stated that his illiterate student had problems in participating in the activities, said, *"We play it mostly. Even though he is illiterate, I make him answer the questions he can give verbally."* S/he stated that s/he tried to involve his students in the activities in a different way.

### Conclusion and Discussion

As a result of the research, when the views of the teachers regarding the participation of refugee students in multiple intelligence activities were examined, it was concluded that the students mostly actively participated in the activities and that such activities arouse interest in the students and lead to intimacy. On the other hand, it is stated that the students who could not participate in the activities experienced Turkish insufficiency, did not attract the attention of the activity or could not perceive the activity. In other studies, it is seen that refugee students mostly have problems arising from language problems (Başar, Akan, & Çiftçi, 2018; Cırtı Karaağaç & Güvenç, 2019; Seçgin & Erten Özalp, 2020). In addition, in the study conducted by Seçgin and Erten Özalp (2020) on the problems experienced by refugee children in the social studies lesson, it was concluded that the students were uninterested and academically unsuccessful in this



lesson due to language problems. The fact that students who have problems due to their Turkish inadequacy do not perceive the activities and therefore do not attract their attentions which are interconnected situations.

When the teachers' views on the effect of multiple intelligence activities on permanent learning in refugee students are examined; It has been concluded that multiple intelligence activities increase memorability, provide easy comprehension, increase the effectiveness of the lessons, attract attention, attract attention, help in establishing social relations, provide convenience in getting to know Turkey, offer a wealth of skills and relax students. In the results of the study, which examined the success of science lesson based on multiple intelligences teaching, it was determined that multiple intelligences teaching had a positive effect on success, cognitive skills and recall level (Azar, Presley, & Balkaya, 2006; Özyılmaz Akamca & Hamurcu, 2005); Mathematics worksheets based on the theory of multiple intelligences increase the academic success of students (İnan & Erkuş, 2017); in the same way, teaching supported by multiple intelligences theory in social studies course is more effective than other approaches in increasing academic success and permanence of knowledge (Koç & Şahin, 2014); It has been found in other studies that the history lesson, which is taught based on the multiple intelligences theory, is more effective than the traditional method and contributes significantly to the development of students' aspects such as remembering, understanding and applying (Al Hawari & Abu Baker, 2020). However, as a result of Yılmaz's (2002) research, it was determined that the teaching of certain topics selected in the social studies course with the education developed according to the multiple intelligences theory affects the academic achievement of the students and that the students enjoy these activities. In support of the results of this study, Yılmaz (2008), in his study conducted within the scope of the social studies course, concluded that the students were satisfied with the teaching of the course according to the theory of multiple intelligences, the opportunity to reveal the talents of the students was provided, and the consideration of the intelligence characteristics of the students in the planning of the lesson increased the success of the students. The research results of Gülfırat Kıbrız (2016) also support the studies that have been done and show that the use of multiple intelligences theory in the social studies course is effective on student success. The results of the study examined support the result of the research and reveal the significant effect of multiple intelligence activities on the education of refugee students as well as all students. In the studies of Şener (2013) and Erkuş (2016), it has been found that there are teachers' views on multiple intelligence activities that contribute to the development of students, are effective in the emergence of their interests and abilities, and increase the success of students. These views coincide with the views of the teachers participating in the research.

Examining the teacher's views on the difficulties experienced by refugee students in the social studies course, it was revealed that the majority of the students experienced language inadequacy. In addition, lack of words and concepts, lack of materials and environments, abstract subjects and concepts in social studies course, including history topics, being a lesson based on rote, refugee students not knowing the country and culture, and family indifference were determined as other difficulties. Studies have shown that refugee students mostly experience language problems (Başar, Akan & Çiftçi, 2018; Cırit Karaağaç & Güvenç, 2019); that the language problem experienced leads to a lack of interest and low academic achievement in the social studies course (Seçgin & Erten Özalp, 2020); those social studies teachers also experience problems due to language and cultural differences in refugee students (Kuş & Önger, 2020).

When the views of teachers about the difficulties experienced by refugee students in multiple intelligence activities were examined, most of the teachers stated that they did not experience any difficulties in such activities. In addition, refugee students have financial difficulties, they are shy about activities, their families are indifferent, students are reluctant, lack of subject matter and illiteracy are seen as difficulties they experience in multiple intelligence activities. In the studies of Cırit Karaağaç and Güvenç (2019), teachers stated that

they use visual tools, real objects and models to facilitate the learning of refugee children. As a result of this study, most of the teachers emphasized that refugee students do not have problems with multiple intelligence activities and these activities have an effect on their education.

In addition, teachers participating in Şener's (2013) study talk about problems such as lack of time for multiple intelligence activities, lack of materials, and the activities in the books are not suitable for students; The teachers in the study of Erkuş (2016) also mentioned the common problems in both studies with their views such as the lack of an environment to apply the theory of multiple intelligences, the large number of classrooms, the lack of time and the lack of knowledge about the theory. In this study, it is seen that there are similar results because teachers talk about the lack of environment and materials.

### Recommendations

- One of the reasons that constitute the basis of the problems experienced by refugee students, their families and teachers in education is the language problem. For this reason, language education should be enriched with different practices and activities.
- Multiple intelligence activities should be used frequently in the education of refugee students, and topics and concepts should be supported by visuals.
- Teachers stated that refugee students' participation in multiple intelligence activities was higher. For this reason, activities should be made to ensure the active participation of refugee students in classes.
- Teachers especially stated that they could not access the material related to the social studies course. Schools should be provided with the support of environments and appropriate materials that will improve students' both cognitive and mental skills.
- Different studies can be done by associating with other theories that will contribute to the education of refugee students, such as this study based on the theory of multiple intelligences.
- This study was carried out at primary school level and within the scope of social studies course. This kind of work can be done at different levels and courses.

### References

- Al Hawari, M. N., & Abu Baker, R. S. (2020). The effects of using multiple intelligences in teaching on academic achievement of eighth-grade students in a history course. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(1), 1269-1287.
- Al Zoubi, S., & Al Adawi, F. (2019). Effects of instructional activities based on multiple intelligences theory on academic achievement of Omani students with dyscalculia. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(1), 1-25. <https://doi.org/10.17478/jegys.515102>
- Avcı, F. (2019). Teachers' opinions on the problems faced by the refugee students in preschool education institutions. *Language Teaching and Educational Research*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/leter.537817>
- Aykut, S. (2019). Educational problems of Syrian children in Turkey: A school social work proposal focusing respect for diversity education (Thesis No. 549278) [Doctoral dissertation, Hacettepe University- Ankara]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Azar, A., Presley, A. İ., & Balkaya, Ö. (2006). Effect of multiple intelligence theory based instruction on students' achievement, attitude, retention, and process skills. *Hacettepe University Journal of Education* 30, 45-54.
- Baş, G. (2011). Çoklu zekâ kuramının öğrenme- öğretme süreçlerine yansımaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (138), 14-28.
- Başar, M., Akan, D., & Çiftçi, M. (2018). Learning-teaching process issues in classrooms with refugee students. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1571-1578. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.427432>
- Börü, N., & Boyacı, A. (2016). Immigrant students' problems in education - instruction processes (an example of the province of Eskisehir). *International Periodical for the Languages*,

- Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 123-158. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9818>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education]* (29. baskı). Pegem Academy.
- Cıvıt Karaağaç, F., & Güvenç, H. (2019). Educational problems of Syrian refugee students in elementary schools. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 530-568. <https://doi.org/10.26466/opus.530733>
- Erdem, D., & Keklik, İ. (2020). Multiple intelligences profiles in prospective teachers. *Education Reform Journal*, 5(1), 27-44. <http://dx.doi.org/10.22596/erj2020.05.01.27.44>
- Erkuş, S. (2016). The examination of teacher views about various factors related to applicability of the multiple intelligence theory at primary school (Thesis No. 472039) [Master's dissertation, Dicle University-Diyarbakır]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Gülfırat Kıbrız, E. (2016). According to the multiple intelligences theory course teaching social studies impact of student achievement. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 41-58.
- Gündoğdu, K., & Eken, M. (2020). Nitel araştırma desenleri [Qualitative research patterns]. In B. Oral & A. Çoban (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education from theory to practice]* (1nd ed., pp. 285- 313). Pegem Academy.
- Gürel, E., & Tat, M. (2010). Multiple intelligence theory: From unitary intelligence conception to multiple intelligence approach. *Journal of International Social Research*, 3(11), 336-356.
- İnan, C., & Erkuş, S. (2017). The effect of mathematical worksheets based on multiple intelligences theory on the academic achievement of the students in the 4th grade primary school. *Universal Journal of Educational Research*, 5(8), 1372-1377. DOI: 10.13189/ujer.2017.050810
- Kabapınar, Y. (2019). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi [Social studies teaching from theory to practice ]* (4. baskı). Pegem Academy.
- Kızıl, Ö., & Dönmez, C. (2017). Education services provided by Turkey to Syrian asylum seekers and evaluation of some problems in the context of social studies education. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 2(4), 207-239.
- Koç, E. S., & Şahin, A. E. (2014). The effect of layered curriculum supported by multiple intelligences on students' achievements and permanence. *Education and Science*, 39(174), 286-296. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2424>
- Kuş, Z., & Önger, S. (2020). The perceptions of social studies teachers in Turkey regarding the refugee students' challenges and conflicts in the classroom. *Italian Journal of Sociology of Education*, 12(2), 123-148. DOI: 10.14658/pupj-ijse-2020-2-6
- Levy, H. M. (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 161-164. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.4.161-164>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20L%20G%20L%20R%20C%203%2096%20C%209ERET%20C%20B0M%20PROG RAMI%20.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Sage Publication.
- Özyılmaz Akamca, G., & Hamurcu, H. (2005). The effects of instruction based on multiple intelligence theory on students' science achievement, attitudes and retention of knowledge. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(28), 178-187.
- Seçgin, F., & Erten Özalp, R. (2020). Problems of refugee students in social studies course from the perspective of teachers and students. *Journal of History School*, 13(49), 4215-4244. <http://doi.org/10.29228/Joh.41518>
- Sözer, Y., & Aydın, M. (2020). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci [Qualitative data collection techniques and qualitative data analysis process]. In B. Oral & A. Çoban

- (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri [Scientific research methods in education from theory to practice]* (1nd ed., pp. 249-281). Pegem Academy.
- Şener, N. (2013). Investigating multiple intelligence applications in learning environments of the course of social studies (Thesis No. 372277) [Doctoral dissertation, Marmara University-Istanbul]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Talu, N. (1999). Çoklu zekâ kuramı ve eğitime yansımaları. *Hacettepe University Journal of Education* (15), 164-172.
- Tanrıkulu, F. (2017). Education problem of the Syrian children living in Turkey and solution proposals. *Journal of Liberal Thought*, 22(86), 127-144.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Planning of qualitative researches: Research questions, samples, validity and reliability. *Gazi Journal of Health Sciences*, 3(3), 1-9.
- Yılmaz, A. (2008). Implementing of multiple intelligence theory in the historical subjects of social studies. *Marmara Journal of Geography*, 18, 238-252.
- Yılmaz, G. (2002). İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersi vatan ve millet ünitesinde çoklu zekâ kuramına göre geliştirilen eğitim durumunun öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri (Thesis No. 113714) [Unpublished master's dissertation, Yıldız Teknik University-Istanbul]. Council of Higher Education Thesis Center.

## Genişletilmiş Özet

### Giriş

Sosyal bilgiler dersi birçok disiplin alanını içermesiyle kapsamı gereği çoklu zekâ alanlarına hitap eden yapısı, bu dersin çocukların yetenek alanlarını ortaya çıkarmada önemli bir araç olduğunu göstermektedir. Sosyal bilgiler öğretimi de hem bu kapsamı geliştirecek hem de tüm öğrencilere ulaşabilecek şekilde yapılmalıdır. Her bir öğrencinin farklılığına ve öğrenme biçimine yönelik yapılan eğitimin başarı oranı daha yüksek olacaktır. Bu noktada çoklu zeka ilkelerini kullanarak yapılan düzenlemelerle her bir öğrenciye ulaşmak mümkün olmaktadır. Özellikle mülteci öğrenciler gibi dezavantajlı gruplarda öğrencilerin akademik başarılarını arttırmak ve sosyal uyumunu sağlayabilmek için çoklu zeka etkinliklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersinin kapsamı da göz önüne alındığında bu derste kullanılacak olan çoklu zeka etkinliklerinin mülteci öğrencilerin eğitime yönelik birçok olumlu etkide bulunacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde mülteci öğrencilere yönelik sosyal bilgiler dersi kapsamında çoklu zekâ etkinliklerinin kullanılmasını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple hem literatürde bu boşluğun doldurulması hem de mülteci öğrencilere yönelik yapılan eğitimlere katkı sağlayabilmek adına bu araştırma önemli görülmüştür. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde uyguladıkları çoklu zekâ etkinliklerinin sınıflarında bulunan mülteci öğrencilerdeki yansımalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

### Yöntem

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışma fenomenoloji deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da yer alan okullarda ilkokul dördüncü sınıfta görev yapan ve sınıflarında mülteci öğrenci bulunan 10 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur.

