

IJPES

AN INTERNATIONAL REFEREED SCHOLARLY JOURNAL

INTERNATIONAL JOURNAL OF PRIMARY EDUCATION STUDIES

VOLUME: 3 ISSUE: 2 YEAR: 2022



ULUSLARARSI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI DERGİSİ

CİLT: 3 SAYI: 2 YIL: 2022

ULUSLARARASI HAKEMLİ BİLİMSEL DERGİ

ISSN: 2717-8005

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI
DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF
PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 3 SAYI: 2 YIL: 2022

YAZI İŞLERİ MÜDÜRÜ/RESPONSIBLE EDITOR

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

BAŞ EDITÖR/EDITOR IN CHIEF

PROF. DR. LÜTFİ ÜREDİ

YARDIMCI EDITÖR/ASSOCIATE EDITOR

DR. PELİN ÜREDİ

WEB SİTESİ/WEBSITE

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

E-MAİL

journalijpes@gmail.com

SEKRETER/SECRETARY

MUHAMMED HÜSEYİN ÖZER

YAYIN TÜRÜ / PUBLICATION TYPE

YAYGIN SÜRELİ YAYIN / QUARTERLY PUBLICATION

İNGİLİZCE DİL EDITÖRÜ / ENGLISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. MEHMET ŞAHİN

TÜRKÇE DİL EDITÖRÜ / TURKISH LANGUAGE SPECIALIST

PROF. DR. NAMIK KEMAL ŞAHBAZ

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI
DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF
PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT: 3 SAYI: 2 YIL: 2022

EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL BOARD

PROF. DR. SAİT AKBAŞLI, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
PROF. DR. SONGÜL TÜMKAYA, ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ
PROF. DR. MEHMET GÜLTEKİN, ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

YAYIN VE DANIŞMA KURULU

PROF. DR. İBRAHİM COŞKUN, TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
DOÇ. DR. EMİNE YILMAZ BOLAT, MERSİN ÜNİVERSİTESİ
DOÇ. DR. BARIŞ ÇETİN, ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖĞR. GÖR. SERKAN GÖKALP, MERSİN ÜNİVERSİTESİ
DR. FATMA ÖZGE ÜNSAL, MARMARA ÜNİVERSİTESİ
DR. ÖĞR. GÖR. NİHAN ARSLAN NAMLI, İSKENDERUN TEKNİK
ÜNİVERSİTESİ
DR. BEKİR YILDIZ, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
DR. NİLGÜN SAKAR, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
DR. HASAN NASIRCI, MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
DR. SERAY DOĞRU ORAL, HATAY BİLİM VE SANAT MERKEZİ

IJPES

ULUSLARARASI TEMEL EĞİTİM ÇALIŞMALARI
DERGİSİ

INTERNATIONAL JOURNAL OF
PRIMARY EDUCATION STUDIES

CİLT : 3 SAYI : 2 YIL : 2022

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

52-65

Araştırma Makalesi

Okullarda Yapılan Denetimin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Teachers' Views on The Effectiveness of Supervision in Secondary Schools

Murat AKKOYUN

66-79

Araştırma Makalesi

Öğretmenler İçin Örgütsel Mutluluk Ölçeği Geliştirme Çalışması

Development Study of Organizational Happiness Scale for Teachers

Pinar ÇAKIR, Yaşar YAVUZ

80-98

Araştırma Makalesi

Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Investigating Pre-School Teachers' Views on Distance Education Applications During Covid-19 Pandemic

Ünzile TUNCA, D. Neslihan BAY

99-107

Araştırma Makalesi

STEM Etkinliklerinin Yabancı Uyruklu Sığınmacı Öğrencilerin Sınıftaki Sosyal Uyumuna Etkisinin Araştırılması

The Effect of STEM Activities Implemented in the Classroom on Social Adaptation of Immigrant Students

Pinar ARISOY, Saim DEMİR, Ayhan BAĞDEMİR

108-119

Araştırma Makalesi

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylerin Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Yararları ve Sınırlılıklarının İncelenmesi

An Examination of the Benefit and Limitations of Distance Education in the Education of Individuals Affected by Visually Impaired

Tülay YOLTAY BİLİCİ, Saim DEMİR, Mehmet KESEN,

Sevkan Nuray BAL, Ali Uğur BAL

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES
2022

Volume 3, No 2
Sayfa/ Pages: 52-65

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :28.09.2022


Kabul/Accepted :02.11.2022

e-Yayım/e-Printed:20.12.2022

Ortaokullarda Yapılan Denetimin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Murat AKKOYUN¹

¹Uzman, Konya Karatay, İstiklal Ortaokulu, muratel33@gmail.com

 ORCID ID:0000-0003-3691-654X

ÖZ

Bu araştırmanın amacı ortaokullarda yapılan denetimin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak ve gerekli önerilerde bulunmaktır. Bu amaç doğrultusunda ders denetiminin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım, denetim esnasında il eğitim denetmenlerinin davranışlarına ilişkin görüşleri ile branş öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, kıdem, geçirilen denetim sayısı ve görev yaptıkları okul yeri gibi demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma betimsel bir araştırma olup, tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mardin'in Nusaybin ilçe sınırlarında yer alan ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda branş öğretmenlerinin denetimin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım ve denetim esnasında il eğitim denetmenlerinin davranışlarına ile ilgili görüşleri "kısmen katılıyorum" seviyesindedir. Denetimin uygulanmasına, rehberlik ve mesleki yardım ve denetim esnasında il eğitim denetmenlerinin davranışlarına yönelik öğretmen görüşlerinde yaş ve denetim sayısına göre anlamlı fark görülmekle birlikte cinsiyet, kıdem ve görev yaptığı okul yeri değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, denetim, öğretmen, öğretmen

Teachers' Views on the Effectiveness of Supervision in Secondary Schools

ABSTRACT

The aim of this research is to reveal the opinions of teachers about the effectiveness of supervision in secondary schools and to make necessary suggestions. For this purpose, it has been investigated whether there is a significant relationship between the implementations of course supervision, guidance and professional help, the views of provincial education supervisors on their behavior during the supervision and demographic variables such as gender, age, seniority, number of inspections and school location of branch teachers. The research is a descriptive research and survey model was used. The study group of the research consists of branch teachers working in secondary schools located in the Nusaybin district of Mardin in the 2014-2015 academic year. As a result of the research, the opinions of branch teachers about the behavior of provincial education supervisors during the implementation of supervision, guidance and professional assistance and supervision are at the level of "partially agree". Although there is a significant difference according to age and the number of inspections in the teachers' views on the implementation of supervision, guidance and professional assistance and the behaviors of provincial education supervisors during supervision, there is no significant difference between the variables of gender, seniority, and school location

Keywords: School, supervision, teacher, teacher views

Açıklama: Bu makale, "Ortaokullarda Yapılan Denetimin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı yüksek lisans projesinden üretilmiştir.

Atf için: Akkoyun, M. (2022). Ortaokullarda yapılan denetimin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 52-65.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

En genel anlamıyla “yapılan işlerin gözden geçirilmesi, izlenmesi ve düzeltilmesi” anlamına gelen denetim hakkında farklı tanımların yapıldığı görülmektedir (Kılıç, 2013: 39). Türk Dil Kurumu sözlüğüne göre Arapça bir kelime olan teftiş, “denetim” anlamına gelmektedir. Aynı kapsamda denetim “denetleme”, denetleme ise “denetlemek işi, bir görevin yolunda yürütülüp yürütülmediğini anlamak için yapılan araştırma, denetim, baki, teftiş, murakabe, kontrol” olarak belirtilmektedir (Yurtsever, 2009: 18; Akt. Kılıç, 2013: 39).

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak, planlı ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir; hataların yinelenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır. İşlevsel bir yapıya ve sağlıklı bir işleyişe sahip olan bir denetim sisteminin, ölçütlerinden sapma eğilimlerini, daha sapmalar meydana gelmeden ve örgütte büyük kayıplara yol açmadan saptaması ve düzeltmeler yapması beklenir. Bu güçte olan bir denetim sistemine sağlıklı bir sistem denebilir (Aydın, 2013: 11).

Denetim, belirlenen amaçlara ulaşabilmek için her örgütte uygulanması gereken bir yönetim sürecidir. Eğitim alanında yapılan denetimin öncelikli amacı öğretmenlerin mesleki olarak yetişmelerine katkıda bulunmak, onlara rehberlik etmek ve bunun sonucunda eğitimdeki başarı düzeyinin artmasını sağlamaktır. Bu durumda müfettişlerin üstlendikleri rol ve görevlerdeki yeterliklerinin artırılmasının öğretmenlerin geliştirilmesini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir (Eroğul, 2012: 1).

Denetim, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olur. Denetim, sistem özellikleri açısından, sistemin bir bütün olarak değerlendirilmesi, değerlendirme sonuçlarına göre örgüt amaçlarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Denetim sonuçlarıyla beslenmeyen örgütlerin etkililiklerinin, gelişimlerinin ve problem çözme yeteneklerinin tamamen şansa kaldığı söylenebilir (Gökçe, 1994: 75).

Denetim sistemi, her karmaşık örgütte vardır. Bu bir örgütsel ve yönetsel zorunluluktur. Denetimin, örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Bilindiği gibi, her formal örgüt belli bir amacı ya da amaçlar bütününe gerçekleştirmek için kurulur; bu amacı gerçekleştirdiği sürece varlığını koruyabilir. Bu nedendir ki, örgüt var oluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının planlı ve programlı olarak, sürekli bir biçimde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile olanaklıdır. Bu örgütsel olgu, sürekli bir izleme, inceleme ve değerlendirme ve geliştirme etkinliğini kapsayan denetimin, önem ve zorunluluğunu göstermektedir (Aydın, 2013: 11).

Denetimin tanımlarından hareketle, özetle bir sonuca varmak gerekirse denetim başlı başına bir misyon işidir. Bu işi yapanların insani yönden kemale ermişlik, basiret, izan, idrak, yüksek görev şuuru, ilgi, istek, fedakârlık, görev heyecanı ile mesleğe sevgi ve saygı ile bağlılığı gerektirir. İşin teknik gerekleri yönünden ise alan bilgisinde yüksek bir üstünlük, pedagojik formasyonu ile mükemmellik, yöneticilik deneyimi yanı sıra yönetim bilimi alanında teorik bilgiye tam olarak sahip olma, işin gereği yüksek bir genel kültür, görevin çeşitliliği oranında hukuk, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, tarih, Türk Dili ve Tarihi gibi alanlarda yeterlik zorunlu olmaktadır (Cengiz, 1992: 14; Akt. Güven, 2011: 22).

Başaran (1994:80) Türk Eğitim Sistemi'nde denetimin kendini üç düzeyde gösterdiğini belirtir.

1. Birinci düzeyde denetimi, okul yönetmeni, okul yönetmeliklerinin kendisine verdiği, eğitim iş görenlerini ve eğitim sürecini denetleme yetkisi ile yapar. Ancak, okulda yönetim sürecini işleterek yönetimin amaçlarını gerçekleştirme sorumluluğu kendisinde olmasına karşın, okul yöneticisinin yetkileri sınırlıdır.

2. İkinci düzeyde denetimi, aracı üst sistemlerin yönetmenleri ve bu sistemlerin müfettişleri, yönetmelik ve kılavuzlar doğrultusunda okul ve öğretmenleri denetleyerek yaparlar.

3. Üçüncü düzeyde denetim üst sistem müfettişlerince yapılır. Onların da çalışmalarını düzenleyen yönetmelikler vardır (Akt. Ilgaz, 2011: 18).

Denetimin amacı, eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunların zamanında ve kalıcı bir çözümlerle giderilmesini sağlamak olmalıdır. Eğitim yöneticisi, denetim görevini yaparken çok hassas davranmalı ve öğretmenin veya diğer çalışanların mesleki gelişim ve yeterliliklerini geliştirecek adımlar atmalıdır. Onları bu alanda teşvik etmelidir (Gelmez, 2011: 39).

Eğitim örgütlerinde yapılan denetimin asıl amacı, belirlenen eğitim amaçlarına ulaşma derecesini belirlemek, daha iyi çıktılar alabilmek adına gerekli önlemleri alarak eğitim-öğretim sürecini geliştirmektir (Kılıç, 2013: 42).

Büyük önem taşıyan denetimin amacı, denetlemek suretiyle sistemin eksik yönlerini bulup, gerekli tedbirleri alarak okul gelişimini öğrenci başarılarını arttırmak olmalıdır. Yapılan her denetim sonunda, öğretmen ve denetleme işini yapan, işleyişteki iyi yönleri ve noksanlıkları görecektir. Ayrıca her denetim okulun ve çalışanların uygulamalarını gözden geçirmesini sağlayarak, elde edilen geri bildirimler sonucunda, okulun başarısı ve gelişimine faydalı olacaktır (Dündar, 2005:3; Akt. Gelmez, 2011:38). Bu bağlamda bu araştırmanın amacı ortaokullarda yapılan denetimin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerini ortaya koymak ve gerekli önerilerde bulunmaktır. Bu amaca ulaşmak ve yeterli bilgi elde etmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin ders denetiminde;
 - a. Denetimin uygulanması,
 - b. Rehberlik ve mesleki yardım,
 - c. Denetim esnasında denetmenlerin davranışlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin görüşleri arasında;
 - a. Cinsiyet,
 - b. Yaş,
 - c. Kıdem,
 - d. Gördüğü denetim sayısı,
 - e. Görev yeri değişkenlerine göre fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmanın modeli, araştırmanın evreni, veri toplama tekniği ve analizi yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu araştırma; halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir. Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay ve bireyler kendi koşulları içerisinde var olduğu şekliyle tanımlanmaya çalışılmıştır.

2.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Mardin'in Nusaybin ilçe sınırlarında yer alan ortaokullarda görev yapan branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmamış evrenin tamamı üzerinde çalışma yapılmıştır. Dağıtılan, toplanan ve geçerli sayılan anket sayısı Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. Anket sayıları ve oranları

Gönderilen anket sayısı	Geri dönen anket sayısı	Değerlendirilen anket sayısı	Geri dönen anket oranı	Geri dönen anketi değerlendirme oranı
200	183	166	%91,5	%83

Araştırmada çalışma grubunu 166 branş öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo 2. Çalışma grubundaki öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımı

		<i>f</i>	%
Cinsiyet	Kadın	66	39,8
	Erkek	100	60,2
Yaş	21-25	23	13,9
	26-30	74	44,6
	31-35	43	25,9
	36-40	18	10,8
	41-45	4	2,4
	46-50	2	1,2
	51 ve üzeri	2	1,2
Mesleki Kıdem	1-5	76	45,8
	6-10	54	32,5
	11-15	27	16,3
	16-20	2	1,2
	21-25	3	1,8
	26 ve üzeri	4	2,4
Denetim Sayısı	1-5	134	80,7
	6-10	23	13,9
	11-15	7	4,2
	16-20	2	1,2
Görev Yeri	Köy	26	15,7
	İlçe Merkezi	140	84,3
Toplam		166	100,0

Branş öğretmenlerinin demografik özelliklerine ilişkin dağılımları incelendiğinde: Cinsiyet değişkenine göre, öğretmenlerin %39,8'i kadın ve %60,2'si ise erkek öğretmendir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; %13,9'u "21-25 yaş", %44,6'sı "26-30 yaş", %25,9'u "31-35 yaş", %10,8'i "36-40 yaş", %2,4'ü "41-45 yaş", %1,2'si "46-50 yaş" ve %1,2'si "51 ve üzeri yaş" grubundadır.