### Bulgular ve Tartışma

Araştırma sonucunda çoklu zekâ etkinliklerine mülteci öğrencilerin katılımlarına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla etkinliklere aktif katılım gösterdiği ve bu tarz etkinliklerin öğrencilerde ilgi uyandırdığı, yakınlık kurmaya yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın etkinliklere katılamayan öğrencilerin Türkçe yetersizliği yaşadığı, etkinliğin ilgisini çekmediği veya etkinliği algılayamadığı belirtilmektedir. Yapılan diğer çalışmalarda da mülteci öğrencilerin çoğunlukla dil probleminden kaynaklanan sorunlar

yaşadığı görülmektedir (Başar, Akan & Çiftçi, 2018; Cırt Karaağaç & Güvenç, 2019; Seçgin & Erten Özalp, 2020).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre çoklu zekâ etkinliklerinin akılda kalıcılığı arttırdığı, kolay kavramayı sağladığı, derslerin etkisini arttırdığı, ilgi çektiği, dikkat topladığı, sosyal ilişkiler kurmada yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler dersinde çoklu zekâ kuramı ile desteklenmiş olan öğretimin akademik başarıyı ve bilgilerin kalıcılığını arttırmada diğer yaklaşımlara göre daha etkili olduğu (Koç & Şahin, 2014), çoklu zeka kuramına bağlı olarak işlenen tarih dersinin geleneksel yöntemine göre daha etkili olduğu ve öğrencilerin hatırlama, anlama, uygulama gibi yönlerinin gelişmesine önemli ölçüde katkı sunduğu (Al Hawari & Abu Baker, 2020) görülmektedir.

Çalışmada mülteci öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde yaşadıkları zorluklar incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla dil yetersizliği yaşadığı ortaya konmuştur. Bunun yanında kelime ve kavram eksikliği, materyal ve ortam eksikliği, sosyal bilgiler dersinin soyut konu ve kavramlar içermesi de diğer zorluklardan bazılarıdır. Yapılan çalışmalar mülteci öğrencilerin çoğunlukla dil problemlerinden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını (Başar, Akan & Çiftçi, 2018; Cırt Karaağaç & Güvenç, 2019), yaşanan dil probleminin sosyal bilgiler dersinde ilgisiz ve akademik başarılarının düşük olmasına yol açtığını (Seçgin & Erten Özalp, 2020) göstermektedir.

Çoklu zekâ etkinliklerinde mülteci öğrencilerin yaşadıkları zorluklara ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir kısmı bu tarz etkinliklerde sıkıntı yaşanmadığını belirtmiştir. Cırt Karaağaç ve Güvenç (2019)'in çalışmalarında öğretmenler mülteci çocukların öğrenmesini kolaylaştırmak için görsel araçlar, gerçek nesne ve modeller kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışma sonucunda da öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu mülteci öğrencilerin çoklu zekâ etkinliklerinde sıkıntı yaşamadığını ve bu etkinliklerin onların eğitiminde etkisi olduğunu vurgulamıştır.

### **Sonuç**

Araştırma sonucunda, mülteci öğrencilerin çoklu zeka etkinliklerine aktif olarak katıldıkları ve bu etkinliklerin akılda kalıcılığı artırdığı, öğrencilerin dikkatini çektiği, kolay kavramaya yardımcı olduğu, öğrenilenlerin etkisini artırdığı anlaşılmıştır. Öte yandan sosyal bilgiler dersinde mülteci öğrencilerin dil yetersizliği, kelime ve kavram eksikliği, materyal ve çevresel kaynak eksikliğinden dolayı zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin mülteci öğrencilerin çoklu zeka etkinliklerinde yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğu bu tür etkinliklerde zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.



## Preservice Teachers' Views on the Concept of Psychological First Aid

Nida Bayındır

Eskişehir Osmangazi University, [nida.bayindir@ogu.edu.tr](mailto:nida.bayindir@ogu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-8329-358X 

To cite this article: Bayındır, N. (2022). Preservice teachers' views on the concept of psychological first aid. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(2), 146-156.

Received: 05.05.2022

Accepted: 08.23.2022

### *Abstract*

The study aims to determine preservice teachers' views on the concept of psychological first aid. The research was conducted with eight preservice teachers studying at the Faculty of Education, Classroom Education, in the 2021-2022 academic year. In the research, the phenomenology model, which is one of the qualitative research methods, was used, and it was tried to determine the opinions of preservice primary school teachers on the concept of psychological first aid. According to the findings, the concept of psychological first aid evokes psychological crisis management, guidance, prevention of psychological trauma, meeting current psychological needs and stress management to preservice teachers. In the definitions, psychological well-being is described as calming people, giving confidence, making them feel good, reducing anxiety and establishing connections. The scope of psychological first aid is seen chiefly as children and families. According to the preservice teachers, psychological first aid aims to intervene before the problem grows. The point that distinguishes it from physical first aid is that it contains psychological suggestions for the mind and emotion. Within these results, it is recommended that preservice teachers receive the necessary training before the service to have information about what school-based psychological first aid studies can be.

*Keywords:* Preservice teacher, Primary school student, Psychological first aid

Article Type:

Research article

Ethics Declaration:

In this study, all the rules stated to be followed within the scope of "Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive" were followed. None of the actions specified under the title of "Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics", which is the second part of the directive, were not carried out.

Ethics committee permission information

Name of the committee that made the ethical evaluation: Eskişehir Osmangazi University

Date of ethical review decision: 02.08.2022

Ethics assessment document issue number: 2022-03

# Öğretmen Adaylarının Psikolojik İlk Yardım Kavramına İlişkin Görüşleri

## Öz

Bu araştırmanın sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ilk yardım kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülmüştür. Araştırma, 2021-2022 akademik yılında Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitiminde öğrenim gören sekiz öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kolay ulaşılabılır durum örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretmen adayları ile odak grup görüşmesi yapılmış, veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler literatüre göre yorumlanmış ve öneriler geliştirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, psikolojik ilk yardım kavramı öğretmen adaylarına psikolojik kriz yönetimi, rehberlik, psikolojik travmayı engelleme, mevcut psikolojik ihtiyaçları giderme ve stres yönetimini çağrıştırmaktadır. Tanımlamalarda ise daha çok kişiyi sakinleştirmek, güven vermek, iyi hissettirmek, kaygıyı azaltmak, bağlantı kurmak gibi psikolojik iyi oluş tarif edilmektedir. Psikolojik ilk yardımın adaylara göre amacı, sorun büyümeden müdahale etmektir. Fiziksel ilk yardımdan ayrılan noktası ise zihin ve duyguya yönelik psikolojik telkinler içermesidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının okul temelli psikolojik ilk yardım çalışmalarının neler olabileceğine ilişkin bilgi sahibi olması için hizmet öncesinde gerekli eğitimleri almaları önerilmektedir.

*Anahtar Kelimeler:* İlkokul öğrencisi, Öğretmen adayı, Psikolojik ilk yardım

## Giriş

Psikolojik ilk yardım (PİY) travmatik olaylar sonrasında insani, destekleyici bir pratik yardım olarak tanımlanmaktadır. Kişiyi, güvende hissettirme, rahatlatma, ilişki kurmayı destekleme ve umut verme gibi özellikleri içermektedir. Psikolojik ilk yardım kavramı olarak 2. Dünya savaşı sonrasında ortaya atılmış ve askeri ortamlarda kullanılmıştır. Sonrasında Dünya sağlık örgütü tarafından travmatik olay sonrasında kişiler için faydalı olduğu sonucuna ulaşılmış ve bir uygulama rehberi oluşturulmuştur. Bu rehberde, kişiyi zorlamadan destek sağlamak, ihtiyaç ve kaygılarını belirlemek, onları konuşmaya zorlamadan dinlemek, sakinleşmelerini sağlamak, olay/durumla ilgili bilgi edinmek konuları bulunmaktadır. Psikolojik ilk yardım, yaşanan stresli durum (yaralanma, kaza veya herhangi bir üzücü olay) hakkında kısa ama sistemli sorular sorularak kişinin duygu ve düşüncelerini açığa çıkarmak olarak tanımlanır (Ruzek vd., 2007). Kişi kaygı ve çaresizlik duygularından uzaklaştırılıp, kurulan iletişim ve duyulan güvenle, karşıdaki kişiyle bir bağ kurarak olumlu duygular kazanır. İlk yardım nasıl sadece doktorlara özgü değilse psikolojik ilk yardım da sadece psikolog ya da psikolojik danışmanlara özgü değildir. Tüm sağlık çalışanları, güvenlik görevlileri, adliye çalışanları ve öğretmenler gibi kamu çalışanları psikolojik İlk yardım prensiplerini bilmeleri gereken gruplardandır. Psikolojik ilk yardım, travma sonrasında uygulanması önerilen evrensel bir psiko-sosyal müdahale yaklaşımıdır. Bireylerin duygusal, fiziksel ve sosyal risklerden korunmasını, ihtiyaçlarına erişebilmesini ve bir rahatlama yaşamasını sağlamaktadır (Demircioğlu, Şeker & Aker, 2019; Kılıç & Şimşek, 2018).

Psikolojik ilk yardım (PİY) ülkemizde 2014 yılından bu yana büyük afetler ve toplu travmalar esas alınarak izle, dinle ve bağ kur basamakları ile uygulanmaya başlanmıştır. İzlemek, olayın gerçekleştiği yeri tanımlamak, güvenliğini sağlamak ve acil ihtiyaçları olan bireyleri gözlemeyi kapsamaktadır. Dinlemek, desteğe ihtiyacı olan bireylerin ihtiyaç ve kaygılarını dinleyip onları sakinleştirmeyi içermektedir. Bağ kurmak ise, bireylerin ihtiyaçlarına ve ihtiyaç duyduğu kişilere ulaşmayı sağlamayı içermektedir (Gispén & Wu, 2018).

Herhangi bir kaza ya da yaralanma ile oluşan travmatik durumlar karşısında kişilerin stres seviyesini düşürerek sakin kalabilmelerini sağlama amaçlı olarak şu yollar izlenir. Bağlılık ve temas; bu eylemin amacı, travma yaşayan bireye yardımsever, sevecen bir tutumla yaklaşmaktır. Stres yaşayan kişinin hikayesini dinlemekle işe başlanabilir. Güvenlik ve rahatlık; bu eylem, ortamını güvenliği sağlayarak fiziksel ve ruhsal rahatlama stratejilerini içerir. Dengeleme; amacı duygularını kontrol edemeyen bireyin stres durumlarını dengelemektir. Kişiyi sakin bir yere

götürmek ve istediği kişilerle buluşmasını sağlamak dengeleme tekniklerinden biridir. Bilgi toplama; bu eylemin amacı, bilgi toplama ilk temasla başlayan ve süreç boyunca devam eden bir eylemdir. Kişinin ihtiyaç ve endişelerini belirlemeye yardımcı olur. Ayrıca kişinin sağlık öyküsü gibi bilgilerin edinilmesini de sağlar. Psikolojik ilk yardımı yapan kişi soru sorarken kişinin ihtiyaçlarına duyarlı bir şekilde ne, ne kadar ve nasıl bilgi toplayacağını iyi bilmelidir. Pratik yardım; acil ihtiyaçlarını öncelik sırasına sokarak pratik çözümler geliştirmeyi amaçlar. Sosyal destek ve bağ kurma; mağdurları en kısa yoldan psiko-sosyal yönden destek olacak bireye yönlendirmeyi sağlamaktır. Öğrencinin aile, arkadaş vb. ile temas kurmalarını sağlamaktadır. Sosyal desteğin travmalar üzerinde olumlu etkileri olduğu kanıtlanmıştır (Kılıç & Şimşek, 2018).

Öğrenciler zamanlarının çoğunu okulda geçirmektedirler. Okul, eğitim amaçları kapsamında öğrencilere sistemli bilgi ve beceri aktaran kamu kontrolü altında işleyen güvenli bir kurumdur. Dolayısıyla çocuklar okulda olumlu ve olumsuz pek çok yaşantı deneyimlebilmektedirler. Okulda maruz kaldıkları travmatik yaşantılar çocukların hayatında ciddi olumsuz etkiler bırakabilmektedir (Arı vd., 2020; Akçay & Yıldırım, 2018; Akkan, 2018).

Travmatik yaşantılar farklı gelişim dönemlerindeki insanlar için zorlayıcı ve kabullenilmesi kolay olmayan olayları ifade eder. Travmatik olayların her yaş grubunu olumsuz etkileme gücü olmakla birlikte; bakış açısı henüz gelişmemiş ve başa çıkma yöntemlerini kullanmayı henüz öğrenememiş olan çocuklar üzerindeki etkileri daha sarsıcı olabilmektedir (Erarslan & Aycan, 2008; Gevrek, 2017).

Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı iş güvenliği kapsamında okul kaynaklı riskleri kontrol altına almaya çalışsa da okul kazalarının öngörülmesi veya çocukların kendini ve çevresini kontrol etmesi her zaman mümkün olmamaktadır. Çünkü ilkökul çocukları gelişim özellikleri, merakları ve hareketli yapıları nedeniyle kazalar ve yaralanmalar sonucu travmalarla karşılaşma olasılığı en yüksek gruptur (Akar & Doğan, 2021; Akçay & Yıldırım, 2018; Akkan, 2018; Aksoy, 2003; Altuntaş vd., 2013; Erarslan & Aycan, 2008; Erkal & Yeryutan, 2012; Gevrek, 2017; Gür & Yıldız, 2009; Işık, 2019; Kılınç & Gür, 2018; Sönmez, Uskun & Pehlivan, 2014;).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) İşyeri Sağlık ve Güvenlik Birimi Daire Başkanlığının değerlendirme raporu, okullarda her yıl yüzlerce kaza meydana geldiğini ortaya koymaktadır. Rapora göre, 2017-2019 yıllarını kapsayan üç yıllık dönemde okullarda toplam 219 ramak kala olay verisi ve 5456 öğrenci kazası yaşanmıştır. Raporda, kazalardan öğrenci ve okul personelinin etkilendiği belirtilmektedir (Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü [DHGM], 2020).

Dünyada pek çok çocuğun travma yaşamasına neden olan kazalar ve buna bağlı yaralanmalar, okul çağı çocuklarında ciddi travmaların nedenidir. Ne yazık ki Her yıl 14 yaş ve altında 14 milyondan fazla çocuğun geçirdikleri kazalara bağlı yaralanmaların % 10-25'i okul ve okul çevresinde meydana gelmektedir (National Safe Kids Campaign [NSKC], 2004).

Öğrenciler zamanlarının çoğunu okullarda geçirmektedirler. Pek çok nedene bağlı olarak teneffüslerde kaza ve yaralanmalar yaşanmaktadır. Bu kaza ve yaralanmaların fiziksel etkileri hafif olsa bile yaşanan psikolojik travmalar çocuk ve aileleri derinden etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin böyle bir durumda ilk müdahaleyi doğru şekilde yapmaları sorunun erken dönemde kontrol altına alınması anlamına gelmektedir. Bu araştırmanın amacı, erken dönemde öğretmen adaylarının okul temelli psikolojik ilk yardım kavramına ilişkin görüşlerini belirlemek ve yaşanacak travmalara müdahale konusunda adayların bilgi ve görüşlerini ortaya koymaktır. Bununla birlikte bu araştırmadan elde edilen verilerin ileride bu konuda yapılacak çalışmalara ve öğretmen adaylarına psikolojik ilk yardım eğitimi verilmesine katkı getirmesi beklenmektedir. Buna ek olarak, adayların psikolojik ilk yardımı olması gerektiği şekilde yapabilmelerine ve okulda yaşanabilecek olası travmatik olaylara müdahale etme konusundaki yetkinlik duygularına katkısı bulunmaktadır.

### Yöntem

Araştırmada, olgu-bilim (fenomenoloji) modeli kullanılmış ve sınıf öğretmeni adaylarının psikolojik ilk yardım kavramına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda



toplumsal gerçek ile bir anlam inşa edilir. Etkileşim süreci olaylara odaklanır. Geçerlik önemlidir. Tema analizi gerektirir. Nitel araştırmaların amacı, incelenen öznelere toplumsal gerçekliğin içinde anlamak, durumu olduğu haliyle ve gerçeğe en yakın şekliyle incelemektir (Baltacı, 2019).

Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine bir fikre sahip olmadığımız olgulara yönelmektedir. Olgu-bilim yaklaşımın temelini bireysel bilgi ve deneyimler oluşturmaktadır. Bu yaklaşımda araştırmacı katılımcının kişisel deneyimlerle ilgilenmekte, bireyin kişisel algılarına göre olgulara yüklediği anlamları incelemektedir. Bu yüzden olgu-bilim genelleme yapmayan tanımlayıcı bir araştırmadır. Bilinen ancak tam olarak anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için bu desen uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Akturan & Esen, 2017; Baltacı, 2018; Yıldırım & Şimşek, 2008).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmaya, 2021-2022 akademik döneminde Eğitim Fakültesi Temel eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi 4. sınıfta öğrenim gören 4'ü kız, 4'ü erkek toplam 8 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Örneklem seçimindeki temel amaç ise geçerli bilgiye ulaşmaktır. Yine nitel araştırmalarda istatistiksel bir analiz yapılamayacağı için örneklem büyüklüğünün ne kadar olması gerektiğine ilişkin bir alt ve üst sınır yoktur. İncelenen konu kapsamı, kaynaklar ve veri yeterliğine araştırmacı karar verir (Başkale, 2016; Baltacı, 2018; Yağar & Dökme, 2018).

Örneklem, sınıf öğretmenliği eğitimi adaylarından seçilmesinin nedeni bu bölüm mezunlarının ilkökulda görev yapacak olmaları ve ilkökul çocuklarının kaza, yaralanma ve stres temelli travma oranlarının diğer sınıf seviyelerine göre daha yüksek olmasıdır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılmıştır. Bunun nedeni araştırmaya pratiklik kazandırmasıdır. Bu örnekleme yönteminde, erişilmesi kolay ve yakın olan bir durum seçilir (Yıldırım & Şimşek, 2008; Başaran, 2017). Katılımcı öğretmen adaylarının görüşmelerde nitelendirdikleri kavramları, daha önceden psikolojik ilk yardım kavramını duyup duymadıkları ve psikolojik ilk yardım kavramını tanımlamaları istenmiştir. Burada amaç psikolojik ilk yardıma ilişkin sahip oldukları genel fikir ve temel bilgi düzeylerini ortaya koyabilmektir.

### **Veri Toplama Aracı**

Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacının geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve katılımcılarla olan görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda uzman iki öğretim üyesinin ve ilk yardım konusunda uzman hemşirelik bölümündeki bir öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Görüşme öncesinde soruların açık ve anlaşılır olması için ise iki öğretmen adayından görüş alınmış ve formun son haline karar verilmiştir. Çalışmada odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Odak grup görüşmesi, kişilerin düşüncelerini rahatlıkla söyleyebileceği bir ortamda planlanmış bir tartışma olarak tanımlanmaktadır (Çokluk, Yılmaz & Oğuz, 2011; Yıldırım & Şimşek, 2008). Odak grup görüşmesi esnasında ilk yardım konusunu tanımlayıcı bilgilerle ilgili veri toplama, amaçlanmıştır. Veri toplamak üzere formda bulunan sorular psikolojik ilk yardımı tanımlamayı içermektedir. Adayların gerektiğinde açıklamalarını örneklendirmeleri istenmiştir. Görüşmeye temel olan sorular aşağıda verilmiştir. Okul temelli olarak;

- 1-Psikolojik ilk yardım dendiğinde aklınıza ilk gelen nedir?
- 2-Psikolojik ilk yardımın tanımını nasıl yaparsınız?
- 3-Psikolojik ilk yardım kimleri kapsar?
- 4-Psikolojiki ilk yardımın amacı ne olabilir?
- 5-Psikolojik ilk yardım ile fizyolojik ilk yardım arasındaki farklı yönler nelerdir?

### **Verilerin Analizi**

Öğretmen adayları ile yapılan odak grup görüşme verileri içerik analizi ile çözümlenmiştir. Analizle ulaşılan veriler yorumlanmış ve görüşmelerden alıntılar yapılarak desteklenmiştir. (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Görüşmeler uygun bir derslikte gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde tümevarım analizi kullanılmıştır. Sonuçlar betimsel bir anlatımla sunularak alıntılarla desteklenmiştir. Araştırmanın iç geçerliği için katılımcı teyidi (geri dönütü), inandırıcılığı için mevcut araştırmalar, iç güvenilirliği için araştırmacılar arasındaki görüş birliği sağlanmıştır. Bulguların sunumunda katılımcılara birer kod atanmıştır. Bu kod A1, A8 olarak ifade edilmiştir. Kod atanması gizliliğin koruma altına alındığına dair bir güvence verir (Sağlam & Kanadlı, 2019).

Tutarlık incelemesi yönteminden yararlanılarak veri toplama araçlarının oluşturulması ve veri analizi aşamalarında ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuş, teyit incelemesi yöntemi ile yargıların tutarlığının aynı uzman tarafından incelenmesi sağlanmıştır.

### Etik Beyan

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Etik değerlendirme kararının tarihi: 02.08.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022-03

### Bulgular

Aşağıda odak grup görüşmeleri kapsamında görüşme formunda yer alan bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 1.**

*Öğretmen adaylarının psikolojik ilk yardım hakkındaki görüşleri*

Sorular	Tema	Kod	Adaylar (f)
Kavram çağrışımları	Psikolojik destek	Kriz yönetimi, Psikolojik sorun Travmaya müdahale, Mevcut ihtiyaçları gidermek, Stres yönetimi	A1,A2,A3,A4,A6 (5)
Tanım	İyi oluş	Sakinleştirmek, Güven vermek, İyi hissettirmek, Kaygıyı azaltmak	A3,A5,A7,A8 (4)
Kapsam alanı	İnsan	Çocuk, Aile, Öğretmen	A2,A4,A8 (3)
Amacı	Travma riskini hafifletmek	Sorun büyümeden müdahale etmek, Stresin zararlı etkilerini azaltmak	A1,A2 (2)
Fizyolojik ilk yardımdan farkı	Zihin ve duyguya yönelik olması	Psikolojik telkin, Kendini ifade ederek rahatlatma	A5,A6 (2)

Öğretmen adaylarının psikolojik ilk yardım kavramının yarattığı çağrışımlarda davranışlara yansıyan psikolojik tepkiler ön plana çıkmıştır. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir.

*A1-Psikolojik olarak iyi durumda olmayan ve kriz durumu geçiren kişilere verilen yardımdır.*

*A2-Psikolojik ilk yardım denildiğinde aklımıza ilk gelen şey psikolojik ihtiyaçları gidermektir.*

*A5-Psikolojik ilk yardım terapötik iletişimi sağlayan ilk yardımdır*

*A3-Aklıma çocuğun ağlaması, sinir krizleri geçirmesi gibi durumlarda uygulanan yardım gelir.*

*A4-Stres yaşayan insanlara yapılan ilk müdahaledir.*

Öğretmen adaylarının psikolojik ilk yardım tanımlarında ise iyi oluş/iyi hissediş ön plana çıkmıştır. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir.

*A3- Kişinin kendini kötü hissettiğinde ona güven vererek kaygısını azaltmaktır*

*A5-Çocuğun kendin çok kötü hissetmesi, ağlaması, aşırı kıskançlık krizleri yaşaması sonucunda çocuğa yardım edilmesi olarak tanımlanır*

*A7-Herhangi bir deprem, sel vb. doğal afet sonrası kişiyi sakinleştirmek için yapılan yardımdır.*

Öğretmen adaylarının psikolojik ilk yardımın kapsamı hakkındaki görüşlerinde öğrenci ve ailesi ön plana çıkmıştır. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir.

*A2-Çocuğu, aileyi, öğretmeni, yakın çevreyi kapsar*

*A4-Psikolojik ilk yardım sorun ciddi bir hal almadan öğrencilere yapılan ilk müdahaledir*

*A8-Öncelikle çocukları sonrasında aileyi kapsar*

Öğretmen adaylarının psikolojik ilk yardımın amacına ilişkin görüşlerinde sorunun büyümeden önlenmesi ve gerekli müdahalelerin yapılması ön plana çıkmıştır. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir.