Mesleki Kıdem değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerin %45,8'i "1-5 yıl", %32,5'i "6-10 yıl", %16,3'ü "11-15 yıl", %1,2'si "16-20 yıl", %1,8'i "21-25 yıl" ve %2,4'ü "26 ve üzeri yıl" mesleki kıdeme sahiptir.

Öğretmenlerin denetçiler tarafından denetlenme sayısına göre dağılımları incelendiğinde; öğretmenlerden "1-5" aralığında denetlenen %80,7, "6-10" aralığında denetlenen %13,9, "11-15" aralığında denetlenen %4,2, "16-20" aralığında denetlenen %1,2'dir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların buldukları yerlere göre dağılımları incelendiğinde; %15,7'si köylerde ve %84,3'ü ise ilçe merkezlerinde görev yapmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler öğretmenlerden anket yoluyla toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak Akyol (2013) tarafından geliştirilen "Sınıf Öğretmenlerinin İl Eğitim Denetmenlerinin Teftiş ve Rehberlik Etkinliklerine Yönelik Görüşleri Anketi" kullanılmıştır.

Akyol (2013) tarafından geliştirilen anket, iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölüm demografik bilgilerden, II. Bölüm ise üç alt bölümden oluşmaktadır. Toplam 57 maddeden oluşan anket 27 maddeye indirilmiştir. Sınıf öğretmenlerine yönelik hazırlanan bu anket branş öğretmenlerine uygulandığından; ankette yer alan "sınıf

öğretmeni” ifadeleri “branş öğretmeni” olarak değiştirilmiştir. Demografik bilgilerden oluşan birinci bölümde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, öğrenim durumu, mezun olunan alan, şu an görev yapılan alan, geçirilen denetim sayısı ve çalışılan okulun yerleşim yerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde “Denetimin uygulanması”, “Rehberlik ve mesleki yardım” ve “Denetçilerin davranışları” alt bölümleri ve bu konudaki beklentileri ölçen sorular bulunmaktadır. Ayrıca, varsa öğretmen görüş ve önerilerinin de belirtilmesi istenmiştir.

Anket, sınıf öğretmenlerinin ders denetiminin alt bölümlerinin gerçekleşme derecesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla “Tamamen katılıyorum (5)”, “Katılıyorum (4)”, “Kısmen katılıyorum (3)”, “Katılmıyorum (2)” “Hiç katılmıyorum (1)” biçiminde beş dereceli Likert tipi bir ölçek olarak düzenlenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak branş öğretmenlerinden toplanan veriler SPSS-19 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir. Anketin boyutları ve geneline ilişkin branş öğretmenlerinin görüşlerinin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Branş öğretmenlerinin cinsiyetine göre anketin boyutları ve genelinde görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır.

Branş öğretmenlerinin yaş, mesleki kıdem, denetim sayısı ve görev yeri değişkenlerine göre anketin boyutu ve genelinde görüşler arasındaki farklılığa tek yönlü Anova analizi ile bakılmıştır.

Araştırmada alt problemlerin çözümlenmesine dönük olarak elde edilen bulgular; ortalama “4.20-5.00” tamamen katılıyorum, “3.40-4.19” katılıyorum, “2.60- 3.39” kısmen katılıyorum, “1.80-2.59” katılmıyorum, “1.00-1.79” hiç katılmıyorum aralıkları dikkate alınarak yorumlanmıştır. Belirtilen ortalamalar, her bir boyut için elde edilen toplam puanların ilgili boyuttaki madde sayısına bölünmesi ile elde edilen değerler üzerinden hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin (denetimin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım, denetim esnasında denetmenlerin davranışları) görüşleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okulda yapılan denetimin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri anketi puanlarının betimsel istatistikleri

	N	X	Std. Sapma
Denetimin Uygulanması	166	3,00	0,933
Rehberlik ve Mesleki Yardım	166	2,67	1,067
Denetçilerin Davranışları	166	2,97	0,718
Anketin Genel	166	2,88	0,905

Ortaokullarda yapılan denetime ilişkin anketin alt boyutlarına ait bulgular yer almaktadır. Branş öğretmenlerinin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri $X = 2,88$ ($S = 0,905$) “kısmen katılıyorum” şeklindedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler, “Denetimin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” anketinin “Denetimin Uygulanması” boyutu ($X = 3,00$ $S = 0,933$), “Rehberlik ve Mesleki Yardım” boyutu ($X = 2,67$ $S = 1,067$) ve “Denetçilerin Davranışları” boyutuna da ($X = 2,97$ $S = 0,718$) kısmen katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Ancak öğretmenlerin Denetimin Uygulanması ($X = 3,00$) algıları, Denetçilerin Davranışları ($X = 2,97$) ve Rehberlik ve Mesleki Yardım ($X = 2,67$) algılarına göre daha yüksektir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin (denetimin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım, denetim esnasında denetmenlerin davranışları)

görüşleri değişkenler açısından (Cinsiyet, Yaş, Mesleki kıdem, Denetim sayısı ve Görev yaptıkları okul) incelenmiştir.

3.2.1. Cinsiyet

Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin görüşlerinin Cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre denetimin etkililiğine ilişkin anketin boyutları ve geneline ilişkin görüşleri arasındaki farklılığa ait bağımsız örneklem t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	Std. Sapma	sd	t	p																																			
Denetimin Uygulanması	Kadın	66	3,01	,94	164	,58	,95																																			
	Erkek	100	3,00	,93				Rehberlik ve Mesleki Yardım	Kadın	66	2,66	1,09	164	-,52	,60	Erkek	100	2,76	1,28	Denetçilerin Davranışları	Kadın	66	2,96	0,74	164	-,71	,47	Erkek	100	3,06	0,96	Kadın	66	2,89	,81	164	,074	,94	Anketin Genel	Erkek	100	2,90
Rehberlik ve Mesleki Yardım	Kadın	66	2,66	1,09	164	-,52	,60																																			
	Erkek	100	2,76	1,28				Denetçilerin Davranışları	Kadın	66	2,96	0,74	164	-,71	,47	Erkek	100	3,06	0,96		Kadın	66	2,89	,81				164	,074	,94	Anketin Genel	Erkek	100	2,90	,75							
Denetçilerin Davranışları	Kadın	66	2,96	0,74	164	-,71	,47																																			
	Erkek	100	3,06	0,96																																						
	Kadın	66	2,89	,81				164	,074	,94																																
Anketin Genel	Erkek	100	2,90	,75																																						

*p<,05

Analiz sonuçlarına göre erkek öğretmenlerin denetimin etkililiğine yönelik görüşleri (=2,89) ile kadın öğretmenlerin denetimin etkililiğine yönelik görüşleri (=2,90) arasında anlamlı bir farklılık yoktur t (164) = ,074, p>,05.

3.2.2. Yaş

Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan denetimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin yaşlarına göre denetimin etkililiğine ilişkin anketin boyutları ve geneline ilişkin görüşleri arasındaki farklılığa ait tek yönlü varyans (Anova) sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Denetimin Uygulanması	Gruplar Arası	12,756	6	2,126	2,580	,021
	Gruplar içi	131,009	159	,826		
	Toplam	143,765	165			
Rehberlik ve Mesleki Yardım	Gruplar Arası	12,875	6	2,146	1,487	,186
	Gruplar içi	229,395	159	1,443		
	Toplam	242,270	165			
Denetçilerin Davranışları	Gruplar Arası	11,101	6	1,850	2,503	0,24
	Gruplar içi	117,521	159	,739		
	Toplam	128,622	165			
Anketin Genel	Gruplar Arası	10,663	6	1,777	3,151	,006
	Gruplar içi	89,667	159	0,564		

Toplam	100.330	165
--------	---------	-----

*p<,05

Analiz sonuçları, öğretmenlerin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında yaş bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, (F (6,159) = 3,151, p<,05). Başka bir deyişle, öğretmenlerin görüşleri, yaşa bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffie testinin sonuçlarına göre, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin denetimin etkililiğine yönelik görüşlerinin (=3,33), 31-35 yaş aralığındaki (=2,77) öğretmenlerinkinden göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerinin yaşlarına göre anketin alt boyutlarından, “Denetimin Uygulanması” alt boyutu (F (6,159) =2,580, p<,05), “Rehberlik ve Mesleki Yardım” alt boyutu (F (6,159) = 1,487, p<,05), “Denetçilerin Davranışları” alt boyutu (F (6,159)=2,503, p<,05) göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

3.2.3. Mesleki Kıdem

Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan denetimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin Mesleki Kıdem değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre denetimin etkililiğine ilişkin anketin boyutları ve geneline ilişkin görüşleri arasındaki farklılığa ait tek yönlü varyans (Anova) sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Denetimin Uygulanması	Gruplar Arası	5,665	5	1,133	1,313	,261
	Gruplar içi	138,100	160	,863		
	Toplam	143,765	165			
Rehberlik ve Mesleki Yardım	Gruplar Arası	4,963	5	,993	,669	,647
	Gruplar içi	237,307	160	1,483		
	Toplam	242,270	165			
Denetçilerin Davranışları	Gruplar Arası	7,856	5	1,571	2,082	,070
	Gruplar içi	120,766	160	,755		
	Toplam	128,622	165			
Anketin Genel	Gruplar Arası	5.212	5	1,042	1,753	0,125
	Gruplar içi	95.118	160	0,594		
	Toplam	100.330	165			

*p<,05

Analiz sonuçları, öğretmenlerin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem yılı bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (F (5,160) =1,753, p>,05). Başka bir deyişle, öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem yılı bakımından farklılık göstermemektedir.

Tabloda branş öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre ders denetimine ilişkin görüşleri arasında “Denetimin Uygulanması” alt boyutunda (F (5,160) =1,313, p>,05), Rehberlik ve Mesleki Yardım” alt boyutunda (F (5,160) =,669, p>,05) ve “Denetçilerin Davranışları” alt boyutunda (F (5,160) =2,082 p>,05) anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.2.4 Denetim Sayısı

Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan denetimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin Denetim Sayısı değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin denetim sayısına göre denetim etkililiğine ilişkin anketin boyutları ve geneline ilişkin görüşleri arasındaki farklılığa ait tek yönlü varyans (Anova) sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Denetimin Uygulanması	Gruplar Arası	7,750	3	2,583	3,077	,029
	Gruplar içi	136,015	162	,840		
	Toplam	143,765	165			
Rehberlik ve Mesleki Yardım	Gruplar Arası	6,975	3	2,325	1,601	,191
	Gruplar içi	235,295	162	1,452		
	Toplam	242,270	165			
Denetçilerin Davranışları	Gruplar Arası	6,702	3	2,234	2,969	0,34
	Gruplar içi	121,920	162	,753		
	Toplam	128,622	165			
Anketin Genel	Gruplar Arası	6,688	3	2,229	3,857	,011
	Gruplar içi	93,642	162	0,578		
	Toplam	100.330	165			

*p<,05

Analiz sonuçları, personelin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında denetim sayısı bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir, (F (3,162) =3,857 p<.05. Başka bir deyişle, öğretmenlerin görüşleri, denetim sayısına bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Denetim sayısına göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffie testinin sonuçlarına göre, 1-5 kez denetim geçiren öğretmenlerin denetimin etkililiğine yönelik görüşlerinin (=2,95), 6-10 defa denetim geçiren öğretmenlerinkinden (=2.43) göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmenlerinin denetim sayısına göre anketin alt boyutları ve geneline ilişkin görüşleri arasındaki farklılık incelendiğinde; “Denetimin Uygulanması” alt boyutunda branş öğretmenlerinin denetim sayısına göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında (F (3,162) =3,077, p<,05'e göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

“Rehberlik ve Mesleki Yardım” alt boyutunda branş öğretmenlerinin denetim sayısına göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında (F (3,162) =1,601, p>,05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

“Denetçilerin Davranışları” alt boyutunda branş öğretmenlerinin denetim sayısına göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında (F (3,162) =2,969, p>,05'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

3.2.4. Görev Yeri

Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan denetimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin Görev Yeri değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin görev yerine göre denetimin etkililiğine ilişkin anketin boyutları ve geneline ilişkin görüşleri arasındaki farklılığa ait tek yönlü varyans (Anova) sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Denetimin Uygulanması	Gruplar Arası	,578	1	,578	,662	,418
	Gruplar içi	143,187	164	,873		

	Toplam	143,765	165			
Rehberlik ve Mesleki Yardım	Gruplar Arası	2,311	1	2,311	1,580	,211
	Gruplar içi	239,959	164	1,463		
	Toplam	242,270	165			
Denetçilerin Davranışları	Gruplar Arası	,048	1	,048	,062	,804
	Gruplar içi	128,573	164	,784		
	Toplam	128,622	165			
Anketin Genel	Gruplar Arası	,686	1	,686	1,129	,289
	Gruplar içi	99,643	164	,608		
	Toplam	100.330	165			

Analiz sonuçları, personelin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında görev yeri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir, $F(1,164) = 1,129, p > .05$. Başka bir deyişle, öğretmenlerin görüşleri, görev yaptıkları yer bakımından farklılık göstermemektedir.

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerinin görev yerlerine göre anketin alt boyutları ve geneline ilişkin görüşleri arasındaki farklılık incelendiğinde; "Denetimin Uygulanması" alt boyutunda branş öğretmenlerinin görev yerine göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında $F(1,164) = ,662, p > ,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

"Rehberlik ve Mesleki Yardım" alt boyutunda branş öğretmenlerinin görev yerine göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında $F(1,164) = 1,580, p > ,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

"Denetçilerin Davranışları" alt boyutunda branş öğretmenlerinin denetim sayısına göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında $F(1,164) = ,062, p > ,05$ 'e göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

a. Branş öğretmenlerinin denetimin etkililiğine ilişkin görüşlerinde "Kısmen katılıyorum" sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin, "Öğretmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri Anketi" nin "Denetimin Uygulanması", "Rehberlik ve Mesleki Yardım" ve "Denetçilerin Davranışları" boyutlarında da "Kısmen katılıyorum" sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan birçok araştırma sonucunda denetimlere yönelik yorumlar genelde olumsuz yöndedir. En azından denetime ilişkin görüşlerin en az 'katılıyorum' düzeyinde olması gerekmektedir. Burada eleştirilen nokta denetimin gerekliliği değil denetimin uygulama şeklidir. Bu problem yıllardan beri ülkemizde boy göstermektedir. Öteden beri öğretmenler başta olmak üzere birçok eğitim yöneticisi yapılan denetimin mesleki anlamda kendilerine pek bir şey katmadığını, denetimlerin tamamen yapılmak için yapıldığını ve bazen de keyfi bir uygulama olduğunu belirtmektedir. Oysa eğitimin değişmez bir parçası olan denetimin çok ciddiye alınacak ve mesleki anlamda öğretmenlere fayda sağlayacak bir uygulama olması gerekmektedir. Yani yapılan denetim sonucunda denetim geçiren öğretmenlerde olumlu yönde ve gelecek vaat eden değişimler gerçekleşmesi gerekmektedir. Fakat ne yazık ki sonuçlar istenilen düzeyde değildir. Bunun en önemli sebebi tatbikî denetim etkinlikleridir. Denetim etkinliklerinin istenilen şekilde olmadığı açık bir şekilde görülmektedir. Mesela bir öğretmeni denetleyen farklı denetmenler farklı talepler de bulunmaktadır yani büyük bir tezat ortaya çıkmaktadır. Birinin önem verdiği veya istediği evrak, belge, plan veya bir davranışı diğer bir denetmen istemiyor veya dikkate almıyor. Yani burada denetmenlerimizin farklı anlayışlara ve bir fikir birliğine sahip olmaması görülmektedir ki bu da denetimin en önemli noksanlığıdır.

Denetiminin Uygulanması bölümünde yer alan "Denetiminin Uygulanması ile ilgili başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz" açık uçlu sorusuna cevap veren öğretmenler aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

- Çevre koşulları göz önünde bulundurulsun.
- Çevrenin sosyal, ekonomik özelliklerine dikkat edilmelidir.
- Denetim uygulamaları öğretmene rehber olacak şekilde düzenlenmeli sadece yönetmeliğe göre de denetim yapılmamalı.
- Evrak ağırlıklı öğretmenlik değil, öğrenci merkezli denetim olması gerekir.
- Asıl olan evrak, belge değil öğrencinin mental gelişimi, dönüşümü ve kendini ifade etme gücünün gözlenmesi olmalıdır.
- Ders denetimi not odaklı değil eksiklikleri giderme amaçlı olmalıdır.
- Denetimin tek günde yapılması ve sadece öğretmenin o günkü performansının göz önüne alınması yanlış.
- Tamamen, denetim yapıldı mantığı var başka bir amaç göremedim.
- Eğitim denetmenlerinin öğretmenleri eleştirmeleri ılımlı bir iklimde geçmelidir.
- 10-15 dakika sürelerle mesleki yeterliliğimizi değerlendirmeleri yanlış.
- Daha uzun bir zaman dilimine yayılmalı.
- Sıklığı kesinlikle artmalı.
- Denetçiler pek tarafsız değildirler.

Öğretmen görüşleriyle yapılan denetimlerin istenilen düzeyde ve şekilde olmadığı araştırmanın sonuçlarıyla birebir örtüşmektedir. En dikkat çekici ve en sık rastlanan görüş denetimin tek bir günde yapıp ve öğretmen performansının sadece bu çok kısa bir zaman dilimine göre değerlendirilmesidir. Oysa bu çok yanlış bir uygulamadır çünkü aslında çok iyi olan bir öğretmen denetim günü rahatsızlık veya özel nedenlerden ötürü yeterli bir performans göstermeyebilir. Denetimlerin kesinlikle uzun bir döneme yayılması gerektiği bu da klinik denetimin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Dikkate değer önemli görüşlerden biri ise yapılan denetimlerin yönetmeliğe göre ve evrak ağırlıklı olması. Tatbiki bu hususlar dikkate alınıp değerlendirilmeli fakat bunlar bir amaç değil amaca giden bir araç olmalı. Çevre koşulları, çevrenin sosyo-ekonomik koşulları göz önünde bulundurulmalı, amaç burada öğretmenlere etkili bir şekilde rehberlik edip onların mesleki gelişimine katkıda bulunmak olmalı. Yoksa sadece evrak ve yönetmeliğe göre denetim yapmak sadece denetim yapıldı mantığından öteye geçemez.

Diğer önemli bir görüş ise denetimin sıklığıdır. Yılda sadece bir kez ve a 20-25 dakika gibi kısa bir süreyle denetim yapmak akla ve mantığa uygun değildir. Oysa sıklıkla yapılan bir denetim, denetimin ne denli ciddi ve öğretmene mesleki yeterlilik kazandırma da ne kadar etkili olduğunu ortaya çıkaracaktır.

Öğretmenlerin Denetimin Uygulanmasına yönelik algıları, Denetçilerin Davranışları ve Rehberlik ve Mesleki Yardım algılarına göre daha yüksektir. Bu bulgulardan, öğretmenlerin genel olarak denetime önem verdikleri ve denetimin gerekliliğine inandıkları sonucu çıkarılabilir. Burada “rehberlik ve mesleki yardım” etkinliklerine yönelik algılar diğer iki algıya göre düşük olduğu göze çarpmaktadır. Denetimde kritik bir role sahip olan bu algının bu kadar düşük düzeyde olması büyük bir soru işareti oluşturmaktadır. Bunun en önemli sebebi yapılan denetimlerde denetmenlerin öğretmenlere rehberlik anlamında pek bir şey kazandırmaması ya da pek etkili olmaması görülmektedir. Yapılan rehberlik denetimlerinde öğretmene eğitim öğretim problemlerini çözmede veya buna benzer rehberlik ve mesleki yardım konularındaki görevlerini etkili olarak yerine getiremediği sonucuna ulaşılabilir.

Rehberlik ve Mesleki Yardım bölümünde yer alan maddelerin devamında yer alan “Rehberlik ve Mesleki Yardım ile ilgili başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz” açık uçlu sorusuna cevap veren öğretmenler aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

- Empati düşüncesi eksik, yöntem ve tebrikler konusunda çok eski ve çağın teknolojisine ayak uyduramayan ayrıca yeni (yapılandırmacı) eğitim anlayışını tam olarak kavrayamamış kişilerin denetim yapması sonucunda değerlendirmelerin sağlıklı olmaması.
- Denetçilerin rehberlik konusunda uygulama yapan öğretmenlerden, görüşlerinden daha fazla yararlanmalıdır.

- Yeterli zaman ayırmalarını istiyorum.
- Müfettişler güncel, eğitsel konuları takip etmeli.
- Denetçiler kendi gördükleri hayat anlayışı ve kurallar çerçevesinde denetim yapmaktadır. Her denetilenin eksikliklerinin olabileceği bilinmelidir bu bilinçle denetilene pratik uygulamalar konusunda yardımcı olunmalı.

Denetimin etkililiğinde, rehberlik ve mesleki yardım etkinliklerinin temel amacı; öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek, mesleki sorunlarına çözüm bulmak dolayısıyla eğitim-öğretim faaliyetlerini geliştirmek ve iyileştirmektir. Öğretmenleri mesleki yönden yeterli düzeyde geliştirilmediği, mesleki sorunlarına yeterli düzeyde çözüm bulunamadığı takdirde, denetimden istenen sonuçlara ve hedeflere ulaşılamayacaktır. Okullarda verilen eğitimin temel uygulayıcısı olan öğretmenlerin eğitim ve öğretim becerileri denetim sürecinde artırılmalıdır. Rehberlik ve mesleki yardım boyutunu tam olarak yerine getiremeyen bir denetim, kontrol odaklı bir denetime dönüşebilir ki bu durum istenen bir durum değildir (Akyol, 2013: 106).

Yukardaki öğretmen görüşlerinin ilk maddesinde yapılan denetimde rehberlik etkinliğinin ne kadar düşük düzeyde ve verimsiz olduğunu görmekteyiz. Denetmenler güncel ve eğitsel konuları takip etmeli. Halen geleneksel anlayışa göre rehberlik ve mesleki denetimin yapıldığı ve kendini çağımızın gereklerine göre yetiştirmemiş denetmelerimiz var. Bu tür denetmenler rehberlik ve mesleki etkinlik anlamında insan kaynaklarını dikkate almamış ve bu kaynakların ne denli önemli olduğunu kavrayamamıştır. Bundan ötürü yapılan denetimler, temel amaçlardan biri mesleki sorunlarına çözüm bulmak olan rehberlik ve mesleki yardım etkinliklerinin eksikliğini ortaya koymaktadır. Bu tür etkinliklerde çağımıza uygun olarak yapılandırıcı anlayışın ön planda olması gerektiği savunulmaktadır.

Dikkate değer önemli bir diğer görüş ise denetmenlerin rehberlik ve mesleki etkinlikler konusunda öğretmen görüşlerine yeterince başvurmamasıdır. Oysa uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin görüş ve duygularını dikkate almamak çok büyük bir yanlış olur. Denetimlerin daha etkili olması için öğretmenlerin de söz sahibi olması gerekmektedir.

Denetçilerin Davranışları bölümünde yer alan maddelerin devamındaki “Denetçilerin Davranışları ile ilgili başka görüş ve önerileriniz varsa lütfen belirtiniz” açık uçlu sorusuna cevap veren öğretmenler aşağıdaki görüşleri belirtmiştir:

- Bir öğretmen bir saatte değerlendirilemez. Bence rehberlik amacıyla gelseler daha iyi olur. Sadece yargılamak ve hata bulmak için gelmesinler.
- Branş bazında tamamen yetersizler, üslup çok aşağılayıcı.
- Denetçilerin davranışlarını belirleyen sistemden dolayı denetçiler yazılı bir metinden öteye gidemiyorlar. Ayrıca denetim odağının, denetilme odağı ile paralel bir meslekle gelmesi gerekmektedir. (O alanda görev almış kişilerce o alanın denetimi yapılabilir.)
- Kibirli, ukala davranışlardan vazgeçmelerini istiyorum.
- Üst düzeyde olgun kişisel davranışlar sergilediklerini gözlemleyemedim.
- Karşılıklı bir güvensizlik mevcuttur. Saygı bir yere kadar tek taraflıdır. Denetçiler gülse bile içten samimi değilse bir fayda sağlayamaz.
- Nesnel gözlemler yapmak için farklı bakış açılarına sahip olmalıydılar.

Yukardaki öğretmen görüşlerine göre en ilgi çekici ve dikkate alınması gereken madde denetmenlerin kullandığı üslup ve dildir. Öğretmenlerin birçoğu bu durumdan yakınmakta ve buna bağlı olarak yapılan denetimler pek etkisini göstermemektedir. Oysa denetmenlerin iyi insan ilişkilerine ve iletişime sahip olması gerekir. Öğretmeni anlamadan, onun ruh halini çözmeden, empati kurmadan iyi bir iletişim diline sahip olmadan denetim yapmak öğretmene mesleki anlamda hiçbir katkı sağlamayacaktır. Denetmenlerin kesinlikle zedeleyici dil ve üsluptan uzak durup öğretmenlere karşı öz saygı geliştirici bir dil kullanmaları gerekir.

Ayrıca yukardaki öğretmen görüşleri ışığında denetçilerin sadece yargılama ve hata bulmak için geldikleri söz konusudur. Bu maksatla yapılan denetimler öğretmenlerin pek hoşuna gitmemiştir. Bunun aksine

denetmelerin denetim yaparken öğretmenlerle sağlıklı bir iletişime geçip etkili bir denetim adına onlarla iş birliği yoluna gitmeleri gerekmektedir.

Yukarıdaki en önemli görüşlerden bir diğeri de denetmenlerin branş bazında yetersiz olmasıdır. Farklı branştaki bir denetmenin bir öğretmeni denetlenmesi ne kadar doğru ve etkili olur ciddi bir şekilde sorgulanmalıdır. Çünkü örnek olarak, branşı İngilizce olan bir denetmenin bir matematik öğretmenini ders düzeyinde denetlemesi pek makul değildir. Oysa aynı branştan bir denetmenin denetim yapması daha etkili olacaktır. Zira denetmen bu hususta yeterli bilgi, beceri ve donanıma sahip olacağı için daha etkili bir denetim yapabilir.

Kısacası, denetimin amaçlarına ulaşılabilmesi için denetmenlerin çağımıza uygun insan ilişkileri ve sağlıklı iletişim becerisine sahip olması gerekmektedir.

2. Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan denetimin etkililiğine ilişkin (denetimin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım, denetim esnasında denetmenlerin davranışları) görüşleri değişkenler açısından (Cinsiyet, Yaş, Mesleki kıdem, Denetim sayısı ve Görev yaptıkları okul) incelenmiştir.

a. Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan denetimin etkililiğine ilişkin (denetimin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım, denetim esnasında denetmenlerin davranışları) görüşleri cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık yoktur sonucuna ulaşılmıştır.

Branş öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre anketin alt boyutları ve geneline ilişkin görüşleri arasındaki farklılık incelendiğinde; “Denetimin Uygulanması” boyutunda kadın öğretmenlerin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri ile erkek öğretmenlerin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bir anlamlı farkın olmayışı kadın ve erkek öğretmenlerin denetim uygulamalarından farklı bir beklentide olmadıklarını ve buna bağlı olarak da farklı görüşte olmadıklarını göstermektedir. Her iki cinsiyetin de denetim uygulamalarından benzer şeyleri umduğunu göstermektedir. Bu da aynı zamanda denetimin cinsiyetlere göre farklı bir şekilde uygulanmadığını açık bir şekilde göstermiştir.

“Rehberlik ve Mesleki Yardım” boyutunda kadın öğretmenlerin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri ile erkek öğretmenlerin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Her iki cinsiyetin de denetçilerin rehberlik ve mesleki yardım görevlerine ilişkin düşüncelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını göstermektedir.

“Denetçilerin Davranışları” boyutunda kadın öğretmenlerin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri ile erkek öğretmenlerin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç her iki cinsiyet grubunun da denetmenlerin, denetimler sırasında sergiledikleri davranışlarından aynı yönde etkilendiği gösterir.

b. Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan denetimin etkililiğine ilişkin (denetimin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım, denetim esnasında denetmenlerin davranışları) görüşleri yaş açısından anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerinin yaşlarına göre anketin toplamda tüm boyutlarında sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerinin yaşlarına göre anketin alt boyutlarından, “Denetimin Uygulanması” alt boyutuna göre anlamlı bir fark olduğunu, “Rehberlik ve Mesleki Yardım” alt boyutuna göre anlamlı bir fark olmadığını, “Denetçilerin Davranışları” alt boyutuna göre ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgular, denetim uygulamalarına yönelik algıların yaşa göre değiştiğini, denetim uygulamalarının bütün yaş grupları için aynı şekilde algılanmadığını göstermektedir.