*A1-Amacı çocukla iletişime geçip, rahatlatmak ve olayın travmatik etkisinin önüne geçmek olabilir*

*A2-Psikolojik ilk yardımın amacı çocukla ilgilenip psikolojileri henüz bozulmadan destek olmaktır.*

Öğretmen adaylarının psikolojik ilk yardımın fizyolojik ilk yardımdan farkına ilişkin görüşlerinde psikolojik ilk yardımın duygu durumuna yönelik olması ön plana çıkmıştır. Öğretmen adaylarının konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir.

*A6- Fizyolojik ilk yardımda duruma yönelik hızlı bir müdahale vardır, ama psikolojik ilk yardım çocuğun rahatlamasına yöneliktir*

*A7-Fizyolojik yardımdan farklı olarak bireyin gözle göremediğimiz ancak davranışlarına yansıyan psikolojik sorunlardır. Bu davranışları ifade etmesini sağlamak gerekir.* Okullarda kaza ve yaralanmalara bağlı olarak yaşanan travmalarını olumsuz etkilerini en aza indirebilmek ve güvenli ortamlar oluşturabilmek için etkili psiko-sosyal müdahalelere ihtiyaç bulunmaktadır. Psikolojik ilk yardım öğretmenlerin öğrencilere psiko-destek sağladığı acil müdahale yollarından biridir. Öğrencilerle en çok zamanı geçiren öğretmenler ve okullar psikolojik ilk yardımın verilmesine en uygun mekânlardır. Öğretmen adaylarına psikolojik ilk yardım farkındalığı yaşatma ve psikolojik ilk yardım eğitimi vermek bu anlamda çok daha önemli görülmektedir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Öğretmen adaylarının psikolojik ilk yardım ile ilgili bilgileri kavramsal olarak vardıkları değerlendirmelere dayanmaktadır. Adaylar psikolojik ilk yardım ile ilgili herhangi bir bilgiye ve eğitime sahip değildir.

Araştırma, bu farkındalığı oluşturmak için psikolojik ilk yardım kavramını sınamak ve psikolojik ilk yardımın okullardaki önemine dikkati çekmektedir. Bilindiği gibi kontrol

edilemeyen fiziksel etkinlikler ve öğrenci hareketliliği okullarda kazalara ve sonrasında ciddi travmalara sebep olabilmektedir. Özellikle son dönemlerde okul kazaları ve güvenliği önemli bir sorun haline gelmiş ve bu konu ile ilgili okul ortamında yaşanan kazalara karşı müdahale yolları tartışılmaya başlanmıştır. Kaza ve yaralanmalara bağlı okul temelli travmalar, kişinin iradesi dışında ani olarak oluşan, ruhsal hasara yol açan, beklenmedik olaylardır. Yaşanan travmalar çocuk ve ailesi için psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Bir olay genellikle üç şekilde travmatik bir etkiye yol açabilir. Travmatik olay; ya kişinin bizzat başına gelmiş olabilir ya da kişi bir olaya tanık olmuş olabilir. Dünya Sağlık Örgütü'ne göre (DSÖ) çocukluk çağı travmaları; çocukların fiziksel sağlığını, can güvenliğini, fiziksel gelişimini, ruh sağlığını ve daha da önemlisi kişilerarası ilişkilerdeki güven-bağ kurmaya etki eden duygulanımını olumsuz bir biçimde etkileyen olumsuz davranışlardır. Çocuğun bakımından ve yetiştirilmesinden sorumlu olan kişilerin olumsuz olarak etkilenmesine neden olmaktadır. Bu yüzden okulun çocuklar için güvenli bir yer olması, aynı zamanda, eğitim öğretimin de etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesinin öncelikli koşullarından biri olarak okul paydaşlarına büyük görevler yüklenmiştir (Ayyıldız & Akın, 2016; Ceylan & Turan, 2009; Doğruer, 2019; Durak, 2020; Koca & Toraman, 2019; Kılınç & Gür, 2018; Turan vd., 2010).

Araştırma bulgularına göre, psikolojik ilk yardım kavramı öğretmen adaylarında psikolojik kriz yönetimi, rehberlik, psikolojik travmayı engelleme, mevcut psikolojik ihtiyaçları giderme ve stres yönetmeyi çağrıştırmaktadır. Tanımlamalarda ise daha çok kişiyi sakinleştirmek, güven vermek, iyi hissettirmek, kaygıyı azaltmak, bağlantı kurmak gibi psikolojik iyi oluş tarif edilmektedir. Psikolojik ilk yardımın kapsam alanı olarak daha çok çocuk ve aile görülmektedir. Psikolojik ilk yardımın adaylara göre amacı, sorun büyümeden müdahale etmektir. Fiziksel ilk yardımdan ayrılan noktası ise zihin ve duyguya yönelik psikolojik telkinler içermesidir. Okullarda çok fazla sorun yaşanabilmektedir. Bu sorunlar bazen öğrenciler üzerinde ciddi psikolojik travmalara neden olmaktadır.

Okul temelli olarak yaşanan ve kazalar sonucu oluşan psikolojik ilk yardıma ilişkin ne dünyada ne de ülkemizde yeterli çalışma yoktur. Mevcut çalışmalar sadece kazalar ve yaralanmalar sonucu oluşan psikolojik etki üzerinden yapılmıştır. Laffamme ve Menchel'in (2000) yaptıkları çalışmada bir yıl içerisinde öğrencilerin %3.8'inin, Boyce ve Sobolewski (1989) Amerika'da yaptıkları çalışmada iki yılda öğrencilerin % 9,8'inin kazaya uğradığı, Eraslan'ın (2007) çalışmasında %41.2'sinin, Ergüder ve Yertutan'ın (2005) Ankara'da yaptıkları araştırmada ise öğrencilerin bir yılda %59.8'inin kazaya uğradığı belirlenmiştir. Yapılan çeşitli çalışmalarda da erkek çocukların kızlara göre daha fazla kazaya uğradığı belirlenmiştir (akt. Erkal & Yertutan, 2012). Kaza geçiren çocuklar arasında bir defa kaza geçirenler önde gelmektedir. Ergüder ve Yertutan (2005) ve Eraslan'ın (2007) çalışmalarında da öğrencilerin çoğunluğunun okulda bir kere kazaya uğradığı belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin okul bahçesinde özellikle teneffüslerde serbest hareket etmelerinden kaynaklandığı gibi bahçede kazaya neden olabilecek çevresel faktörlerin bulunmasından da kaynaklanabilir. Nitekim Polat'ın (1998) Ankara'da yaptığı çalışmada da, okul bahçelerinin %20,6'sında kazalara neden olabilecek yerler olması, çocukların bahçede kaza geçirmesinde önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Ancak okul kazaları ile ilgili istatistiki bilgi ve kayıtlar yeterli düzeyde değildir. Çünkü okullarda basit yaralanmalı kazalar normal olarak algılanmakta, küçük müdahalelerle sorun giderilmektedir. Ancak bu durum, var olan okul kazalarının niteliğini ve oluşan zararları tam olarak yansıtmamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin okul ortamında geçirdiği kazalarla ilgili bilgiler toplanıp gerekli planlama ve düzenleme ile olası koruma önlemleri alınır, kaza riskleri önlenir veya azaltılabilir. Bunun yanında kaza nedenleri, sıklığı, kaza sonucu oluşan durumlar ve kazanın olduğu yerlerin tespiti kadar önemli olan okul kazasını önlemeye dönük davranışları inceleyen çalışmalar da ülkemizde oldukça az sayıdadır (Akçay & Yıldırım, 2018; Eraslan & Aycan, 2008; Erkan & Göz, 2006; Güner, 2016). Ancak okulda gerçekleşen kaza ve yaralanmalarda tanımların tutarsızlığı, verilerin raporlanma şeklinin farklılığı, kişilerin kazalara yüklediği anlam farklılığı, sistemli bir müdahalenin yapılamaması, öğretmen ve okul idaresinin kaygı durumları vb. ailelerin okuldan şikayetçi olmalarına, hukuki olarak hak aramalarına ve okul güvenliğinin zedelenmesine neden olmaktadır. Daha da önemlisi yaşanan travmaların

öğrencinin eğitim durumunu ve psikolojisini olumsuz olarak etkilemesidir. Dünya genelindeki kaza/yaralanmalarda çeşitli raporlama yöntemlerinin olduğu, olay yeri, olayın gerçekleşmesi, kişinin durumu, yapılan müdahaleler, iletişim trafiği ve sağlık kurumuna ulaştırma ve kaza sonrası travma yönetimi gibi raporlama kriterleri bulunmaktadır (Akar, 2017; Işık, 2019).

İş sağlığı ve güvenliği kapsamında okul idarecisi bünyesinde tutulan bu tutanaklar ve raporlar yaşanan kazanın sadece durum tespitini yapmaktadır. Bu formlar; öğrenci kaza tutanağı, görenlerin ifade tutanağı ve kaza/olay inceleme analiz raporudur. Okul öğrenci kazalarında risk değerlendirme ekibi tarafından İSG sorumlusu ile bu formlar doldurulup, dosyalanıp bir örneğini İSG büroya DYS sistemi üzerinden gönderilmektedir. Tutanakların içeriğine bakıldığında öğrenci ve veli bilgileri, kazanın yeri, saati, nasıl olduğu, kazadan sonra yapılanlar veya alınan önlemler ve kazanın sebebi bulunmakta ancak kazayı geçiren öğrenciye yönelik yapılan işlem ve öğrencinin etkilenen psikolojisi ile ilgili herhangi bir açıklama bulunmamaktadır.

Okullarda meydana gelen kazalarda ilk müdahale büyük önem taşımaktadır. Dünya sağlık örgütü, olağan dışı durum sonrası erken dönemde yapılan psikososyal müdahalenin önemine dikkati çekmekte ve psikolojik ilk yardımı önermektedir. Psikolojik ilk yardım, akut travma sonrası uygulanan psiko-sosyal hizmetlerin en erken aşaması olarak konumlanmaktadır.

Herhangi bir kaza ile yaralanma durumunda öğretmenin izleyeceği yol hem öğrencinin sağlığını kontrol altına almak, hem öğrenciyi psikolojik olarak rahatlatmak, hem de yasal bildirimlere yapmaktır. Öğretmen kaza durumunda öncelikle olayı ve kaza sonuçlarını tespit etmeli, ajitasyon, donakalma, panik, öfke, panik, kaygı vb. psikolojik triyaj davranışlarını kontrol altına almalıdır. Sonrasında öncelikleri hızla analiz etmelidir. Bu öncelikler çocuğun güvende hissetmesi, rahatlamasını sağlamak, acil ilk müdahale malzemelerini temin edip ilk müdahaleyi yapacak yetkilinin çağırılması, kazazedenin durumunun aciliyetine göre ilk müdahaleyi yapmaya çalışmak, bilgilendirmeleri okul idaresinden başlamak kaydı ile işbirliği yapacağı kurumlarla ve aileyle yapmak, sonrasında iyileştirmeye dönük takibi başlatmaktır (Demircioğlu, vd, 2019, s.355). Öğretmenin kaza ile ilgilenmesi, hemen olay yerine veya öğrencinin yanına gitmesi, durumu anlayıp gerekli müdahale basamaklarını takip etmesi temel görevidir. Bu yapılmazsa okul, öğretmenin görevdeyken kusurlu davranması veya görevini ihmal etmesini tespit tutanağı ile belirleyip ilgili konuda idari, disiplin ve adli işlem başlatabilir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak; öğretmen adaylarının psikolojik ilk yardım kavramına ilişkin algılarının ve farkındalıklarının belirlenmesi, psikolojik ilk yardım deneyimlerinin incelenmesi, bir öğretmen adayı olarak okul temelli ilk yardım çalışmalarının neler olabileceği konusunda bilgi sahibi olabilmeleri için hizmet öncesinde gerekli eğitimleri almaları önerilmektedir. Ayrıca, okullar öğrencilerin zamanlarının büyük birçoğunu geçirdiği yerler olması nedeniyle bütün öğretmenler psikolojik ilk yardımı bilmesi gereken grupların başında gelmektedir.

Buna ek olarak, öğrencilere zamanında ve doğru müdahale ile sağlıklı bir okul yaşantısına kavuşmalarına katkısı, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları kapsamındaki müdahaleyi olması gerektiği şekilde yapabilmesine katkısı, öğretmenlerin okulda yaşanabilecek travmatik olaylara müdahale etme konusundaki yetkinlik duygularına katkısı, öğretmenlerin zamanında ve doğru mücadele becerileri sayesinde travmaya maruz kalan çocuklar ve ailelerine yönelik farkındalığın artırılmasına katkısı, travmatik deneyimden geçen çocuğa zamanında ve doğru müdahale etmemekten ötürü çocuk ruh sağlığının doğurabileceği maliyetleri (zaman, para, emek) önlemeye katkısı, tüm öğretmen adaylarına psikolojik ilk yardım bilgi ve becerilerini kazandırabilecek işlevsel değeri olan uygulanabilir bir öğretim modülün geliştirilmesi önerilmektedir.

### **Kaynakça**

Akar, G., S. (2017). Temel eğitim kurumlarında alınan güvenlik önlemlerinin okul kazalarına etkisinin incelenmesi (Tez No. 471575) [Yüksek lisans tezi, Medipol Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Akçay, D., & Yıldırımlar, A. (2018). Çocukların okul ortamında kaza geçirme ve güvenlik önlemlerine yönelik ebeveyn davranışlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 11(1),48-55.
- Akkan T. (2018). 6-12 Yaş dönemi çocuklara uygulanan okul kazalarında ilk yardım eğitim programının etkinliği. (Tez No. 519741) [Yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aksoy, H. H. (2003). Okullarda krize müdahale planlaması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1), 37-49. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000076](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000076)
- Altuntaş M., Kaya, M., Demir, Ş., Oyman, G., Metecan, A., Rastgel, H., & Öngel, K. (2013). 0-14 yaş arası çocuklarda önlenebilir nitelikteki kazaların belirlenmesi ve ilişkili tedbirlerin alınması. *Smyrna Tıp Dergisi*, 1, 28-33.
- Akturan, U., & Esen, A. (2017). *Nitel araştırma yöntemleri* (3. baskı), Seçkin. .
- Ayyıldız, A., & Akın, U. (2016). Okul güvenliğinin sağlanmasında nöbetçi öğretmen uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies*, 11(3), 345-370. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9246>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Ceylan, S., & Turan, T. (2009). Bir ilköğretim okulunda okul sağlığı hemşireliği uygulama sonuçlarının değerlendirilmesi. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 4(12), 36-49.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Demircioğlu, M., Şeker, Z., & Aker, A., T. (2019). Psikolojik ilk yardım: Amaçları, uygulanışı, hassas gruplar ve uyulması gereken etik kurallar, *Psikolojide Güncel Yaklaşımlar*, 11(3), 351-362. <https://doi.org/10.18863/pgv.456301>
- Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü (DHGM) (2020). 2019 yılı Sağlık ve güvenlik hizmetleri değerlendirme raporu. [https://merkezisgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_10/20152732\\_2019\\_YSG\\_DeYerlendirme\\_Raporu.pdf](https://merkezisgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/20152732_2019_YSG_DeYerlendirme_Raporu.pdf)
- Doğruer, N. (2019). Çocukluk çağı travma yaşantılarına sahip yetişkinlerde psikolojik dayanıklılık ve affetme (Tez No. 20167617) [Yüksek lisans tezi, Yakındoğu Üniversitesi, Lefkoşa], Yakındoğu Üniversitesi Tez Merkezi.
- Durak, Z. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kaza geçirme durumları ve kazalardan korunmaya yönelik davranışları, (Tez No. 637676) [Yüksek lisans tezi, Sanko Üniversitesi, Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Eraslan, R. (2007). Bir ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinde okul kazası görülme sıklığının incelenmesi. (Tez No. 224332) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Eraslan, R., & Aycan, S. (2008). Bir ilköğretim okulu ikinci kademe öğrencilerinde okul kazası görülme sıklığının incelenmesi. *Türkiye Çocuk Hastalıkları Dergisi* 2(1), 8-18.
- Ergüder, B., & Yertutan, C. (2005). *İlköğretim okullarında öğrencilerin uğradıkları kazaların incelenmesi*. H.Ü. Ev Ekonomisi Y.O. Yayınları No: 13, Berkay Ofset.
- Erkal, S., & Yertutan, C. (2012). Çocukların okulda kaza geçirme durumu ve okulda kaza geçirmelerini önlemeye yönelik ebeveyn davranışlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/> adresinden alındı.
- Erkan, M., & Göz, F. (2006). Öğretmenlerin ilk yardım konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi, *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 9(4), 63-68.

- Gevrek Akar, S. (2017). Temel eğitim kurumlarında alınan güvenlik önlemlerinin okul kazalarına etkisinin incelenmesi. (Tez No. 471575) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi, İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gevrek Akar, S., & Kökcü Doğan, A. (2021). Temel eğitim kurumlarında alınan güvenlik önlemlerinin okul kazalarına etkisinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1), 114-122. <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.701566>
- Gispen, F., & Wu, W., A. (2018). Psychological first aid: CPR for mental health crises in healthcare. *Journal of Patient Safety and Risk Management*, 23(2), 51-53. <https://doi.org/10.1177/2516043518762826>
- Görgülü Arı, A., Arslan, K., & Deniz, B. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının ilk yardım eğitimine yönelik görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 327-342.
- Güner, T. (2016). Okul kazalarının (yaralanmalarının) sosyal güvenlik boyutu. *The Journal of Academic Social Science*, 4(32), 391-412. <https://doi.org/10.16992/ASOS.3461>
- Gür, K., & Yıldız, A. (2009). Öğrencilerin okul kazalarında güvenlik önlemlerine yönelik bilgi ve davranış ölçeklerinin geçerlik ve güvenilirliği. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 2(1), 10-21.
- Işık, R. (2019). Bir ilkokulda okul kazalarının önlenmesine yönelik çocuktan çocuğa eğitimin etkinliği. (Tez No. 565759) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılıç, N., & Şimşek, N. (2018). Psikolojik ilk yardım ve hemşirelik, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 9(3), 212-218. <https://doi.org/10.14744/phd.2017.76376>
- Kılınç, E., & Gür, K. (2018). Okul yaralanmalarını önlemede sağlık inanç modeli temelli girişimlerin etkisi. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 5(3), 467-475. <https://doi.org/10.17681/hsp.362244>
- Koca, B., & Uysal Toraman, A. (2019). Okul çocuklarına yönelik yaralanma tutum ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği, *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*12(1), 57-66.
- Koç Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.12368>
- Laflamme, L., & Menchel, E. (2000). Injuries to boys and girls in Swedish Schools different activities, different results? *Scandinavian Journal of Public Health*, 28(2), 132-136. <https://doi.org/10.1177/140349480002800209>
- National Safe Kids Campaign. (2004). *School Injury Fact Sheet*. NSKC.
- Polat, H. (1998). Ankara merkez ilçelerindeki okulların çevre sağlığı yönünden incelenmesi [Tez No. 69756] [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ruzek, I., J., Breymer, J., M., Layne, C., Jacobs, R., Vernberg, M., E., Watson, J., P. (2007). *Psychological first aid. Journal of Mental Health Counseling*, 29(1), 17-49. <https://doi.org/10.17744/mehc.29.1.5racqxjueafabgwp>
- Sağlam, Y., & Kanadlı, S. (2019). *Nitel veri analizinde kodlama* (1. baskı). PegemA.
- Sönmez, Y., Uskun, E., & Pehlivan, A. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin temel ilk yardım uygulamalarına ilişkin bilgi düzeyleri, Isparta örneği. *Türk Pediatri Arşivi*, 49(3), 238-246.
- Turan, T., DüNDAR, A., S., Yorgancı, M., & Yıldırım, Z. (2010). 0-6 Yaş grubu çocuklarda ev kazalarının önlenmesi. *Ulus Travma Acil Cerrahi Dergisi*, 16(6), 552-557.
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. baskı), Seçkin.

### Extended Abstract

Psychological First Aid (PFA) is defined as the compassionate and supportive response offered to the person suffering or in need of support and assistance. Psychological first aid is not a

diagnosis or treatment method but one of the intervention methods in a psychological crisis and allows the person to experience relief. (Demircioğlu et al., 2019; Kılıç & Şimşek, 2018).

In Turkey, based on significant disasters and collective traumas (PFA), it started to be implemented in 2014 with the steps of the watch, listen and connect. Monitoring includes identifying the place where the incident occurred, ensuring its safety, and observing individuals with urgent needs. Listening involves listening to the needs and concerns of individuals in need of support and calming them down. Connecting consists of reaching the needs of individuals and the people they need. Students spend most of their time at school. The school is a secure institution operating under public control that systematically transfers knowledge and skills to students for educational purposes. Therefore, children can experience many positive and negative experiences at school. Traumatic experiences they are exposed to at school can seriously negatively affect children's lives. Traumatic experiences refer to events that are challenging and not easy to accept for people in different developmental stages. Although traumatic events have the power to affect every age group negatively, the effects on children who have not yet developed a perspective on life and who have not yet learned to use positive coping methods can be more traumatic. Although the Ministry of National Education tries to control school-related risks within the scope of occupational safety, it is not always possible to predict school accidents or control children's self and their environment. Because primary school children are the group with the highest probability of encountering traumas as a result of accidents and injuries due to their developmental characteristics, curiosity and active nature.

The first behaviour of the teacher against the psychological crises in the school will enable the student to get rid of the traumatic effect of the situation more quickly. The study aims to determine preservice teachers' views on the concept of psychological first aid.

The research was conducted with 8 preservice teachers studying at the Faculty of Education, Classroom Education, in the spring semester of the 2021-22 academic year. In the research, the phenomenology model, which is one of the qualitative research methods, was used, and it was tried to determine the opinions of preservice primary school teachers on the concept of psychological first aid. This design can appear in different forms such as facts, events, experiences, perceptions, orientations, and concepts. The phenomenological method focuses on phenomena we know but do not understand in-depth. The basis of the phenomenological approach is personal knowledge and experiences. In this approach, the researcher deals with the participant's personal (subjective) experiences and examines their perceptions and meanings to events.

In the determination of the sample, easily accessible case sampling was used. Focus group interviews were conducted with preservice teachers who voluntarily participated in the research. Content analysis, one of the qualitative research techniques, was used to analyse the data obtained from the interviews. During the focus group discussion, it was aimed to collect data on descriptive information about first aid. The questions in the form and directed to the participants to collect data; includes describing psychological first aid. Preservice teachers were asked to give examples of their explanations when necessary. The data obtained from the research were interpreted, and suggestions were made for the research results.

According to the findings, the concept of psychological first aid evokes psychological crisis management, guidance, prevention of psychological trauma, meeting current psychological needs and stress management to preservice teachers. In the definitions, psychological well-being is described as calming people, giving confidence, making them feel good, reducing anxiety and establishing connections. The scope of psychological first aid is seen chiefly as children and families. According to the preservice teachers, psychological first aid aims to intervene before the problem grows. The point that distinguishes it from physical first aid is that it contains psychological suggestions for the mind and emotion. Within these results, it is recommended that preservice teachers receive the necessary training before the service to have information about what school-based psychological first aid studies can be.







## Turkish Early Childhood and Early Primary Grade Teachers' Experiences in Online Remote Learning

Jale Aldemir<sup>1</sup>, Saigeetha Jambunathan<sup>2</sup>, Zerrin Bölükbaşı<sup>3</sup> and Güler Telli<sup>4</sup>

<sup>1</sup> University of North Carolina, USA, [jaldemir@njcu.edu](mailto:jaldemir@njcu.edu), ORCID: 0000-0001-8515-3708 

<sup>2</sup> University of North Carolina, USA, [sjambunathan@njcu.edu](mailto:sjambunathan@njcu.edu), ORCID: 0000-0001-7894-3955 

<sup>3</sup> Eskişehir Osmangazi University, Turkey, [zerrinbm@gmail.com](mailto:zerrinbm@gmail.com), ORCID: 0000-0002-1942-4431 

<sup>4</sup> METU Development Foundation Schools, Turkey, [gulertelli@odtugvkocaeli.k12.tr](mailto:gulertelli@odtugvkocaeli.k12.tr), ORCID: 0000-0003-4742-5164 

To cite this article: Aldemir, J., Jambunathan, S., Bölükbaşı, Z. & Telli, G. (2022). Turkish early childhood and early primary grade teachers' experiences in online remote learning. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(2), 157-171

Received: 03.24.2022

Accepted: 07.22.2022

### *Abstract*

The emergence of the Covid-19 virus around December 2019 and its rapid spread through human-to-human contact around the world made it essential for Turkey to take precautions, too. The purpose of this study is to explore the early childhood and early elementary teachers' experiences as they were in the process of teaching in different modes of instruction during COVID-19 school closings in Turkey's educational context. The researchers used a semi-structured survey instrument that was available through Google Forms. The survey results provided important insights for Turkey's school districts to develop a viable plan for effective transition to alternate methods of instruction in case of emergency transition to remote learning. We can use the information from this study to build a better alternative teaching infrastructure that can be used in a moment's notice if the situation arises.