Ayrıca yaşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 21-25 yaş aralığındaki öğretmenlerin denetimin etkililiğine yönelik görüşlerinin, 31-35 yaş aralığındaki öğretmenlerinkinden göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

c. Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan denetimin etkililiğine ilişkin (denetimin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım, denetim esnasında denetmenlerin davranışları) görüşleri mesleki kıdeme göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre anketin toplamda tüm boyutlarında branş öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Branş öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında “Denetimin Uygulanması” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında göreve yeni başlayan öğretmenlerin ve tecrübeli öğretmenlerin görüşlerinin aynı doğrultuda olması kafada soru işareti uyandırmaktadır. Bu sonuçlar şunu gösteriyor ki yapılan denetimler öğretmenlerin bireysel farklılıkları kişisel ihtiyaçları ve tecrübeleri dikkate almamakla beraber denetimlerin tek tip yönde yapıldığını ve kendini yenilemediğini ortaya koymaktadır.

Branş öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre “Rehberlik ve Mesleki Yardım” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Mesleki kıdemleri farklı öğretmenlerin, il eğitim denetmenleri tarafından denetimler sırasında yerine getirilen rehberlik ve mesleki yardım görevini aynı düzeyde algıladığını göstermektedir. Bu bulgular da denetmenlerin rehberlik ve meslek yardım görevini ne düzeyde yerine getirdiği sorgulanması gerektiğini ön plana çıkarmaktadır. Çünkü göreve yeni başlayan bir öğretmen ile tecrübeli bir öğretmenin rehberlik ve mesleki yardıma aynı düzeyde ihtiyaç duyması akla pek yatkın gelmemektedir. Oysa yeni göreve başlayan öğretmenlerin doğası gereği rehberlik ve mesleki yardıma daha çok ihtiyaç duyması gerekmektedir. Bu da gösteriyor ki denetimin rehberlik ve mesleki yardım boyutunun olması gereken şekilde yapılmadığını göstermektedir.

Branş öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre “Denetim Esnasında Denetmenlerin Davranışları” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Meslekte geçirilen yılların denetmen davranışlarına ilişkin algılarda bir değişiklik meydana getirmediğini apaçık bir şekilde göstermektedir.

d. Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan denetimin etkililiğine ilişkin (denetimin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım, denetim esnasında denetmenlerin davranışları) görüşleri denetim sayısına göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anketin geneline bakıldığında branş öğretmenlerinin denetim sayısına göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

Branş öğretmenlerinin denetim sayısına göre anketin alt boyutları ve geneline ilişkin görüşleri arasındaki farklılık incelendiğinde; “Denetimin Uygulanması” alt boyutunda branş öğretmenlerinin denetim sayısına göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar şunu gösteriyor ki öğretmenlerin geçirdiği denetim sayısına göre denetim uygulamaları konusunda farklı görüşlere sahip olduğu ve zamanla yapılan ve artan denetim sayısına göre öğretmenlerin farklı görüşlere sahip olacağı yönde bize bir projeksiyon sunmaktadır.

“Rehberlik ve Mesleki Yardım” alt boyutunda branş öğretmenlerinin denetim sayısına göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Denetim sayısının farklı olmasının, öğretmenlerin denetmenlerce yapılan rehberlik ve mesleki yardım hakkındaki görüşlerini değiştirmedikleri görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında denetim sayısının rehberlik ve mesleki yardım alt boyutunda öğretmenler arasında bir farklılık yaratmadığından, rehberlik ve mesleki yardım görevinin il eğitim denetmenlerince tam olarak yerine getirilip getirilmediği ciddi bir şekilde sorgulanmalıdır.

“Denetçilerin Davranışları” alt boyutunda branş öğretmenlerinin denetim sayısına göre denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Denetimler sırasındaki denetmen davranışlarının branş öğretmenleri tarafından algılanma düzeyi, denetim sayısındaki farklılıklara göre değişiklik göstermektedir.

Denetim sayısına göre farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, 1-5 kez denetim geçiren öğretmenlerin denetimin etkililiğine yönelik görüşlerinin, 6-10 defa denetim geçiren öğretmenlerinkinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

e. Ortaokullarda görev yapan branş öğretmenlerinin, il eğitim denetmenlerince yapılan denetimin etkililiğine ilişkin (denetimin uygulanması, rehberlik ve mesleki yardım, denetim esnasında denetmenlerin davranışları) görüşleri okulun bulunduğu yere göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Analiz

sonuçları, öğretmenlerin denetimin etkililiğine ilişkin görüşleri arasında görev yeri bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin görüşleri, görev yaptıkları yer bakımından farklılık göstermemektedir.

Bu bulgu denetim uygulamalarının okulun bulunduğu yere göre değişmediğini, köy ortaokullarında görev yapan branş öğretmenleri ile ilçe merkezindeki ortaokullarında görev yapan branş öğretmenlerinin denetim uygulanmasına yönelik algılarının aynı olduğunu göstermektedir. Ancak bu durumun farklılık göstermesi beklenmekteydi çünkü ilçe merkezi ve köy okullarının sosyo-ekonomik düzeyi, eğitim seviyesi birbirinden oldukça farklıdır ve bu gibi unsurlar da başarıyı etkilemede bazen hayati bir öneme sahip olabiliyor ve bundan ötürü denetmenlerin bu gibi faktörleri dikkate alıp değerlendirmesi denetimin daha sağlıklı ve etkili olmasını sağlayacaktır.

Sonuç olarak yapılan denetimlerin istenilen verimlilikte olmadığı fakat öğretmen görüşleri dikkatli bir şekilde ele alındığında, onların yaşadığı koşulları da göz önüne alarak denetimlerin daha etkili ve verimli olacağı beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Denetim uygulamaları öğretmene rehber olacak şekilde düzenlenmeli. Yapılacak her türlü faaliyet rehberlik merkezli olmalıdır.
2. Denetimin amacı, hangi durumların gözleneceği ve gözlem yöntemi öğretmenlerle paylaşılmalıdır. Denetim sonrasında mutlaka öğretmene geri dönüt verilmelidir.
3. Denetimlerin aynı branştan gelen denetmenler tarafından gerçekleştirilmesi sağlanmalı.
4. Etkili bir denetim için düzenli olarak denetmenlere hizmet içi eğitim programları hazırlanmalı. Aynı zamanda bu alanda yüksek lisans veya doktora yapma imkânı sağlanmalı.

BEYAN

“Ortaokullarda Yapılan Denetimin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri” isimli makalem ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur.


KAYNAKÇA

- Akyol, C. (2013). *İlköğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin il eğitim denetmenlerince yapılan ders denetimine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi* (7.baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi* (3.baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Eroğul, M.G. (2012). *Eğitim müfettişlerince yapılan ders denetimlerinin sınıf öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Gelmez, Ş. (2011). *İlköğretim okullarında okul müdürlerinin yaptığı denetimin öğretmenlerin mesleki gelişim ve yeterliliklerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Güven, R. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- İlgaz, A.Ö. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kılıç, Y. (2013). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin eğitsel denetim ve örgüt iklimine ilişkin algılarının değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.

Öğretmenler İçin Örgütsel Mutluluk Ölçeği Geliştirme Çalışması


Pınar ÇAKIR¹

¹ Doktora Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, pincarcakir86@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0003-3932-3969

Yaşar YAVUZ²

² Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, yasar.yavuz@den.edu.tr

 ORCID ID: 0000-0002-5113-360X

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES
2022
Volume 3, No 2
Sayfa/ Pages: 66-79

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received: 21.11.2022

Kabul/Accepted: 12.12.2022

e-Yayım/e-Printed:20.12.2022

ÖZ

Araştırmada öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını belirleyebilmek amacı ile “Örgütsel Mutluluk Ölçeği” isimli ölçme aracı geliştirilmiştir. Örgütsel Mutluluk Ölçeği için 101 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacı ile alınan uzman görüşleri doğrultusunda havuzdaki madde sayısı 73’e indirilmiştir. Pilot uygulama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) iki farklı örneklemden elde edilen veriler üzerinde yapılmıştır. Örneklem AFA için 368, DFA için 240 olmak üzere 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir’de farklı ilçelerde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Verilerin AFA için uygunluğuna ilişkin KMO ölçümü .967 ve Barlett test ölçümü 11711.097 ($p=0.001$) olarak hesaplanmıştır. Yapılan AFA analizi sonucuna göre ölçek; “Yönetsel Davranışlar”, “İnsani İlişkiler”, “Okula İlişkin Duygular” olarak adlandırılan üç faktör içermektedir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans % 75.89 ve iç tutarlılık (alpha) ölçümü .967’dir. Ölçeğin yapısının test edilmesi için yapılan DFA ölçümleri gereği AFA sürecinde oluşturulan 33 maddelik ölçekte yer alan maddelerden hata puanları 0.50 ve üzerinde olan iki madde çıkarılarak ölçeğin madde sayısı 31’e indirilmiştir. Süreç sonunda DFA modeline ilişkin uyum iyiliği indekslerinin (X^2/Sd , NFI, RFI, CFI, IFI, GFI, RMR, RMSEA) oldukça iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu saptanmıştır. Sonuçlar, geliştirilen “Örgütsel Mutluluk Ölçeği”nin amaçlanan ölçümü gerçekleştirebilecek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, örgütsel mutluluk, örgütsel mutluluk ölçeği

Development Study of Organizational Happiness Scale for Teachers

ABSTRACT

In the study, a measurement tool named "Organizational Happiness Scale" was developed to determine the organizational happiness perceptions of teachers. An item pool consisting of 101 items was created for the Organizational Happiness Scale and the number of items in the pool was reduced to 73 in line with expert views to ensure content validity. The pilot implementation process was carried out in two stages. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were performed on data obtained from two different samples. The samples consisted of 368 teachers for EFA and 240 teachers for CFA. Teachers work in different districts of İzmir in the 2021-2022 academic year. The KMO fit measure value, which was made to determine the suitability of the data collected for the scale for factor analysis, was calculated as .967, the Barlett test result was calculated as 11711.097 and the significance level value (p) was calculated as 0.001. According to the results of EFA analysis, the scale includes three factors called “Administrative Behaviors”, “Human Relations” and “Emotions Regarding School”. The total variance rate was 75.89 % and the internal consistency coefficient was .967. In the study, CFA was conducted to test the three-factor structure consisting of 33 items obtained as a result of EFA. Two items with error scores of .50 and above were removed from the scale, and the number of items was reduced to 31. At the end of the process, goodness-of-fit indices (X^2/Sd , NFI, RFI, CFI, IFI, GFI, RMR and RMSEA) of the DFA model were found to be quite good and among acceptable fit values. The results show that the developed "Organizational Happiness Scale" is a valid and reliable measurement tool that can realize the intended measurement.

Keywords: Organizational happiness, organizational happiness scale, teacher

Açıklama: Bu çalışma Dr. Öğr. Üyesi Yaşar YAVUZ danışmanlığında, Pınar ÇAKIR tarafından yazılan “Örgüt İklimi ile Örgütsel Sessizlik ve Örgütsel Mutluluk Arasındaki İlişki” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Atf için: Çakır, P. & Yavuz, Y. (2022). Öğretmenler için örgütsel mutluluk ölçeği geliştirme çalışması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 66-79.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

İnsanların nelerden mutlu olduğu ve neden diğerlerinden görece farklı düzeyde mutlu oldukları çok eski zamanlardan bu yana ilgilenilen konulardan olmuştur. Bu nedenle mutluluk kavramına belki de yeryüzündeki insan sayısı kadar farklı anlam yüklenmiştir. Kimisi için birine aşık olmak, zengin olmak, iyi bir film seyretmek, karnını doyurmak, hasat zamanı tarladan iyi mahsul toplamak ya da Tanrı'ya inanmak beraberinde mutluluk kaynağı iken; kimisi için barınacak bir evinin olması, yağmurun yağması, sevdiklerinin yaşıyor olması mutluluk kaynağıdır. Başka bir ifade ile insanlar mutluluğu benzer ya da aynı şeylerde bulmamakta dolayısıyla mutluluğa aynı yoldan gitmemektedir (Locke, 2000). Kant (2002) mutluluk kavramının belirsiz olduğunu, bu bağlamda da her insanın mutluluğa erişmeyi istese de hiçbir zaman kesinlik ve tutarlılıkla dileğinin ve isteğinin ne olduğunu söyleyemediğini ifade etmektedir. Schmid (2021) tüm insanların aynı anlamı atfedeceği bir mutluluk kavramı olmamasını mutluluğun hermenötik ve her şeyden daha fazla yoruma açık olması ile açıklamaktadır.

Mutlulukla ilgili yapılan tanımlamalar hedonik (hazcı) ve pür (sürekli) mutluluk ödemonik yaklaşımlara dayanmaktadır. Hedonik yaklaşımda mutluluk kısa, anlık ve geçici eğlence, neşe ve zevk gibi pek çok olumlu duyguyla ilişkilendirilmektedir. Ödemonik yaklaşımdaysa mutluluk; hayat boyu devam eden bir rahatlık hissiyle ya da uzun süreli hayat memnuniyeti ile ilişkilendirilmektedir (Demirok ve ark., 2014). TDK 'nin (2021) tanımına göre mutluluk, bütün özelemlere sürekli ve eksiksiz olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumudur. Mutluluk ile ilgili yapılan diğer bazı tanımlamalar şöyledir:

- Mutluluk bir duygu ya da ruh halidir (Russell, 1972).
- Mutluluk insan hayatının amacıdır (Fromm, 1994).
- Mutluluk erdemın kendisidir (Spinoza, 2011).
- Mutluluk insanların koşullarındaki değişikliklere verdikleri kısa süreli tepkilerdir (Diener, Lucas ve Scollon, 2006).
- Mutluluk hoşı giden duyguların sıklığı ve yoğunluğu ile ilgilidir (Diener, 2000).

Mutlulukla ilgili yapılan tanımlar ve söylenenler değerlendirildiğinde, mutluluğun kişilerin bireysel algılarını, beklentilerini ve duygularını yansıttığı ve genel geçer kabul edilebilir bir tanımının olmadığı görülmektedir.