*Keywords:* COVID-19, Early childhood education, Elementary education, Online remote education, Teachers' experiences

Article Type: Original article

### Ethics Declaration

The research reported in this article was conducted in accordance to the ethical guidelines by the Institutional Review Board (IRB) at New Jersey City University (NJCU). The research proposal was approved by the Institutional Review Board (IRB) of NJCU.

### Ethics committee permission information

Name of the entity that conducted the ethical evaluation: New Jersey City University Institutional Review Board

Date of ethical review and approval decision: 08.26.2020

# Turkish Early Childhood and Early Primary Grade Teachers' Experiences in Online Remote Learning

## Öz

Covid-19 virüsünün Aralık 2020'de ortaya çıkması ve insandan insana temas yoluyla dünyaya hızla yayılması Türkiye'nin de ciddi önlem almasını zorunlu hale getirdi. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de ki okulların kapanması sırasında farklı öğretim biçimlerinde öğretime geçiş yapan erken çocukluk ve ilkökul öğretmenlerinin deneyimlerini araştırmaktır. Çalışmada, yarı yapılandırılmış bir anket oluşturulup Google Forms üzerinden katılımcılarla paylaşılmıştır. Uygulanan anket sonuçları, Türkiye'deki okul bölgelerinin uzaktan öğrenmeye acil geçiş durumunda alternatif öğretim yöntemlerine etkin geçiş için uygulanabilir bir plan geliştirmeleri için önemli bilgiler sağlamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, acil durum anlarında kullanılacak daha iyi bir alternatif öğretim altyapısı oluşturmak için kullanılabilir.

*Anahtar Kelimeler:* COVID-19, ilkökul eğitimi, okul öncesi eğitim, Uzaktan eğitim, öğretmen deneyimleri

## Introduction

The emergence of Covid-19 virus across the globe forced school buildings to be shut down, public places to be closed, social-interaction to be restricted and children to be confined to the parameters of a computer screen for schooling. The virus' capability to rapidly spread through human-to-human contact all over the world made it essential for Turkey to take precautions throughout every section of public life and service. In order to control the spread of the disease, orders for emergency stay-at-home and transition-to-online remote education have been put into effect by Turkey's government as of March 16, 2020. Initially, the schools and the teachers were given access to different educational formats (e.g., synchronous, asynchronous, etc.), student learning platforms (e.g., EBA, TRT School) and online meeting software (e.g., Zoom, Canvas, Teams) to continue education in online environment. However, the education stakeholders (teachers, students, parents, administrators, policy makers, etc.) who were not very familiar with distance education systems via digital platforms at that time, faced with the unexpected challenges of re-planning the curriculum of a massive P-12+ student population (around 25 million, including higher education) in Turkey. Specifically, the concerns about the education of students in prekindergarten to early elementary grades grew because this group of students is least likely to possess necessary technology skills to participate in schooling via online remote learning. Even though the schools in Turkey opened their doors for face to face education in 2021-2022 school year the first time in since March 2020, the spread of the virus remains very high across the country while the infection rates among youth create interruptions in their education.

## Literature Review

According to the recent research conducted in Turkey, the Turkey's Ministry of National Education (MoNE), which is the centralized governmental entity overseeing formal education across the country implemented series measures to address the educational, technological and social-emotional needs of students, teachers and parents (Yucesoy-Ozkan et al., 2020). These measures included supplementing technological devices, creating Educational Informatics Network (EBA) learning platform, internet hot spots, creating educational apps, organizing in-service professional development opportunities for teachers, creating content for EBA-TV for students who live in rural areas but have no access to any technological device or internet connection. Despite the ministry's efforts to reach out and meet the educational needs of approximately 7 million preschool and primary grades students and 400,000 preschool and primary school teachers (MoNE, 2021), emergency

transition to online education proved to be an opportunity to improve in educational technologies as well as a hurdle to overcome for many educators.

Recent studies conducted on online remote education in Turkey revealed findings related to experiences preschool and primary school teachers, students and parents had during online remote education. Emergency transition to online remote teaching prompted even veteran teachers to reexamine their teaching skills and capabilities to teach in an unfamiliar format, and in turn seek professional improvement. Demir and Kale (2020) surveyed in-service teachers' perceptions of online remote teaching during COVID-19 school closings. The majority of the participants perceived themselves as sufficient and moderately competent in distance education teaching methods. Those who did not have experience and competence in online teaching pedagogy and tools expressed their willingness to improve their professional knowledge and increase their competencies in distance education process. Alan's study with a group of Turkish early childhood education teachers (Alan, 2021) revealed teachers' desire to learn new applications and tools that they could incorporate as well as improve their pedagogical knowledge to teach through online remote learning. In another study (Telli & Altun, 2020), the parents of preschoolers stated that the distance education, which started on March 23, 2020 and carried out with EBA content and other distance education activities, had very positive features in terms of organization, teacher effort and process management, time planning and scheduling. The parents also indicated that preschool teachers became both subject matter expert and a professional who supported children in many ways, especially in online environment.

More than half of the participants in the study of Demir and Kale (2020) indicated that they had sufficient infrastructure to teach remotely though some teachers revealed that inadequate infrastructure experienced by their students caused interruptions to distance education. Lack of internet access, inadequacy of the students' hardware tools, lack of technological knowledge of parents, and the variation in individual learning needs posed significant challenges for teachers to create an equitable learning space. For example, the parents stated difficulties in accommodating the hardware needs of multiple siblings who were supposed to log in the online remote learning (Telli & Altun, 2020).

Çakır, Külekçi and Akyavuz (2020) indicated that preschool teachers expressed their frustration about not being able to keep their students away from the digital screen [outside of online schooling] even though they created off-screen interactive activities that were shared with parents to be conducted at home. The teachers were concerned that their students would spend long sedentary hours in front of the screen, therefore develop a "screen addiction" in long run. The teachers were also concerned with students' mental health due to limited or lack of in-person interaction on- and off-school hours throughout the day. During the online meetings, the teachers carried out supportive activities to motivate the students, encouraged them to think hopeful for the future, praised their efforts and made them feel that the school still existed (Çakır, Külekçi & Akyavuz, 2020). Young student groups and students with special needs faced various difficulties and limitations during online remote learning. Lack of motivation to log in and attend online sessions, and inattention to the online instruction exacerbated the problems related to the quality of the online remote education (Akkaş, Ocak & Ocak, 2020; Demir & Kale, 2020). It was observed that the mothers of young students with special needs primarily shouldered the responsibility for communicating with school and helping learning at home. Mothers stated that their children often exhibited self-harming, aggressive behavior and lack of self-control. In addition, lack of eye contact with students, parents' heavy workload and unavailability to help learning tasks and multiple siblings who needed attention at home negatively affected the students' learning process. Lack of resources to reach out to students with special needs left the teachers with feelings of helpless (Karahan, Yıldırım Parlak, Demiröz, Kaya & Kayhan, 2021). While EBA was enriched by EBA TV programs for primary and upper grades, the absence of pre-school programs was a shortcoming. The preschool teachers participating in the study

of Akkaş et al. (2020) emphasized that especially children in preschool age need psychological support and that it is important for them to continue their learning with fun and motivating activities. Therefore, it is essential to improve and adapt online remote learning platforms (e.g., EBA) and the resources (e.g., EBA TV content) according to preschool children's development and learning styles.

COVID-19 pandemic made a significant impact on the world's human population and the implicit effects of this public health crisis were felt by the younger learners the most. This global health crisis urged many teacher educators and researchers such as the authors of this research to study and learn from the teachers' experiences in any specific cultural context to be better prepared for any future global health crisis that might require transition to emergency remote teaching.

### Purpose

The purpose of this study is to explore the early childhood and early elementary teachers' experiences as they transitioned to teaching in different modes of instruction during COVID-19 school closings in Turkey's educational context.

### Methods

This study is an instrumental case study. According to Stake (2005), an instrumental case study provides a deep examination and understanding of an issue, which eventually leads the researcher to pursuing other related issues. This study is also exploratory in nature because it is "an effort to develop more knowledge about a particular phenomenon with the expectation that the information gathered will be used to guide and shape additional research" (Willis, 2008).

### Research Instrument and Data Analysis

The researchers used a semi-structured survey instrument that was available through a Google Forms hyperlink embedded within the recruitment email for the participants. Some of the questions were Likert-type questions. Teachers could respond to questions by choosing one of the five options - 1=Not effective at all, 2= Not effective, 3=Somewhat effective, 4= Effective, 5=Very effective.

Some of the questions were open-ended questions and the teachers could write down their thoughts. Google Forms allows all responses to be returned to the principal investigators in an anonymous format. The survey was prepared in Turkish language and included rating and open-ended questions. The responses were translated from Turkish to English by one of the researchers who is fluent in both languages. The researchers used the data analysis feature in Microsoft Excel to run the descriptive analysis for the Likert-type questions. Translated open-ended questions were independently analyzed by adopting Glaser and Strauss' (1999) constant comparative coding method. Each researcher of the study independently coded the data and compared their results to maintain interrater reliability. All the survey items except demographics questions revealed 90% and over interrater reliability.

### Research Participants

98 Early childhood and early elementary school teachers from different regions of Turkey (Kocaeli, Eskisehir, and Ankara) responded to the survey. See Table 1 for the participant demographics.

**Table 1.**

#### *Participants' demographics*

Gender	Age	Education	Grade Teaching	Years of Teaching	School	Ed. Degree
Female- 84.7% (n=83)	20-25- 7.1% (n=7)	B.S. 74.5% (n=73)	Pre-K 21.6% (n=21)	0-5 11.3% (n=11)	Public School 87.5% (n=85)	ECE 37.5% (n=37)

Male-15.3% (n=15)	26-35 34.7% (n=34)	Master's 24.5% (n=24)	K 23.7% (n=23)	6-10 19.6% (n=19)	Private 12.5% (n=12)	ELEM 41.6% (n=40)
	36-45 41% (n=41)	Other 1% (n=1)	1 <sup>st</sup> 21.6% (n=21)	11-15 33% (n=32)		School counseling 4.16% (n=4)
	46-55 17.3% (n=17)		2 <sup>nd</sup> 21.6% (n=21)	16-20 12.4% (n=12)		Others Degrees* 14.58% (n=16)
	56-up 2% (n=2)		3 <sup>rd</sup> 24.7% (n=24)	21-25 15.5% (n=15)		
				26-up 8.2% (n=8)		
TOTAL: 100% (n= 98)	TOTAL: 100% (n= 98)	TOTAL: 98% (n= 97)**	TOTAL: 98% (n= 97)	TOTAL: 98% (n= 97)	TOTAL: 97% (n=97)	TOTAL: 97% (n=97)

\*Chemistry, physic, psychology, German teaching, English teaching, Turkish teaching, special education, global education, agriculture, economy, journalism

\*\*One participant only partially responded to the demographics questions and the rest of the survey.

### Research Questions

1. What experience did Turkish teachers have in relation to the modes of teaching that they used during the online remote learning?
2. What kind of administrative and technical support did Turkish teachers receive during the online remote learning?
3. What experience did Turkish teachers have in relation to assessment of student progress and performance during the online remote learning?
4. What experience did Turkish teachers have in relation to accommodating the learners with special needs during the online remote learning?
5. What experience did Turkish teachers have in relation to parent involvement during the online remote learning?

### Ethics Declaration

The research reported in this article was conducted in accordance to the ethical guidelines by the Institutional Review Board (IRB) at New Jersey City University (NJCU). The research proposal was approved by the Institutional Review Board (IRB) of NJCU.

### Ethics committee permission information

Name of the entity that conducted the ethical evaluation: New Jersey City University Institutional Review Board

Date of ethical review and approval decision: 08.26.2020

## Results

### R.Q.1-What experience did Turkish teachers have in relation to the modes of teaching that they used during the online remote learning?

The participants were asked to mark as many modes of teaching that they adopted during online remote learning (Table 2).

**Table 2.**

*Modes of teaching used during online learning*

*Modes of teaching during COVID-19 school closings	Percentage (n=97)
Teaching through ZOOM	87.6%
Teaching through EBA**	73.2%
Watching lessons on State TV	38.1%
Audio or/and video recording of the lessons	34%
Sending lessons/activities and homework to parents' emails/text	29.9%
Distributing home learning kits to parents	24%
Putting lessons on an online teaching platform	4.2%
Others	6%

\*Participants marked as many as they could.

\*\*The online student learning platform adopted by the Ministry of Education

The primary mode of teaching marked by the participants was the live sessions conducted through ZOOM software (87.6%). The teachers utilized the Educational Informatics Network (EBA) platform to upload their lessons and communicate with the students and the parents. The teachers who marked "others" indicated that they used "WhatsApp" application to communicate with the parents for tasks such as sending and receiving home-work, making audio and video calls with students, sending educational videos and activities, and informing parents about school related information. The teachers were asked to rate their familiarity with software and hardware options that were available to them during transition to online remote learning by responding to Likert-type questions (1=Not familiar at all, 2= Not familiar, 3=Somewhat familiar, 4=Familiar, 5=Very familiar). Even though 87% of the participants utilized ZOOM as the primary software to conduct live session, only 39% of the participants were familiar or very familiar with ZOOM software (Table 3).

**Table 3**

*Teachers' familiarity with Software and Hardware*

Items/*Scale	*1(%)	*2(%)	*3(%)	*4(%)	*5(%)	TOTAL (n=97)
ZOOM	44.3%	13.4%	4.1%	9.27%	28.86%	100%
Google Classroom**	63.91%	18.55%	6.18%	5.15%	6.18%	100%
Student support learning platform***	24.74%	18.55%	10.30%	22.68%	23.71%	100%
Presentation software	11.34%	14.43%	18.55%	27.93%	27.93%	100%

Audio/video recording/ screen capturing	11.34%	16.49%	16.49%	28.86%	26.8%	100%
--	--------	--------	--------	--------	-------	------

\*Scale

1=Not familiar at all, 2= Not familiar, 3=Somewhat familiar, 4=Familiar, 5=Very familiar

\*\* This was not a platform commonly used by the Turkish teachers.

\*\*\*EBA-Student support learning platform adopted by the Ministry of Education

The participants were asked to list advantages and disadvantages of online remote learning in relation to their experience with the online teaching tools they utilized. The patterns of advantages emerged in the areas of communication, instructional advantages, technology skill improvement, continuity of learning and classroom management. The teachers across the board indicated that the software adopted enabled them to communicate with the entire class in real time as well as communicating with the colleagues in online meetings. Communication with families became better because of their presence at home while their children were attending remote online learning. In turn, the parents became more involved in their children's schooling. EBA and Google Classroom platforms allowed the teachers to share asynchronous instructional materials and tasks with students. During live sessions, the technology helped them screen share the lesson content or conduct interactive activities (e.g., singing songs and dancing) by having everyone turn on their video cameras. As far as the technology skill improvement, the teachers indicated that their competency in using technology increased. They were able to better appreciate the value of technology for education as well as communication when face-to-face interaction was not available. The participants mentioned that the technological means they used allowed the education to still take place despite the mandatory school-closings. Students were still able to maintain some level of contact with the formal education environment. It was also easier to promote prosocial skills such as turn-taking or listening to others by using the features of remote learning software.

As for the disadvantages, the themes that emerged were emotional connection with students, instructional difficulties, learner level factors and environmental factors. One of the most explicit disadvantages that emerged from the teachers' answers was the inability to connect with their students at personal, emotional level through online meeting software. One teacher mentioned the "lack of synergy" that affected the motivation to attend the online sessions or complete any offline work by accessing the online learning platforms (e.g., EBA, Google Classroom). Teachers voiced their concerns about the limitations of conducting instruction through online remote mode. For example, session contents were not covered most of the time due to time constraints. The students were left sitting idle in front of a screen because of limited interaction through online meeting software. Technological difficulties such as outdated software or devices, lack of working device and poor internet stream in students' homes often interrupted the learning. Learners' developmental level factored into problems with online learning. For example, younger students were not able to comprehend the features of the software adopted, therefore could not follow the synchronous meeting etiquette such as waiting to connect, muting to listen, raising hand to speak through the camera, etc. Finally, the participants mentioned environmental disadvantages such as having multiple siblings who needed to use the same device to connect to live sessions and families' lack of familiarity with the software and devices.

### **R.Q.2- What kind of administrative and technical support did Turkish teachers receive during the online remote learning?**

Two of the survey questions asked the participants to identify and rate the effectiveness of the administrative and technical support they received by responding to Likert-type questions (1=Not familiar at all, 2= Not familiar, 3=Somewhat familiar, 4=Familiar, 5=Very familiar). As seen in Table 4, advance notice to online teaching was most frequently rated item with the effectiveness rating evenly distributed from not effective at all (20.61%) to very effective (18.55%). This sporadic rating could be explained with the differences in individual school administrations' attitude and adequacy

toward handling transition to online remote learning. The qualitative responses revealed that some participants received frequent communication and support from the administration whereas some did not receive any administrative guidance on how to handle online remote learning. For example, one of the participants from the private school site stated that, "There was administrative support in the distance education process. We continued the process by collaborating. We created training environments with the information we learned in EBA in-service training." A teacher from one of the public school sites stated that "Not being able to get administrative and technical support was the biggest shortcoming." Another public school teacher mentioned that "Because the administration was not effectively informed by the ministry, they were confused. The administration also did not have the competence to support the teachers."

**Table 4***Administrative technical support received*

Items/*Scale	Response (n=97)	*1(%)	*2(%)	*3(%)	*4(%)	*5(%)
Advanced notice to online teaching	63.9%	20.61%	18.55%	25.77%	16.49%	18.55%
Assessing if teachers and students had adequate hardware	45.5%	34%	16.49%	25.77%	12.37%	11.34%
Providing teachers and students with hardware	13.4%	56.7%	20.61%	9.27%	7.21%	6.18%
Assessing teachers knowledge about non-face-to-face teaching mediums	30.9%	34%	24.74%	20.61%	10.30%	10.30%
Providing PD opportunities for teachers	25.7%	34%	26.80%	17.52%	10.30%	11.34%
Providing technical support	16.5%	47.42%	24.74%	13.40%	8.24%	6.18%
Check-in with administrators	54.6%	15.46%	22.68%	25.77%	16.49%	19.58%

\*Scale

1=Not effective at all, 2= Not effective, 3=Somewhat effective, 4= Effective, 5=Very effective

Check-in with administrators was the second highest marked item by the participants (54.6%) though the distribution of the ratings was parallel to the advance notice to online teaching.

Even though the administrative and technical support was not consistent across the schools, the majority of the participants (79.4%) indicated having frequent opportunities to collaborate with peers to consult and learn from each other about many different topics related to teaching in an online remote environment. The participants were asked to list the advantages of administrative and technical support that they received. Through online meetings with the administration, the teachers felt supported. Some school administrations relayed the information in a timely manner. One of the participants indicated "[administration] Informed the teachers about the road map and the online mediums and tools to be used." The professional development opportunities provided by either the administration or the Ministry of Education, timely and daily information dissemination along with periodic check-ins and meetings with the teachers helped them feel supported and handle the challenges of online remote learning much easier. The participants also listed challenges related to lack of or inadequate administrative and technical support. The answers to the open-ended question



revealed a general sense of exhaustion and being overwhelmed. Inadequate or no equipment support (e.g., computer, mic, camera, headphones, etc), lack of communication and lack of training on the part of administration appeared very frequently in the participants' responses. One of the public-school teachers indicated "Buying all these equipment put an extra financial load on us. The fact that there is no technical personal causes some problems [technology related] left unsolved or solved very late." Another teacher stated that, "Everybody learned the techniques and strategies by themselves through trial/error, Google search and YouTube videos. There was no professional support and education provided."

It is puzzling to see such variation in this sample of Turkish early childhood and early primary teachers' experiences even though pre-k to 12-grade curriculum, timelines and assessments are designed and managed by centralized by the Ministry of Education across the entire country including the private schools. Each individual school is a social unit in which the social agents (e.g., administrators, staff, teachers, students and parents) impact its dynamics and functions regardless of whether it needs to follow a uniform education program. Therefore, the individual school administration's approach to advance notice of changes and new implementations, assessment of teachers' and students' needs for hardware and software, and most importantly support of teachers' professional readiness to teach in online remote environment seemed to create a significant impact on the success rate of emergency transition to online education.

### **R.Q.3- What experience did Turkish teachers have in relation to assessment of student progress and performance during the online remote learning?**

The participants were asked to explain if they had to do any modifications to their existing assessment methods during online remote learning. 53.6% of the participants answered "yes" and 47.4% answered "no" to this question. Those who answered "yes" explained that they relied on parents' input and file sharing (e.g., WhatsApp), used online software to organize assessment tasks, changed the assessment criteria, and observed the students during the live sessions. Early primary grade teachers used online software such as Kahoot, Google Form, Quizzes to assess the students' knowledge during live sessions. In spite of these modifications, the participants in general indicated that it was very challenging to assess the students via online remote education because they could not connect with the students at a social-emotional level. The scheduled content was not covered in the given live session timelines, so was the assessment of student learning. Chronic absenteeism, mostly due to lack of internet access or a device to connect were among the challenges to appropriately and accurately assessing student learning. One teacher indicated that "Teachers cannot [get to] know the students [in online environment] so they don't believe the assessment results are accurate." Young children in particular had hard time attending to the online education and sitting in front of computer for long periods of time. Parents' frequent interference and answering the questions for their students or feeding the answers to their children frustrated many teachers. In fact, when the participants were asked whether the assessment during online remote learning captured the students' performance accurately, 68% answered "no."

Teachers were asked if the chosen non-face-to-face instruction was appropriate for the age group they taught regardless of the variation in students' learning needs. 58.8% of the participants answered "yes" and 44.3% answered "no." They were asked to recommend effective alternative strategies for non-face-to-face instruction. Several preschool teachers responded that the online education is not suitable for young children and that there is no alternative to face-to-face education. They raised the issue of lack of appropriate preschool content on EBA platform. Other teachers mostly recommended creating different instructional materials such as teacher video recordings, educational play apps in which teachers and students could log in and play, sending activity kits to home and using different online programs (e.g., Mentimeter, Whiteboard, Web2 Tools). Some of the participants recommended training for parents to support education at home.

#### R.Q.4- What experience did Turkish teachers have in relation to accommodating the learners with special needs during the online remote learning?

The participants were asked if they were able to accommodate and modify their instruction and assessment for students with special needs as they did in their face-to-face instruction. 29.9% of the participants answered “yes” and 71.1% of the participants answered “no”. Those who answered “yes” were prompted to list the accommodations/modifications they created. The answers included strategies such as working with students one-on-one, modifying the activity for individual needs, collaborating with the parents and providing them with tips about how to help the students at home, communicating via phone, etc. Lack of special education support from the school, absence from the live sessions because of attention problems and communication limitation in the online environment were among the challenges to accommodating for students with special needs. One of the participants explained that “It was hard to provide individual attention to that student while leaving the other students, therefore it [accommodations/modifications] was not effective.”

#### R.Q.5-What experience did Turkish teachers have in relation to parent involvement during the online remote learning?

The teachers were asked which of the resources the students had at their homes based on their observations and interactions with their students and their parents. Help with online 87.6% of the participants reported that the students had access to a smart phone and 79.4% reported that the students had a computer and instructional textbook. 32% of teachers indicated students' access to student learning platform (e.g., EBA) and 29.9% mentioned the access to a quiet place for study. The participants identified and rated the ways the parents were involved in their children's education during online remote learning by responding to Likert-type questions (1=Not familiar at all, 2= Not familiar, 3=Somewhat familiar, 4=Familiar, 5=Very familiar).