1.1.Örgütsel Mutluluk

Örgütsel mutluluk ile ilgili alan yazında işyerinde mutluluk, işgören mutluluğu, örgütsel iyi oluş, işgören iyi oluşu ve örgütsel mutluluk gibi çeşitli tanımlamalar kullanılmaktadır (Korkut, 2019). Bu araştırmada “örgütsel mutluluk” ifadesi kullanılmıştır. Örgütsel mutluluğa ilişkin alan yazında yapılan tanımlamalardan bazıları şöyledir:

Örgütsel mutluluk, bireysel ve grup güçlerini destekleyici koşullar ve çalışma süreçleri yaratmaya yöneliktir ve örgüt DNA'sında yer almaktadır. Bu, örgüt olarak yaptığımız ve olduğumuz her şeyin yöneticisinin örgüt mutluluğu olduğu anlamına gelmektedir (Juil, 2018). Örgütsel mutluluk Fisher' a (2010) göre işyerine ilişkin olumlu tutumları ya da duyguları yansıtan bir kavramdır. Paschoal ve Tamayo' ya (2008) göre örgütsel mutluluk bireylerin iş yaşantılarında algıladıkları olumlu duyguların ve kendini gerçekleştirme eylemi sonucunda yaşamış oldukları hazın tekrarlanma sıklığıdır. Erdoğan ve Akduman' a (2013) göre örgütsel mutluluk yapılan işin sevilerek yapılması ve kişinin işi yaparken enerji ile dolu olması, ayakları geri geri gitmeden işe gitmesi; başka bir ifade ile çalışanların memnuniyet düzeyi, yaptıkları işe ve performanslarına karşı hissettikleri duygudur (Rao, Lakshmi ve Goswami, 2017). Örgütsel mutluluk yaptığı işe karşı heyecan duyan, işinde anlam ve amaç bulan, iş yerinde iyi ilişkilere sahip ve işine bağlı hisseden çalışanların deneyimlerini tanımlamaktadır (Kun ve Gadanez, 2019).

Örgüt mutluluğunun değişkenleri arasında kişinin kişilik özellikleri, genetik özellikleri, yaşı, cinsiyeti, eğitim durumu, hayat ile iş yaşamı arasındaki denge gibi birey temelli değişkenlerin; örgüt kültürü, örgütsel güven, örgütsel sessizlik, iş ortamındaki çalışma koşulları gibi örgüt temelli kaynakların ve işin kendisi ve işteki çeşitlilik, işin getirdiği çalışma koşulları, değer duygusu gibi meslek temelli kaynakların bulunduğu

görülmektedir (Warr, 2007; Akman, 2021; Köse, 2020; Demir, 2020; Neve ve Ward, 2017; Chaiprasit ve Santidhiraku, 2011; Lutterbie ve Jones, 2013; Moçoşoğlu ve Kaya, 2018; Fisher, 2010).

Örgütsel mutluluğun memnuniyet, motivasyon ve örgütsel bağlılık açısından örgüt için somut ve soyut faydaları bulunmaktadır. Örgütsel mutluluk; daha fazla mesleki başarı, daha yüksek gelir, daha iyi iş performansı ve iş yerinde daha iyi ilişkiler kurabilme gibi özelliklerle ilişkilendirilebilir (Tseng, 2009; Erdoğan ve Akduman, 2013). Örgütsel mutluluk örgütlerdeki proaktif davranışları ve kişilerarası çatışmayı düşürmekte ve işbirliğini desteklemektedir (Fisher, 2010). Yüksek performans gösteren örgütler; mutlu, hevesli çalışanlara sahip olmakla birlikte çalışma arkadaşlarına özen gösteren, yönetimi bir aile gibi algılayan örgütlerdir (Januwarsono, 2015).

İnsanların erişkin yaşamlarının çoğu çalışmakla geçmekte ve işte geçirilen süre insanların ailelerine, hobilerine, arkadaşlarına ayırdıkları zamanın toplamından daha fazla olabilmektedir (Kjerulf, 2014). İşte geçirilen sürenin bireylerin yaşamlarında son derece önemli bir zaman dilimini kapladığı, iş yerinde mutlu olan çalışanların pozitif duygu durumlarının özel yaşamlarına da yansıdığı, işteki üretkenliklerinin arttığı, mutlu çalışanlara sahip örgütlerin daha başarılı oldukları düşünüldüğünde örgütsel mutluluk hem bireyler hem de örgütler için oldukça önemlidir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilk ve ortaokullarda çalışmakta olan öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir 'Örgütsel Mutluluk Ölçeği' geliştirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Yapılan araştırmalara göre işyerinde mutlu olan çalışanlar elverişsiz koşullarda dahi motivasyonlarının yüksek olması nedeni ile işlerini başarılı bir şekilde bitirmenin yolunu bulmakta (Januwarsono, 2015; Munar, Espinosa, Martinez-Buelvas, Avarca ve Tirado, 2020), işten kaytarma ve işten ayrılma gibi davranışları sergilememektedirler (Fisher, 2010). İşyerinde mutlu olan çalışanların yaptıkları işe ilişkin üretkenlikleri (Januwarsono, 2015) ve hayatlarının genel kalitesi de artmaktadır (Kjerulf, 2014). Örgüt mutluluğu, örgütler için yatırım getirisi ve stratejik sonuçlar sağlamaktadır (Jones ve Lindsay, 2014).

Örgütlerin başarılarını artırmak için önemli bir etken olduğu düşünülen örgütsel mutluluk; eğitim örgütlerinin nitelikli hale gelebilmesi için okullarda sağlanması gereken temel özelliklerden biridir. Okullar, insan etkileşiminin en yoğun yaşandığı bu nedenle de öğretmenlerin mutlu ya da mutsuz olma durumlarının doğrudan eğitim süreçlerine yansıdığı örgütlerdir. Öğretmenlerin okullarında mutlu olma düzeyleri eğitimin kalitesini, öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Nitekim okul örgütünde gerçekleştirilen eğitim sürecinin en önemli aktörlerinden biri öğretmenlerdir. Öğretmenlerin sergilediği nitelikli eğitim performansları, öğrencilerinin akademik başarılarında ve eğitim sisteminin başarısında büyük bir etkiye sahiptir (Çayak, 2021). Bu nedenle okul mutluluğunun öğretmenlerin ve dolayısıyla da okulların niteliğini pozitif yönde etkileyen bir etmen olduğunu söylememiz mümkündür. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerin mesleklerine ve görev yaptıkları okula ilişkin algılarına, davranışlarına etki eden psikolojik yapıların ortaya çıkarılması gerekmektedir. Bu yapılar anlaşıldığında örgüt içinde çalışanların olumsuz algıladığı çalışma performanslarına negatif yansıtacağını düşündükleri etmenler tespit edilmiş olacak ve örgüt içi olumsuz durumları düzeltme yoluna gidilebilecektir. Bu kapsamda öğretmenlerin örgütsel mutluluk algılarının belirlenmesi için ölçme aracı geliştirilmesinin alanyazın bakımından önem taşıdığı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline; veri toplama aracının geliştirilme sürecine, verilerin toplanmasına, evren ve örneklem bilgisine, analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modelleri; geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu mevcut haliyle betimleyen araştırma modelleridir (Karasar, 2009). Tarama araştırmalarında

araştırmacılar geniş kitlelerin görüşlerini, özelliklerini betimlemektedirler (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Akdeniz ve Demirel, 2018).

2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilme Aşamaları

Öncelikle alan yazın taraması yapılarak kavramsal çerçeve belirlenmiş, örgütsel mutluluğun kaynakları tespit edilmiştir. Ölçülmek istenen 'örgütsel mutluluk' kavramı ile ilgili alan yazında kullanılan örgütsel mutluluk ölçekleri incelenmiştir (Demo & Paschol, 2013; Arslan ve Polat, 2017; Vallina, Alegre & Fernandez, 2017; Salas-Vallina & Alegre Vidal, 2018; Bilginoglu ve Yozgat, 2020; Singh ve Aggarwal, 2018; Özdemir, Sever ve Acar, 2020; Polatçı ve Ünüvar, 2021; Korkut, 2019; Bulut, 2015; Hills & Argyle, 2002). Böylece örgütsel mutluluğun değişkenleri arasında olabileceği düşünülen faktörlere göre madde havuzu oluşturulmuştur.

Oluşturulan madde havuzundaki maddelerin kapsam geçerliği ve maddelerde kastedilen anlamın öğretmenler tarafından doğru biçimde anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Ölçekte yer alan maddeler, üç Türkçe öğretmeni ve eğitim yönetimi alanında çalışan üç, psikoloji bölümünden bir akademisyen tarafından biçim, ifade ve içerik bakımından incelenmiştir.

Uzmanlardan gelen görüş, öneri ve yorumlar doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sürecin sonunda da 73 maddelik taslak ölçek elde edilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipinde, katılım düzeyleri "Hiç (1), Çok Az (2), Kısmen (3), Çoğunlukla (4), Tamamen (5)" olarak hazırlanmıştır.

2.3. Veri Toplama Süreci

Ölçek geliştirme sürecinde pilot uygulama süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), ikinci aşamada Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmak üzere veriler iki farklı örneklemden elde edilmiştir. AFA var olan psikolojik yapıyı ortaya çıkarma, DFA ise ortaya çıkan bu yapıyı test etme amacına yöneliktir (Costello ve Osborne, 2005).

Örgütsel Mutluluk Ölçeği (ÖMÖ) uygulanmadan önce İzmir İli Valiliği'nden uygulama için gerekli izinler alınmıştır. ÖMÖ İzmir ili Bayraklı, Buca, Çiğli, Gaziemir ve Karşıyaka ilçelerinde belirlenen ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenlere dağıtılmış ve toplanmıştır. ÖMÖ'nün öğretmenlere dağıtılıp toplanması 4 Mart – 8 Nisan 2022 tarihleri arasında gerçekleşmiştir.

2.4. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim - öğretim yılı İzmir ili ilk ve ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. İzmir ilinde 766 ilkokulda 8.007 sınıf öğretmeni, 475 ortaokulda 9755 öğretmen olmak üzere toplam 17762 öğretmen görev yapmaktadır (MEBBİS, 2021). Araştırmada AFA ve DFA için oranlı küme örnekleme yöntemine göre iki ayrı örneklem oluşturulmuştur. Bu örneklere ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir:

2.4.1. AFA örnekleme

Araştırmada 73 maddelik denemelik ölçek için örneklem, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde oranlı küme örnekleme yöntemine göre İzmir ili Bayraklı, Buca, Gaziemir ve Karşıyaka ilçelerinden seçilen 24 devlet okulunda (ilk ve ortaokul) görev yapmakta olan 368 öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklemin % 68' i (n = 249) kadın öğretmenden, % 32' si (n = 119) erkek öğretmenden; % 54' ü (n = 199) sınıf öğretmeninden, % 46' sı (n = 169) branş öğretmeninden oluşmaktadır.

2.4.2. DFA örnekleme

Araştırmada AFA sonucuna göre oluşturulan 33 maddelik ölçek için örneklem, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde oranlı küme örnekleme yöntemine göre İzmir ili Bayraklı, Buca, Çiğli, Gaziemir ve Karşıyaka ilçelerinden seçilen 16 devlet okulunda (ilk ve ortaokul) görev yapmakta olan 240 öğretmenden oluşmaktadır.

Örneklemin % 66' sı (n = 159) kadın öğretmenden % 34' ü (n = 81) erkek öğretmenden; % 49' u (n = 118) sınıf öğretmeninden, % 51' i (n = 122) branş öğretmeninden oluşmaktadır.

2.5.Verilerin Analizi

Elde edilen veriler üzerinde güvenilirlik ve geçerlik ölçümleri (AFA) için SPSS paket programı kullanılarak; ölçeğin güvenilirlik katsayısı, faktör sayısı, faktörlerin açıkladıkları varyans miktarları ile faktörlerde yer alan maddelerin faktör yükleri ve madde güvenilirlikleri belirlenmiştir. AFA sonuçlarının doğrulanması için (DFA) LISREL paket programı kullanılarak AFA sürecinde ortaya çıkarılan ölçeğin uyum indeksleri ölçütlerini karşılama düzeylerinin yeterliği saptanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde ÖMÖ' ye ilişkin yapılan açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları yer almaktadır.

3.1.Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Çalışmada AFA kapsamında sırasıyla; a) veri setinin faktör analizine uygunluğu değerlendirilmiş, b) faktör sayısı belirlenmiş, c) faktörlerin rotasyonu yapılmış ve d) faktörler isimlendirilmiştir.

3.1.1. Veri setinin faktör analizi için uygunluğu

Araştırmada KMO uygunluk ölçüsü değeri .967; Barlett test sonucu 11711.097 ve anlamlılık düzeyi değeri (p) ise 0.001 bulunmuştur. KMO uygunluk ölçüsü değerinin .80 ve üzerinde olması çok iyi anlamına gelmektedir (Field, 2000). Bu sonuçlara göre örneklem büyüklüğü yeterli ve veri seti faktör analizine uygun olduğu saptanmıştır.

ÖMÖ' nün madde güvenilirlik, ortak varyans ve fak-1 yük değerleri Tablo 1' de verilmektedir.

Tablo 1. Örgütsel mutluluk ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Ölçek Maddeleri	Madde Güvenirlik Ölçüleri (r)	Ortak Varyans	Fak-1 Değeri
2. Okul müdürünün tüm öğretmenleri karar sürecine katması	.789	.813	.722
4. Okul müdürünün tüm personele değer vermesi	.715	.741	.594
6. Okul müdürünün denetimlerinin öğretmenleri destekleyici nitelikte olması	.832	.850	.757
7. Çalışmalarının okul yönetimi tarafından takdir edilmesi	.846	.863	.796
9. Okul müdürünün öğretmenlerle açık iletişim kurması	.877	.895	.843
10. Okul müdürünün etkili iletişim becerilerine sahip olması	.841	.862	.808
11. Okul müdürünün öğrencilerim için yaptığım özverili çalışmaların farkında olması	.810	.831	.737
14. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği içinde olmaları	.867	.884	.809
15. Okul yöneticilerinin öğretmenlere değer vermeleri	.862	.880	.821
17. Okul müdürünün öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirirken adil davranması	.852	.872	.796
18. Okul yönetiminin yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere tarafsız bir şekilde uygulaması	.812	.834	.730
20. Okul müdürünün tüm öğretmenlere nazik davranması	.785	.807	.701
22. Okul yöneticilerinin okul çalışanlarının duygularını dikkate alması	.828	.848	.746
23. Okul yöneticilerinin yönetsel etkinliklerde personelin fikirlerine önem vermesi	.823	.846	.775
24. Okul yöneticilerinin velilerden gelen baskılara karşı öğretmenlerin yanında yer alması	.698	.724	.547
26. Okul yönetimine güveniyor olmam	.838	.859	.783
27. Okulda kurallarının açık bir şekilde ifade edilmesi	.779	.797	.637
36. Öğrencilerimin beni sevmesi	.294	.709	.610
37. İş arkadaşlarımla iyi ilişkilerimin olması	.346	.732	.746
38. İş arkadaşlarımla işbirliği içinde olmak	.334	.778	.766

39. Velilerle ilişkilerimin iyi olması	.276	.686	.549
45. İş arkadaşlarım tarafından seviliyor olmak	.304	.609	.501
46. Okul müdürünün mesleki gelişimimi desteklemesi	.803	.818	.669
48. Okulda kendimi evimde gibi hissetmek	.731	.747	.650
53. İşimi özgürce yapabiliyor olmak	.666	.684	.542
54. İşimi keyif alarak yapıyor olmak	.777	.788	.755
55. Okulumda yeteneklerimi ortaya çıkartacak fırsatların olması	.732	.752	.674
56. Mesleki yeterliliklerimi en iyi şekilde kullanabiliyor olmak	.719	.735	.676
57. İşimde başarılı olmak	.590	.601	.583
65. Okula her sabah büyük bir istekle gelmek	.702	.721	.716
69. Okulumda çalışıyor olmaktan mutlu olmak	.785	.799	.744
71. Okulda kendimi enerji dolu hissetmek	.653	.668	.667
73. Emekli olana kadar bu okulda çalışmayı istiyor olmak	.582	.606	.495

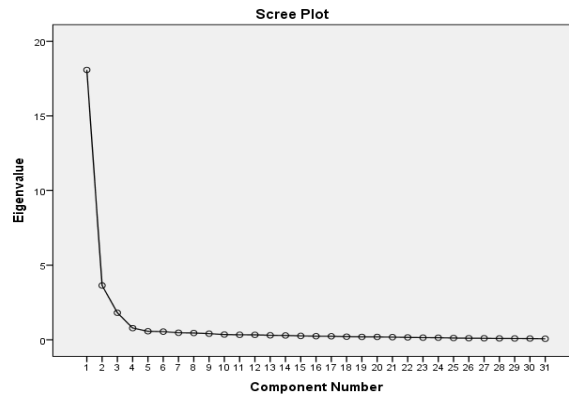
Tablo 1' e göre ÖMÖ' ye ilişkin maddelerin güvenilirlik ölçüleri $r = .276 - .877$, ortak varyans ölçüleri $.601 - .895$ ve faktör 1 yük değerleri $.495 - .843$ değerleri arasında dağılmaktadır.