**Table 5**

*Experience related to parent involvement*

Items/*Scale	*1(%)	*2(%)	*3(%)	*4(%)	*5(%)
Helping children manage the online learning	6.18%	13.40%	22.68%	24.74%	32.98%
Helping children stay focused on the learning tasks during and after instruction	6.18%	9.27%	27.83%	25.77%	30.92%
Communicating with the teacher (e.g, sending feedback, seeking further assistance, etc.)	8.24%	10.30%	16.49%	21.64%	43.29%

\*Scale

1=Not effective at all, 2= Not effective, 3=Somewhat effective, 4= Effective, 5=Very effective

The participants were asked to identify the most challenging problems their students and families had to deal with during non-face-to-face instruction. Parental knowledge and skills to help their children's education was an area mentioned frequently by the participants. The participants' answers were revolved around the following challenges: understanding and helping with the educational content, lack of technological knowledge and skills, inability to motivate their children to attend the sessions and complete their homework, establishing a routine at home to follow the school schedule. Another area of challenge for parents was the lack of resources to enable effective learning through an online remote environment. The teachers mentioned that many families either did not have internet access or had limited internet access. Inconsistent internet connection, outdated software on the devices contributed to the challenges, lack of quiet work space, too many siblings

needing a device for their school work, even lack of paper to write on posed significant the difficulties. Finally, struggles related to familial, spousal relations and parents' work schedule colliding with school schedule negatively affected students' attendance and attention to online learning, in turn created an extra layer of challenge to creating an optimum online remote education environment. Because of inadequate time between job and home tasks, parents could not take their children outside to play or exercise. One of the participants explained that:

It was hard to gain the students' attention. They did not have the motivation. Parents were disinterested. They were turning on [computer or live session], not checking whether the students listened. Arguments, voices overlapping, students chatting in the background, drawing on a shared screen, not turning on the video, not listening to the lesson. We cannot control these. We could not get feedback from the students and we could not attend to the students one-on-one.

### **Discussion and Recommendations**

The study reported in this paper aimed to present Turkish early childhood and early primary grade teachers' experiences related to teaching in an online remote learning environment. The responses to the online survey revealed important findings in relation to the means utilized by the teachers to conduct online education, administrative and technological support, assessing student performance, accommodating for students with special needs and parent involvement. Even though the school curriculum programs and timelines are administered according to centralized guidelines by Turkey's Ministry of Education, teachers' experiences related to online remote education reported in this study greatly varied. The results revealed that teaching in online environment helped some participants improve their technological and pedagogical knowledge and skills. Online meeting software (e.g., ZOOM) provided more opportunities to collaborate with their colleagues and instantly communicate with school administration as well as parents of their students. On the other hand, the responses demonstrated some very important challenges that the teachers experienced as they transitioned to online remote education. Individual school administrations' inadequate effort to manage emergency transition to online education, lack of hardware (e.g., computer, mic, headphones, etc.) and information technology support, and lack of professional development opportunities appeared to significantly impact the teachers' experiences. The solution to building a teaching workforce that possesses strong technological and pedagogical knowledge and skills requires comprehensive planning and coordination. Periodic professional development opportunities that are not only for teachers but also for administrators who are the first point of contact in emergency situations should be a general practice. Schools should have on-site instructional coaches who are specialized in online instruction and teaching methodologies. Additionally, establishing an educational technology department in individual school districts should be a standard procedure so that teachers could receive immediate technological assistance.

Lack of rapid and clear communication from the Ministry of Education and school administrations was one of the problems during this process. Consequently, educators were left to their own volition to teach in online remote environment with the added stress of inadequate knowledge, resources and guidance on teaching online. Studies such as this one provides important insights on teachers' online remote teaching experience for Turkey's Ministry of Education as well as school administrations to revamp the lines of communication and increase teachers' input and voice in any decision-making process. Two-way, vertical and horizontal communication would lead to making more effective educational decision making and in turn improve the quality of emergency online remote learning for children.

The participants reported problems such as lack of availability of resources both for teachers and students, inadequate hardware and inequalities among students in the form of lack of access to online education platforms, no or limited internet access, inadequate or outdated devices and parents'

lack of technological knowledge. Crisis such as pandemics require “resilient school communities” as stated by Baytiyeh (2017). Baytiyeh explained that “The importance of resilience lies in its need to increase the capacity of individuals and communities, such that they can withstand and/or adapt to a wide range of risks” (p. 695). The results of current study emphasize the importance of assessing infrastructure (e.g., device, access to strong internet network) both in school and in home environment and increase awareness of parents about online remote learning in cases of emergency transition to online remote education (Telli & Altun, 2020).

Some of the participants of this study indicated that the online remote education is not appropriate for young children, especially those in preschool age. Also, considerable number of participants expressed their inability to reach and teach students with special needs during the online schooling. Some teachers explained that young children and students with special needs had hard time to attend to online instruction and that their need for face-to-face social interaction and interactive-sensorial learning opportunities was the biggest challenge to creating an effective online remote learning environment. Lack of interactive instructional resources to engage young students in preschool and early elementary grades in online environment was another obstacle even though the teachers tried to incorporate music, dance and online videos in their instruction. Early childhood is a period when young children’s minds are most receptive to new experiences and inquisitive to explore so many new phenomena they recognize in their environments such as school, home, neighborhood, city, etc. In order to establish a sustainable and quality online remote education system in case of transition to emergency online education, we recommend to tackle planning online remote learning for young children and students with special needs separately than the older and typically developing students. Young children’s developmental need for play and social communication should be a priority when designing online instruction content. Learning kits that could be prepared and sent home along with a schedule that the parents or guardians could follow at home would ensure to involve students in meaningful activities. Student with special needs require an individualized online schedule in which they can have one-on-one online instructional session with their teachers and specialists to support their specific learning needs.

Parents, particularly mothers shouldered the task of helping students connect and attend the online sessions. Because the parents were overwhelmed with the task of handling work and children’s schooling tasks, communication with the teachers should be consistently maintained through online software just like the participants of this study tried. Parents should be well informed about online school schedule, list of tasks that they need to and can do at home to support their children. It is recommended to develop activity programs that parents can implement at home to protect children’s psychological, social and physical health during the distance education process and to provide students with the necessary competencies to function in school (Demir & Kale, 2020). Furthermore, teachers and administrators should carefully survey the resources available to each family and whether there are any risks around family ecosystems that might cause disruptions to students’ education. They should implement effective, family-based intervention programs to protect the welfare of young children and their parents during emergency transition to online education (Karahan et al., 2021).

In order to establish a sustainable and quality distance education system even after the emergency online education ends, the current study proves the importance of investing in infrastructure, increasing access to hardware and software, and increasing parent awareness of the goals of education wherever it may take (e.g., online or face-to-face) (Telli & Altun, 2020). Most important group of stakeholders who can benefit from the results of this study are children themselves. The school principals and teachers collaboratively could plan strategies to transition students to alternate modes of learning with appropriate support and resources. Studies such as this could provide us with valuable information from the experiences of teachers who continued to do their jobs under dire circumstances. We can use this information to build a better alternative teaching infrastructure in place that can be used in a moment’s notice if the situation arises.

## References

- Akkaş, B., E., Ocak, G., & Ocak, İ. (2020). Parents' views of preschool children on eba and other distance education activities during the covid-19 outbreak *International Social Sciences Education Journal*, 6(2), 185-214. <https://doi.org/10.47615/issey.835211>
- Alan, Ü. (2021). Distance education during the COVID-19 pandemic in Turkey: Identifying the needs of early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 49, 987-994. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01197-y>
- Baytiyeh, H. (2017). Why school resilience should be critical for the post-earthquake recovery of communities in divided societies. *Education and Urban Society*, 51(5), 693-711. <https://doi.org/10.1177/0013124517747035>
- Çakır, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). The Covid-19 process and its reflection on education: An analysis on teachers' opinions. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Demir, S., & Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1999). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research* (..nd ed.). Routledge.
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M., & Kayhan, N. (2021). A case study on the difficulties and feelings of special needs children's mothers experienced during COVID-19 pandemic. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 79-105. <https://10.14689/enad.25.4>
- Republic of Turkey Ministry of National Education (2021). National education statistics, formal education 2020/2021. Ministry of National Education. [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf)
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case study. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (3st ed., pp. 443-466). Sage.
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). The Coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>
- Willis, J. (2008). *Qualitative research methods in education and educational technology*. Charlotte, NC: Information Age.
- Yucesoy-Ozkan, S., Kaya, F., Gulboy, E., Altun, D. E., & Oncul, N. (2020). General and special education practices during the COVID-19 viral outbreak in Turkey. In I. Sahin & M. Shelley (Eds.), *Educational practices during the COVID-19 viral outbreak: International perspectives* (pp. 19-62). ISTES Organization.

## Extended Abstract

### Introduction

The purpose of this study is to explore the early childhood and early elementary teachers' experiences as they transitioned to teaching in different modes of instruction during COVID-19 school closings in Turkey's educational context.

### Method

This study is an instrumental case study. The researchers used a semi-structured survey instrument. 98 Early childhood and early elementary school teachers from different regions of Turkey (Kocaeli, Eskisehir, and Ankara) responded to the survey. The researchers used the data analysis feature in Microsoft Excel to run the descriptive analysis for the Likert-type questions. Translated open-ended questions were independently analyzed by adopting Glaser and Strauss' (1999) constant comparative coding method.

### Findings

R.Q.1-What experience did Turkish teachers have in relation to the modes of teaching that they used during the online remote learning?

The primary mode of teaching marked by the participants was the live sessions conducted through ZOOM software (87.6%). The teachers utilized the Educational Informatics Network (EBA) platform to upload their lessons and communicate with the students and the parents. The teachers who marked "others" indicated that they used "WhatsApp" application to communicate with the parents for tasks such as sending and receiving home-work, making audio and video calls with students, sending educational videos and activities, and informing parents about school related information. The participants were asked to list advantages and disadvantages of online remote learning in relation to their experience with the online teaching tools they utilized. The patterns of advantages emerged in the areas of communication, instructional advantages, technology skill improvement, continuity of learning and classroom management. As for the disadvantages, the themes that emerged were emotional connection with students, instructional difficulties, learner level factors and environmental factors.

R.Q.2- What kind of administrative and technical support did Turkish teachers receive during the online remote learning?

Advance notice to online teaching was most frequently rated item with the effectiveness rating evenly distributed from not effective at all (20.61%) to very effective (18.55%). This sporadic rating could be explained with the differences in individual school administrations' attitude and adequacy toward handling transition to online remote learning. The qualitative responses revealed that some participants received frequent communication and support from the administration whereas some did not receive any administrative guidance on how to handle online remote learning. Even though the administrative and technical support was not consistent across the schools, the majority of the participants (79.4%) indicated having frequent opportunities to collaborate with peers to consult and learn from each other about many different topics related to teaching in an online remote environment.

R.Q.3- What experience did Turkish teachers have in relation to assessment of student progress and performance during the online remote learning?

The participants were asked to explain if they had to do any modifications to their existing assessment methods during online remote learning. 53.6% of the participants answered “yes” and 47.4% answered “no” to this question. In spite of these modifications, the participants in general indicated that it was very challenging to assess the students via online remote education because they could not connect with the students at a social-emotional level. Teachers were asked if the chosen non-face-to-face instruction was appropriate for the age group they taught regardless of the variation in students’ learning needs. 58.8% of the participants answered “yes” and 44.3% answered “no.”

R.Q.4- What experience did Turkish teachers have in relation to accommodating the learners with special needs during the online remote learning?

The participants were asked if they were able to accommodate and modify their instruction and assessment for students with special needs as they did in their face-to-face instruction. 29.9% of the participants answered “yes” and 71.1% of the participants answered “no”. Lack of special education support from the school, absence from the live sessions because of attention problems and communication limitation in the online environment were among the challenges to accommodating for students with special needs.

R.Q.5-What experience did Turkish teachers have in relation to parent involvement during the online remote learning?

The teachers were asked which of the resources the students had at their homes based on their observations and interactions with their students and their parents. Help with online 87.6% of the participants reported that the students had access to a smart phone and 79.4% reported that the students had a computer and instructional textbook. 32% of teachers indicated students’ access to student learning platform (e.g., EBA) and 29.9% mentioned the access to a quiet place for study.

## **Discussion**

The solution to building a teaching workforce that possesses strong technological and pedagogical knowledge and skills requires comprehensive planning and coordination. Periodic professional development opportunities for teachers and administrators should be a general practice. Schools should have on-site instructional coaches who are specialized in online instruction and teaching methodologies. Additionally, establishing an educational technology department in individual school districts should be a standard procedure so that teachers could receive immediate technological assistance.

Two-way, vertical and horizontal communication would lead to making more effective educational decision making and in turn improve the quality of emergency online remote learning for children. In order to establish a sustainable and quality online remote education system in case of transition to emergency online education, we recommend to tackle planning online remote learning for young children and students with special needs separately than the older and typically developing students. Young children’s developmental need for play and social communication should be a priority when designing online instruction content. Student with special needs require an individualized online schedule in which they can have one-on-one online instructional session with their teachers and specialists to support their specific learning needs. It is recommended to develop activity programs that parents can implement at home to protect children’s psychological, social and physical health during the distance education process and to provide students with the necessary competencies to function in school (Demir & Kale, 2020). Furthermore, teachers and administrators should carefully survey the resources available to each family and whether there are any risks around family ecosystems that might cause disruptions to students’ education.