Bir maddenin faktör yük değerinin ve madde güvenilirlik katsayısının 0.30 ya da bu değer üstünde olması o maddenin yapıyı / faktörü iyi ölçtüğü anlamına gelmektedir (Kline, 1994). 36 ve 39. maddelerin güvenilirliklerinin $.30$ ' un altında olmasına karşın geçerlilik ölçütlerinin / faktör yüklerinin ($.714$, ve $.817$) oldukça yüksek olması ve bu maddeler ölçekten çıkarıldığında yapının bozulması nedeni ile bu iki maddenin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Faktör yük değerleri ve madde güvenilirlik katsayısı $.30$ ' un altındaki ve faktör yük değerleri arasındaki farkın $.10$ ' dan az olduğu 40 madde ölçekten çıkarılmıştır.

33 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha = $.973$ olarak hesaplanmıştır. Güvenilirlik katsayısının 0.8 den büyük olması yüksek düzeyde güvenilirlik anlamına gelmektedir (Özdamar, 2002: 673).

3.1.2. Faktör sayısının belirlenmesi

Faktör sayısının belirlenmesinde yamaç eğim grafiği (scree plot) grafiği kullanılmıştır. Yamaç eğim grafiğine göre faktör sayısı belirlenirken yüksek ivmeli hızlı düşüşlerin yaşandığı her bir kırılma noktası önemli faktör sayısını vermektedir (Lewis, 1994: 112-113; Büyüköztürk, 2003).



Şekil 1: ÖMÖ yamaç eğim (scree plot) grafiği

Şekil 1' deki Yamaç Eğim Grafiği'nde üç önemli kırılma görülmektedir. Bu nedenle ölçeğin 3 faktörden oluşabileceğine karar verilmiştir.

3.1.3. Faktörlerin rotasyonu

Ölçeğin faktör sayısı tespit edildikten sonra faktörlerde yer alacak değişkenlerin ilgili faktörlere dağılımı ve sayısı faktörlerin rotasyonu ile belirlenmektedir. Faktör rotasyonu ile; yorumlanabilir ve isimlendirilebilir faktörler elde etmek amaçlanmaktadır (Kalaycı, 2006: 322). Bu araştırmada orthogonal (90 derecelik açı ile dik) rotasyon yöntemlerinden varimax tercih edilmiştir. Tablo 2' de değişkenlerin 3 faktöre dağılımı verilmektedir. Yükleri $.30$ üzerinde olan değişkenler ilgili faktör için önemli olan değişkenlerdir.

Tablo 2. ÖMÖ'nun belirlenen alt boyutları (faktörleri) ve ilişkili ölçüleri

Madde No	F1 (Yönetmel Davranışlar)	F2 (İnsani İlişkiler)	F3 (Okula İlişkin Duygular)
	Özdeğer: 12.625 Varyans: 44.164 Alpha: .984	Özdeğer: 6.686 Varyans: 12.634 Alpha: .893	Özdeğer: 3.637 Varyans: 19.092 Alpha: .935
M2	.826		
M4	.860		
M6	.866		
M7	.853		
M9	.876		
M10	.865		
M11	.850		
M14	.860		
M15	.849		
M17	.896		
M18	.809		
M20	.876		
M22	.836		
M23	.836		
M24	.814		
M26	.852		
M27	.736		
M46	.746		
M36		.714	
M37		.863	
M38		.843	
M39		.817	
M45		.763	
M48			.716
M53			.615
M54			.737
M55			.641

M65	.840
M69	.809
M71	.786
M73	.758

Toplam açıklanan varyans= 75.89

Tablo 2' ye göre her bir faktörün özdeğerleri, varyansları, alpha değerleri ve faktörlere ilişkin maddelere ilişkin yük değerleri yeterli düzeydedir. Üç faktörün birlikte açıkladıkları varyans 75.89 'dur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012)' e göre faktör sayısı birden fazla olan ölçeklerde, açıklanan varyans oranının % 40 ile % 60 arasında bir değer alması yeterli kabul edilmektedir (s: 245). Birinci alt faktör 18 maddeden (2, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 46); ikinci alt faktör 5 maddeden (36, 37, 38, 39, 45); üçüncü alt faktör 10 maddeden (48, 53, 54, 55, 56, 57, 65, 69, 71, 73) oluşmaktadır.

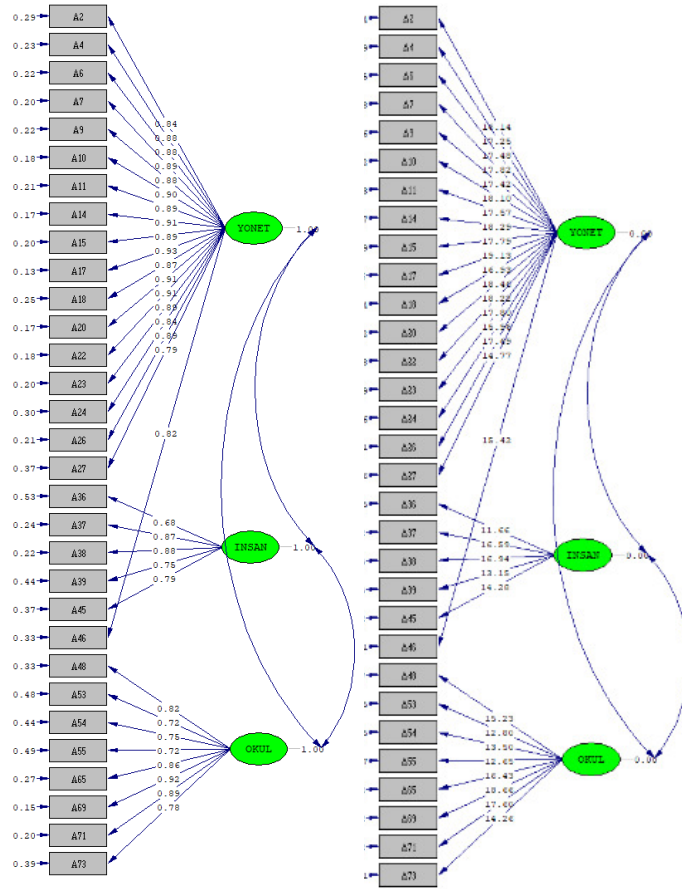
3.1.4.Faktörlerin isimlendirilmesi

Faktörlerin isimlendirilmesi bazen ilgisiz değişkenlerin bir faktörde toplanabilmesi nedeni ile her zaman kolay olmamaktadır. Böyle durumlarda isimlendirme, faktör yükü en fazla olan değişken esas alınarak yapılmaktadır (Karagöz ve Kösterelioğlu, 2008). Birinci boyutta toplanan maddeler, okul yönetimine ilişkin düşünceleri vurguladığı için '*Yönetmel Davranışlar*' olarak isimlendirilmiştir. '*İnsani İlişkiler*' olarak adlandırılan ikinci boyutta yer alan maddeler okulda etkileşimde olunan öğrencilerle, meslektaşlarla ve velilerle olan iletişime; meslektaş ve öğrencilere yönelik duygulara ilişkin ifadeler içermektedir. Üçüncü boyut ise çalışılmakta olunan okula ilişkin duyguları ifade eden maddeler içermesi nedeni ile '*Okula İlişkin Duygular*' olarak isimlendirilmiştir.

3.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Araştırmada DFA; AFA sonucu elde edilen 33 maddeden oluşan üç faktörlü yapıyı doğrulamak amacıyla yapılmıştır. Thompson 'a (2004) göre DFA, AFA sonucunda gözlenen değişkenler arasında ortaya çıkan ve kuramsal olarak desteklenmiş olan faktör yapısının doğrulanması amacı ile yapılmaktadır.

Araştırmada DFA' da Çoklu Benzerlik Tahmini Yöntemi kullanılmıştır. DFA sonuçlarına göre hata puanları ölçütü 0.50 ve altı olarak alınmıştır. Bu nedenle ölçekteki madde 56 'nın (Mesleki yeterliliklerimi en iyi şekilde kullanabiliyor olmak) ve madde 57 'nin (İşimde başarılı olmak) hata puanlarının 0.50 ve üzerinde olması nedeni ile bu maddelerin ölçekten çıkarılmalarına karar verilmiştir. Ölçeğin son hali 31 maddeden oluşmaktadır. DFA modeline ilişkin parametre tahminleri aşağıda verilmektedir.



Şekil 2. ÖMÖ DFA parametreleri (standartlaştırılmış R ve T ölçüleri)

Şekil 2' deki ÖMÖ' nün DFA sonuçlarına ilişkin parametre ölçüleri (R ve T değerleri); kabul edilebilir ölçülerdedir. Her bir faktörü oluşturan maddeler, ilgili faktörleri birbirlerinden bağımsız olarak açıklayabilmektedir.

DFA sürecinde, geliştirilecek olan ölçeğin iyi ya da kabul edilebilir uyum ölçütlerini sağlamış olması gerekmektedir. Tablo 3'te uyum ölçütlerine ilişkin referans göstergeleri verilmektedir.

Tablo 3. Uyum indeksleri referans göstergeleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
X^2/Sd	$0 \leq X^2/Sd \leq 2$	$2 \leq X^2/Sd \leq 3$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$
RFI	$0.90 \leq RFI \leq 1.00$	$0.85 \leq RFI \leq 0.90$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$
IFI	$0.95 \leq IFI \leq 1.00$	$0.90 \leq IFI \leq 0.95$
RMR	$0 \leq RMR \leq 0.05$	$0.05 \leq RMR \leq 0.08$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$

Kaynak: Bentler, 1980; Sümer, 2000; Şimşek, 2007

Aşağıda Tablo 4' te 31 maddelik "ÖMÖ'nün" DFA uyum iyiliği değerleri verilmektedir.

Tablo 4. ÖMÖ DFA modeli uyum iyiliği indeksleri sonuçları

X^2	Sd	X^2/Sd	NFI	RFI	CFI	IFI	RMR	RMSEA
973.48	431	2.26	0.97	0.97	0.99	0.99	.050	.076

Tablo 4' e göre X^2/Sd indeksi 3'ten küçük; NFI, RFI, CFI ve IFI indeksleri 0.90'dan büyük; RMR ve RMSEA indeksleri ise 0.10'dan küçüktür. NFI, RFI, CFI ve IFI indekslerinin 0.95' ten büyük, RMR indeksinin 0.05 'ten küçük olması iyi uyuma; X^2/Sd indeksinin 3'ten ve RMSEA indeksinin 0.08 'den küçük olması ise kabul edilebilir uyuma karşılık gelmektedir (Bentler, 1980; Sümer, 2000; Şimşek, 2007). Tablo 3' te yer alan referans

göstergeleri ile Tablo 4' teki veriler karşılaştırıldığında 31 maddelik 3 boyutlu ÖMÖ DFA sonuçları uyum iyiliği indeksleri kabul edilebilir ölçülerdedir.

31 maddeden oluşan ölçeğin son haline araştırmacılar tarafından Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır. Cronbach Alpha katsayısı ölçeğin birinci boyutu için $\alpha=.984$, ikinci boyutu için $\alpha=.893$, üçüncü boyutu için $\alpha=.935$ ' tir. Ölçeğin toplam güvenilirliği ise $\alpha=.967$ ' dir.

4. SONUÇ

Örgütsel Mutluluk Ölçeğinin, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında yapılan AFA sonucunda üç boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Bunlar “Yönetmel Davranışlar”, “İnsani İlişkiler” ve “Okula İlişkin Duygular” boyutlarıdır. Ölçek puanları ile yapılan analizlerde; (a) faktör yükleri “.495” ile “.843”, madde güvenilirlik ölçüleri “.276” ile “.877” arasında olup (b) faktörlerin güvenilirlikleri “Yönetmel Davranışlar” boyutu için .984, “İnsani İlişkiler” boyutu için .893 ve “Okula İlişkin Duygular” boyutu için .935, ölçeğin toplamı için ise .967’ dir. Yapılan DFA sonuçlarına göre ölçeğin üç boyutuna ilişkin hesaplanan standartlaştırılmış ‘R’ değerleri ile ‘T’ değerleri kabul edilebilir ölçülerdedir. Her bir boyutu oluşturan maddeler, ilgili boyutları birbirinden bağımsız açıklayabilmektedir. Tüm bu sonuçlar geliştirilen örgütsel mutluluk ölçeğinin yapı geçerliliği ve güvenilirliği için kanıt olarak görülmektedir.

BEYAN

Araştırmanın birinci ve sorumlu yazarı araştırmanın tüm süreçlerini gerçekleştirmiş; araştırmanın ikinci yazarı istatistiksel analizler ve bulguların raporlanması bölümlerine katkı sağlamıştır. “Öğretmenler İçin Örgütsel Mutluluk Ölçeği Geliştirme Çalışması” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akman, T. (2021). *Hemşirelerin farklılık yönetimi algısının örgütsel mutluluk düzeyleri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bandırma Onyedil Eylül Üniversitesi, Bandırma.
- Arslan, Y. & Polat, S. (2017). Örgütsel mutluluk ölçeğinin türkçe’ye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(4), 603 - 622.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419 - 456.
- Bilginoglu, E. & Yozgat, U. (2020). İşyerinde mutluluk ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Yasar University*, 15 (Special Issue), 201 - 206.
- Bulut, A. (2015). *Ortaöğretim öğretmenlerinin örgütsel mutluluk algılarının incelenmesi: Bir norm çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep üniversitesi, Gaziantep.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analiz el kitabı*. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Akdeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (25. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Chaiprasit, K. & Santidhiraku, O. (2011). Happiness at work of employees in small and medium-sized enterprises. *Procedia Social And Behavioral Sciences*, 25, (189 - 200).
- Costello, A. B. & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10(7), 1 - 9.
- Çayak, S. (2021). The mediating role of organizational happiness in the relationship between work engagement and life satisfaction: A study on teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 8(4), 27-46.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dalgın, T. (2021). İş yerinde mutluluk. M. Soyalm ve M. Babadağ (Der.) *Örgütsel davranışa pozitif bakış içinde* (s. 253-272). Ankara: Nobel Yayın Grubu.

- Demir, H. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel adalet ve otantik liderlik algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Demirok, İ., Alphan, Y. Ş. & Süsen, Y. (2014). Mutluluğu ararken: Teorik yaklaşımlar ve psikoterapiye yönelik çıkarımlar. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi*, 1 (2), 40 - 54.
- Demo, G., & Paschoal, T. (2013). Well-Being at work scale: Exploratory and confirmatory validation in the United States comprising affective and cognitive components. *Proceeding XXXVII Encontro da ANPAD*, 7-11 September 2013. Rio de Janeiro.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. *American Psychologist*, 55, 34 – 43.
- Diener, E., Lucas, R. E. & Scollon, C. N. (2006). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of wellbeing. *American Psychologist*, 61(4), 305 - 314.
- Erdoğan, O. & Akduman, G. (2013). *İnsan kaynaklarında yeni bir pozisyon mutluluk müdürü*. Ankara: Gazi Kitabevi Tic. Ltd. Şti.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics using SPSS for Windows*. London- Thousand Oaks- New Delhi: Sage Publications.
- Fisher, C., D. (2010). Happiness at work. *International Journal of Management Reviews*, 12, 384–412. doi: 10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x
- Fromm, E. (1994). *Erdem ve mutluluk*. (2. Baskı). (A. Yörükkan, Çev.) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Ankara: Doğu Matbaacılık ve Tic. Ltd. Şti.
- Hills, P. & Argyle, M. (2002). The oxford happiness questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 33, 1073 – 1082
- Januwarsono, S. (2015). Analytical of factors determinants of happiness at work case study on PT. PLN (Persero) Region Suluttenggo, Sulawesi, Indonesia. *European Journal of Business and Management*, 7 (8), ISSN 2222 - 1905.
- Jones, J., P. & Lindsay, L. (2014). What happiness at work is and how to use it. *Industrial and Commercial Training*, 46 (3), 130-134. <https://doi.org/10.1108/ICT-10-2013-0072>
- Juul, L., K. (2018). *The happiness sweet spot and your motivational landscape*. Copenhagen: Clearlight Publishing.
- Kalaycı Ş. (Ed.) (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kant, I. (2002). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (İ. Kuçuradi, Çev.). (3. Baskı). Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu.
- Karagöz, Y. & Kösterelioglu, İ. (2008). İletişim becerileri değerlendirme ölçeğinin faktör analizi metodu ile geliştirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (21), 81 - 98.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kjerulf, A. (2014). *Sabah 9' dan akşam 6' ya happy hour*. (C. Yapalak, Çev.). (1. Baskı). İstanbul: Kitap Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Korkut, A. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel mutluluk, örgütsel sinim ve örgütsel adalet algılarının analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Köse, Ö. (2020). *Öğretmenlerin algularına göre okulların DNA profilleri ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Kun, A. & Gadancz, P. (2019). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian teachers. *Curent Psychology*, 41, 185 – 189. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- Lewis B. M. S. (1994). *Factor analysis and related techniques*. London: Sage Publications.
- Locke, J. (2000). *İnsanın anlama yetisi üzerine bir deneme* (I. - II. Kitap). (M., D. Topçu, Çev.) (2. Baskı). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Lutterbie S., J. & Pryce-Jones J. (2013). Managing happiness at work. *Assesment & Development Matters*, 5(2), 13-16.

- MEBBİS (2021). Kurum Bilgileri. <https://mebbis.meb.gov.tr>
- Moçoşoğlu, B. & Kaya, A. (2018). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki: *Şanlıurfa ili örneği*. *Harran Education Journal*, 3(1), 52 - 70. <http://dx.doi.org/10.22596/2018.0301.52.70>
- Munar, J., L., Espinosa, S., Buelvas, L., M., Abarca, Y., V. & Tirado, J., O. (2020). Organizational happiness dimensions as a contribution to sustainable development goals: A prospective study in higher education institutions in Chile, Colombia and Spain. *Sustainability*, 12, 2 - 17. doi:10.3390/su122410502
- Neve, J. & Ward, G., W. (2017). Happiness at work. World Happiness Report 2017. University of Oxford and Said Business School. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2943318>
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Yayınları.
- Özdemir, S., Sever, M. & Acar, O., K. (2020). İş'te mutluluk ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Management and Economics Research*, 18(2), 1 - 10.
- Paschoal, T., & Tamayo, A. (2008). Construção e validação da escala de bemestar no trabalho. *Avaliação Psicológica*, 7 (1), 11 - 22.
- Polatçı, S. & Ünüvar, H. (2021). İşte mutluluk ölçeği (İMÖ): Bir ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Research in Business*, 6 (1), 177 - 202.
- Rao, G, V., Lakshmi, V. & Goswami, R. (2017). A study on factors of workplace happiness. *International Journal of Marketing and Financial Management*, 5 (8), 27 - 42.
- Russell, B. (1972). *Batı felsefesi tarihi antikçağ*. (M. Sencer, Çev.). (2. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Schmid, W. (2021). *Mutsuz olmak*. (13. Baskı). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Singh, S. & Aggarwal, Y. (2018). Happiness at work scale: Construction and psychometric validation of a measure using mixed method approach. *Journal of Happiness Studies*, 19 (5), 1439 - 1463.
- Spinoza, B. (2011). *Etika*. (H. Z. Ülken, Çev.) (4. Baskı). Ankara: Dost Kitabevi Yayınları.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3, 49 - 74.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş: Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.
- TDK (2021). Mutluluk. <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi (7.05.2021)
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications. Washington, DC, 10694.
- Tseng, M.L. (2009). Application of ANP and DEMATEL to evaluate the decision-making of municipal solid waste management in Metro Manila. *Environmental monitoring and assessment* 156 (1 - 4), 181 - 197
- Vallina, A., S., Alegre, J. & Fernández, R. (2017). On the road to happiness at work (HAW): transformational leadership, organizational learning capability and happiness at work. *Personnel Review*, 46(2), 314 - 338.
- Vallina, A., S. & Vidal, J., A. (2018). Happiness at work: Developing a shorter measure. *Journal of Management & Organization*, 27(3), 1 - 21.
- Warr, P. (2007). Searching for happiness at work. *The Psychologist*, 20 (12), 726-729. [file:///Users/pinar1/Downloads/Psychologist2007Searchingforhappiness%20\(1\).pdf](file:///Users/pinar1/Downloads/Psychologist2007Searchingforhappiness%20(1).pdf)


Örgütsel Mutluluk Ölçeği		Hic (1)	Cok az (2)	Kısmen (3)	Çoğunlukla (4)	Tamamen (4)
Sayın katılımcı; Aşağıda örgütsel mutluluğa ilişkin ifadeler ve ilişkili dereceler yer almaktadır. Kendi okulunuzu dikkate alarak ifadelere katılma derecenizi "X" işareti ile belirtiniz.						
1	Okul müdürünün tüm öğretmenleri karar sürecine katması					
2	Okul müdürünün tüm personele değer vermesi					
3	Okul müdürünün denetimlerinin öğretmenleri destekleyici nitelikte olması					
4	Çalışmalarımın okul yönetimi tarafından takdir edilmesi					
5	Okul müdürünün öğretmenlerle açık iletişim kurması					
6	Okul müdürünün etkili iletişim becerilerine sahip olması					
7	Okul müdürünün öğrencilerim için yaptığım özverili çalışmaların farkında olması					
8	Okul yöneticilerinin öğretmenlerle iş birliği içinde olmaları					
9	Okul yöneticilerinin öğretmenlere değer vermeleri					
10	Okul müdürünün öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirirken adil davranması					
11	Okul yönetiminin yasa, tüzük, yönetmelik, genelge vb. gibi mevzuat hükümlerini tüm öğretmenlere tarafsız bir şekilde uygulaması					
12	Okul müdürünün tüm öğretmenlere nazik davranması					
13	Okul yöneticilerinin okul çalışanlarının duygularını dikkate alması					
14	Okul yöneticilerinin yönetsel etkinliklerde personelin fikirlerine önem vermesi					
15	Okul yöneticilerinin velilerden gelen baskılara karşı öğretmenlerin yanında yer alması					
16	Okul yönetimine güveniyor olmam					
17	Okulda kurallarının açık bir şekilde ifade edilmesi					
18	Öğrencilerimin beni sevmesi					
19	İş arkadaşlarımla iyi ilişkilerimin olması					
20	İş arkadaşlarımla işbirliği içinde olmak					
21	Velilerle ilişkilerimin iyi olması					
22	İş arkadaşlarımla tarafından seviliyor olmak					
23	Okul müdürünün mesleki gelişimimi desteklemesi					
24	Okulda kendimi evimde gibi hissetmek					

Örgütsel Mutluluk Ölçeği		Hic (1)	Çok az (2)	Kısmen (3)	Çoğunlukla (4)	Tamamen (4)
Sayın katılımcı; Aşağıda örgütsel mutluluğa ilişkin ifadeler ve ilişkili dereceler yer almaktadır. Kendi okulunuzu dikkate alarak ifadelere katılma derecenizi "X" işareti ile belirtiniz.						
25	İşimi özgürce yapabiliyor olmak					
26	İşimi keyif alarak yapıyor olmak					
27	Okulumda yeteneklerimi ortaya çıkartacak fırsatların olması					
28	Okula her sabah büyük bir istekle gelmek					
29	Okulumda çalışıyor olmaktan mutlu olmak					
30	Okulda kendimi enerji dolu hissetmek					
31	Emekli olana kadar bu okulda çalışmayı istiyor olmak					

Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi

Ünzile TUNCA¹

¹Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, unziletnc@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0002-4194-429X

D. Neslihan BAY²

²Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, bayneslihan@gmail.com

 ORCID ID: 0000-0002-2656-0458

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES

2022

Volume 3, No 2

Sayfa/ Pages: 80-98

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :28.07.2022

Kabul/Accepted :12.12.2022

e-Yayın/e-Printed:20.12.2022

ÖZ

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınının ortaya çıkışı eğitim alanında değişikliklere neden olmuştur. Bu süreçte eğitimin kesintiye uğramaması için farklı çözüm yolları aranmış ve uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir. Bu çalışmada Covid-19 salgın sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yönteminden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okullar kolay ulaşılabilir durum örnekleme göre Eskişehir merkez iline bağlı iki bağımsız anaokulu ve bir ilkököl bünyesindeki anasınıfları olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme göre ise araştırmaya katılan öğretmenlerin en az 5 yıl mesleki kıdeme sahip olmaları ile 5 yaş grubu sınıflarında görev yapmaları ölçüt olarak belirlenmiş ve 17 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen veriler doküman halinde düzenlenmiş, kodlamalar yapılarak temalar oluşturulmuş ve öğretmenlerin doğrudan ifadelerine yer verilmiştir. Araştırmanın sonucunda Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik okul öncesi öğretmenleri çoğunlukla oyun etkinliklerini tercih ettiklerini, gösterip- yapırma yöntemini ve soru cevap tekniklerini kullandıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte materyal olarak en fazla doğal materyallere yer verdikleri ve uzaktan eğitim sürecini Zoom programı ile gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ve bu sürecin çocuklar üzerindeki etkilerine yönelik çoğunlukla olumsuz görüşler ifade ettikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 salgını, okul öncesi eğitim, uzaktan eğitim, çocuk, öğretmen.

Investigating Pre-School Teachers' Views on Distance Education Applications during Covid-19 Pandemic

ABSTRACT

The appearance of Covid-19 affecting the whole world has led to some changes in the field of education. In this period, different solutions were looked for not to interrupt education, and distance education applications were started to be used. This study, it is aimed to assert the views of preschool teachers on distance education in the Covid-19 pandemic. In the study, a qualitative research method was used and the data were collected through a semi-structured interview method. The study group, convenience, and criterion sampling were used. For the research, two independent kindergartens and one elementary school kindergarten in the city center of Eskişehir were designated based on convenience sampling. According to criterion sampling, having at least 5 years of experience and working in 5 age group classes for the teachers participating in the study was set as criteria and 17 preschool teachers attended the study. Descriptive and content analysis were used to analyze the data acquired from the research. The data obtained were organized as documents, themes were created by coding, and teachers direct statements were included. As a result of the study, about the distance education applications, the preschool teachers stated that they mostly preferred game activities, show and practice methods, and questioning-answering techniques during Covid-19. It was found out that in this period, the teachers mainly gave natural materials a place in their lessons and carried out distance education via Zoom. It was ascertained that the teachers had negative opinions concerning distance education period and its effects of it on children.

Keywords: Covid-19 pandemic, preschool education, distance education, child, teacher.

Açıklama: Bu araştırma Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırmalar Sempozyumunda (2022) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Atf için: Tunca, Ü. & Bay, D.N. (2022). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 80-98.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1.GİRİŞ

Okul öncesi eğitim, çocuğun doğduğu andan 72 aya kadar geçen yılları kapsayan, bu yaş grubu çocukların bireysel özelliklerine uygun olarak gelişimlerini desteklemeyi hedefleyen (MEB, 2013), kendini ifade edebilme, özdenetim ve yaratıcılığı geliştirmeye imkan veren, zengin uyarıcılara sahip çevre olanakları sunan ve çocukların milli, manevi, kültürel ve ahlaki değerlere bağlılığını sağlayarak en doğru şekilde onlara yön veren, onları ilkokula hazırlayan sistemli ve bilinçli bir eğitim süreci olarak tanımlanabilir (Yılmaz, 2003; Tuğrul, 2006; Balat, 2012). Bu dönemde çocuğa verilecek olan eğitim olanakları, çocuğun ileriki yaşamına hazırlanmasında çok önemli rol oynamaktadır (Oktay, 2007).

Okul öncesi eğitim gören çocuklar, özgüvenleri yüksek, çevresi ile daha iyi iletişim kurabilen, istenmeyen davranışlarından daha çabuk vazgeçebilen, çevresiyle uyumlu bir kişilik geliştirebilen ve sosyal gelişimlerine destek olabilecek özellikleri daha çabuk kazanabilen bireyler olmaktadır (Tangüner, 2017, s. 20). Bu dönem sadece yetişkinliğe hazırlık süreci olarak değil, kendi başına önemli bir dönem olarak düşünülmelidir (Oktay, 1999. s.133). Bu kadar önemli bir dönemin tesadüflere bırakılmayacak kadar ciddi ve sistematik şekilde yönetilmesi gereklidir (Arı, 2005). Son zamanlarda ise erken çocukluk eğitimine ve kalitesine olan farkındalık, erken müdahale ile çocukların sahip olduğu dezavantajlı durumların belirlenmesi gibi etkenlerle hızla artmaktadır (Kaymak Eren, Çakmak Teloğlu ve İlhan, 2017). Bu eğitim, dezavantajlı çocukların akranlarıyla aralarındaki eşitsizliğin azaltılması ile ilgili fırsatlar da sağlamaktadır (Beşpınar ve Aybars, 2013).

Tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını başta sağlık olmak üzere ekonomi, sosyal hayat ve eğitim gibi birçok alanda değişikliklere neden olmuştur (Zhao, 2020). Covid-19 salgını sebebiyle 2019-2020 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında 194 ülkede okullar ülke genelinde kapatılmış ve tüm eğitim düzeylerinden öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1,6 milyar öğrenci eğitime devam edememiştir (UNİCEF, 2020). Türkiye’de ise Mart ayının ikinci haftasında okullarda eğitime ara verilmiştir. Covid-19 salgını özellikle eğitim sistemlerinin bugüne kadar yüzleştiği en büyük sorunlardan birisi olmuştur. Eğitimin kesintiye uğramaması amacıyla uzaktan eğitim, ülkelerin zorunlu tercihi haline gelmiştir (Yıldırım, 2021).

Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakıldığında bu teknolojinin 1700’lü yıllara kadar uzandığı görülmektedir. Uzaktan eğitimde ilk uygulamalar mektuplar aracılığı ile başlamıştır (Kırık, 2014). 1833 yılında verilen bir ilanda açık bir şekilde mektuplar kullanılarak öğrenim gerçekleştirileceği ifade edilmiştir (Çoban, 2013).

“Uzaktan eğitim” kavramsal olarak ilk kez Wisconsin Üniversitesi’nin 1892’de çıkardığı dergisinde “distance education” şeklinde ifade edilmeye başlanmıştır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim, farklı ortam ve çevrelerde bulunan eğitimcilerin ve öğrencilerin, eğitim faaliyetlerini dijital iletişim teknolojileri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi uygulamalarını ifade etmektedir (İşman, 1998). Başka bir tanıma bakıldığında ise uzaktan eğitim, yenilenen internet ve bilgisayar teknoloji kaynakları ile öğrencilere verilen eğitimde WEB tabanının kullanılması anlamını taşımaktadır (Keskin ve Kaya, 2020).

Türkiye’de ise uzaktan eğitime yönelik ilk adımlar 1927 yılında atılmıştır (Kırık, 2014). 2 Haziran 1927 tarihinde Milli Eğitim Bakanı, Müsteşar, Milli Talim ve Terbiye Azaları, 11 Maarif Emni ve Umum Müdürü bir araya gelerek Türkiye’de eğitimin temel sorunlarını ele almışlardır. Bu toplantıda gelişmiş ülkelere ait eğitim sistemleri incelenmiş olup Türkiye’deki eğitim alanındaki sorunun çözümünün mektup ile öğretim yöntemi yarar sağlayacağı konusunda karar kılınmıştır (Arar, 1999) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ve televizyon aracılığı ile lise, ortaokul, ilkokul ve okul öncesinde yürütülmeye başlanmıştır. Özel okullara bakıldığında ise; EBA ve televizyonun dışında kendilerine ait çevrimiçi eğitim sistemlerini kullanmayı tercih etmektedirler. EBA Web, EBA Tv ve TRT izle uygulamasından paylaşılan dersleri takip edebilme imkanı sunulmaktadır (Akkaş ve Baysal, 2020).

Yaşadığımız çağın sunduğu imkanlar ise dijital öğrenmeyi, Covid-19 sürecinin bir kuralı haline getirmiştir (Karp ve McGowan, 2020). Bu süreçte öğretmenlerin deneyim ve görüşlerinin incelendiği pek çok araştırma ortaya konulmuştur. Bu süreçte eğitimin belirlenen hedeflere ulaşmasında öğretmenler anahtar rol oynamış ve onların uygulamaları ve yaşadıkları deneyimler uzaktan eğitimin başarısını arttırmada önemli bir bilgi kaynağı olmuştur. Demir ve Özdaş’ın (2020) Covid-19 sürecinde uzaktan eğitime yönelik ilkokul öğretmenlerinin

görüşlerini inceledikleri görülmüştür. Benzer şekilde Saygı (2021) da Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunları incelemiştir. Canpolat ve Yıldırım (2021) ise uzaktan eğitim sürecinde ortaokul öğretmenlerinin deneyimlerini araştırmıştır. Türker ve Dünder (2020), uzaktan eğitim sürecinde rol alan lise öğretmenlerinin görüşlerini incelemiştir. Ancak ülkemizde ilgili araştırmalara bakıldığında okul öncesi eğitim alanında bu kaynağın yeterince ortaya konulmadığı ve sınırlı kaldığı görülmüştür (bkz. Altın ve Gündoğdu, 2021; Aral ve Kadan, 2021; Avcı ve Akdeniz, 2021; Yıldız ve Şahin, 2022). Yapılan araştırmada, Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelenerek alanyazına katkı sağlanmaya ve okul öncesi eğitimcilerine ve sorumlularına öneriler sunulmaya çalışılmıştır.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Covid-19 salgın sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaç soruları belirlenmiştir;

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde;

- Uyguladıkları etkinlikler nelerdir?
- Etkinliklerde kullandıkları öğretim yöntem ve materyaller nelerdir?
- Çocukların etkinliklere katılımlarına yönelik düşünceleri nelerdir?
- Çocukların gelişim alanlarına yönelik etkileri hakkında düşünceleri nelerdir?
- Eğitimin verimliliğinin arttırılmasına yönelik önerileri nelerdir?
- Kişisel deneyimlerine yönelik görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Covid-19 salgın sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve olayların kendi doğal ortamları içinde gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmalardır (Yıldırım ve Şimşek 2021). Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri bütüncül ve gerçekçi bir şekilde incelenerek ortaya konulmaya çalışılmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örneklem yönteminden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş ölçütleri sağlayan durum, nesne, olayları tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır (Baltacı, 2018). Araştırmanın yürütüldüğü okullar kolay ulaşılabilir durum örnekleme göre Eskişehir iline bağlı merkez ilçelerindeki iki bağımsız anaokulu ve bir ilkokul bünyesindeki anasınıfları olarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme göre ise araştırmaya katılan öğretmenlerin en az 5 yıl mesleki kıdeme sahip olmaları ile 5 yaş grubu sınıflarında görev yapmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu ölçütler doğrultusunda gönüllülük esasına dayalı 17 okul öncesi öğretmeni araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Özellikler	Kod	N	%
Cinsiyet	Kadın	17	100
	Erkek	-	-
Yaş	30-34	5	29
	35-39	6	35
	40+	6	35

Mesleki Deneyim	6-10 yıl	4	24
	10 yıl ve üstü	13	77
Mezun Olunan Okul Türü	Açık Öğretim	6	35
	Örgün Öğretim	11	65
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	1	6
	Lisans	14	82
	Yüksek Lisans	2	12
Çalışılan Okul	İlköğretim Okulu	8	47
	Bağımsız Anaokulu	9	53
Sınıf Mevcudu	15 ve daha az	1	6
	16 ve daha fazla	16	94

Tablo 1 incelendiğinde yapılan araştırmaya katılan öğretmenlerinin tamamının kadın olduğu, 5 yaş grubu sınıflarında, yardımcı personelleri bulunmadan, yarım gün ve kadrolu bir şekilde çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin 5'i (%29) 30-34 yaş aralığı, 6'sı (%35) 35-39 yaş aralığı ve diğer 6'sı da (%35) 40 yaş üstü olduğu yer almaktadır. Öğretmenlerin 13'ünün (%77) 10 yıl üzeri ve 4'ünün (%24) 6-10 yıl aralığında mesleki deneyimleri olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin 11'inin (%65) örgün ve 6'sının (%35) da açık öğretim mezunları olduğu bilgileri yer almaktadır. Öğretmenlerin 14'ü (%82) lisans, 2'si (%12) ve 1'i (%6) ön lisans mezunu olduğu bilgileri görülmektedir. Öğretmenlerin 9'u (%53) bağımsız anaokulu ve 8'i (%47) de ilköğretim okul öncesi öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin sınıf mevcutlarında 16'sının (%94) 16 ve daha üzeri, 1'inin (%6) ise 15 ve daha az öğrencisi bulunmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşme sırasında sorulan soruların sırası ile cümle yapısının görüşmeci tarafından değiştirildiği ve bazı konuların ayrıntısına girilebildiği bir görüşme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmada öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşleri ayrıntılı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Üç alan uzmanından görüş alınarak oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu yedi açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Katılımcılar 17 okul öncesi öğretmeni olarak belirlenmiştir. Veriler, 2020 yılında öğretmenlerle ortalama 20 dakika süren yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde alınan ses kayıtları doküman haline getirilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda hazırlanan görüşme soruları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Görüşme soruları

Görüşme Soruları

Uzaktan eğitim sürecinde hangi etkinlik türlerini uygulamayı tercih ettiniz? (Türkçe, Matematik, Fen ve Oyun vb.)

Uzaktan eğitim sürecinde hangi öğretim teknik ve yöntemlerini kullandınız?

Uzaktan eğitim sürecinde hangi öğretim materyallerini ve eğitim ortamlarını (dijital ve somut materyaller) kullandınız?

Uzaktan eğitim sürecinde çocukların çevrimiçi etkinliklere katılımları hakkında neler düşünüyorsunuz?

Uzaktan eğitim sürecinin çocukların gelişim alanlarını nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?

Uzaktan eğitim sürecinin verimliliğini arttırmak için önerileriniz nelerdir? (Öğretmen, program, materyal, yöntem, aile ve çocuk açılarından.)

Uzaktan eğitim sürecindeki yaşantılarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? (Teknik aksaklıkları çözme, motivasyon, mesleki bilgiyi yansıtabilme durumu vb.)

Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği görüşme yapılan bireylerin görüşlerinin çoğunlukla doğrudan alıntılanarak kullanıldığı bir tekniktir. Bu teknikte araştırmacı önceden belirlemiş olduğu temalara göre elde ettiği verileri özetleyip yorumlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). İçerik analizi ise, “sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve/veya dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunmadır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Betimsel analize göre öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, temalar ve alt temalar olarak belirlenmiştir. İçerik analizine göre ise elde edilen veriler kodlamalar yoluyla sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Analizler tablolar ve grafikler halinde düzenlenmiş, öğretmenlerin doğrudan ifadelerine yer verilerek yorumlanmıştır.

2.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Kapsam (içerik) geçerliliği, ölçülmek istenen davranışın testi oluşturan maddelerce ne derece temsil edildiğine ilişkindir. (Baştürk, Dönmez ve Dicle, 2013) Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli görülen değişiklikler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmada güvenilirliği sağlamada bir diğer uygulama ise katılımcı teyididir. Katılımcılara çalışma bulgularının kendi düşüncelerini doğru yansıtmayı yansıtmadığı görüşme dokümanları sunularak teyit ettirilir (Başkale, 2016). Bu araştırmada katılımcı öğretmenlere görüşmelerdeki ifadeleri sunularak teyit etmeleri sağlanmıştır.

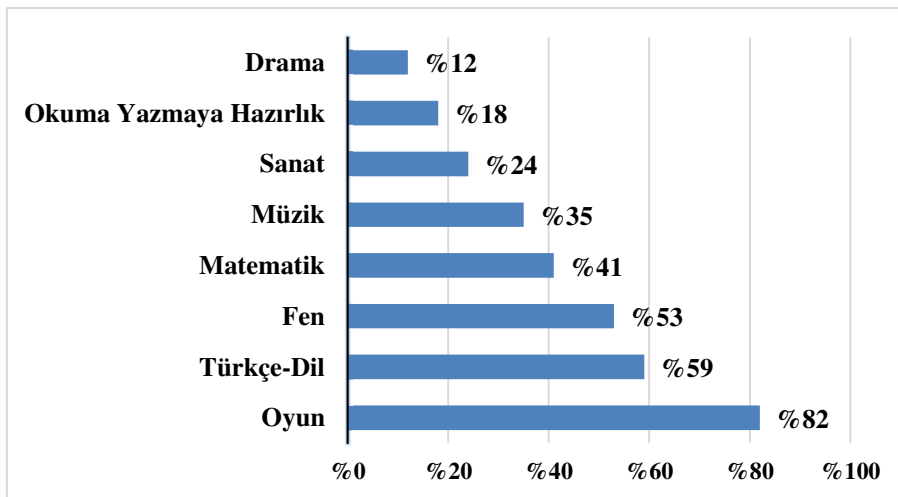
Ayrıca araştırmada kodlayıcı güvenilirliğine bakılmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği birbirinden bağımsız olarak kodlanan verilerin ve kodların uzlaşma arayışı amacı ile karşılaştırılmasını içermektedir (Yaşar, 2018). Kodlamalar araştırmacılar tarafından bağımsız şekilde ayrı ayrı yapılmış, kodlamalar birbirleri ile karşılaştırılmış ve görüş ayrılıklarında uzlaşmaya varılarak kodlayıcı güvenilirliği sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda doküman haline getirilen veriler, benzer kelime ve kavram tekrarları doğrultusunda kodlar, kodların ortak içeriğine yönelik kategoriler ve ilgili kategorileri temsil eden temalar altında araştırmacılar tarafından düzenlenmiştir. Araştırma soruları doğrultusunda grafikler ve tablolar halinde öğretmenlerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere, Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kod verilmiştir.

3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uyguladıkları Etkinlikler

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki uyguladıkları etkinlik türlerini aşağıdaki grafikte verilmiştir.



Grafik 1. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin uyguladıkları etkinlik türleri

Grafik 1 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde en çok oyun (%82), Türkçe-dil (%59), fen (%53), matematik (%41), müzik (%35), sanat (%24), okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları (%18) ve drama (%12) etkinlik türlerini uyguladıklarını belirttikleri görülmüştür. Görüşmelerde öğretmenlerin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Tüm etkinlik türlerine yer vermeye çalıştım. Uyguladıkça çocuklar da gözlemlediğim genelde Türkçe etkinliklerinde sıkılıyorlar. Hem masa başı hem de ekran başı olunca çocuklar çok konsantre değillerdi. Bu yüzden oyun ve fen etkinliklerine daha çok ağırlık verdim. Materyal temin etmede ve katılımda sıkıntılar yaşandığı için sanat etkinliğine çok fazla yer vermedim.”

Ö6: “Bu süreçte dijital ortamda daha kolay uygulanabilecek Türkçe, müzik ve oyun etkinliklerini uygulamayı tercih ettim. Hikaye ve masal anlatımı kullandım. Matematik, fen ve drama etkinliklerine fazla yer vermedim.”

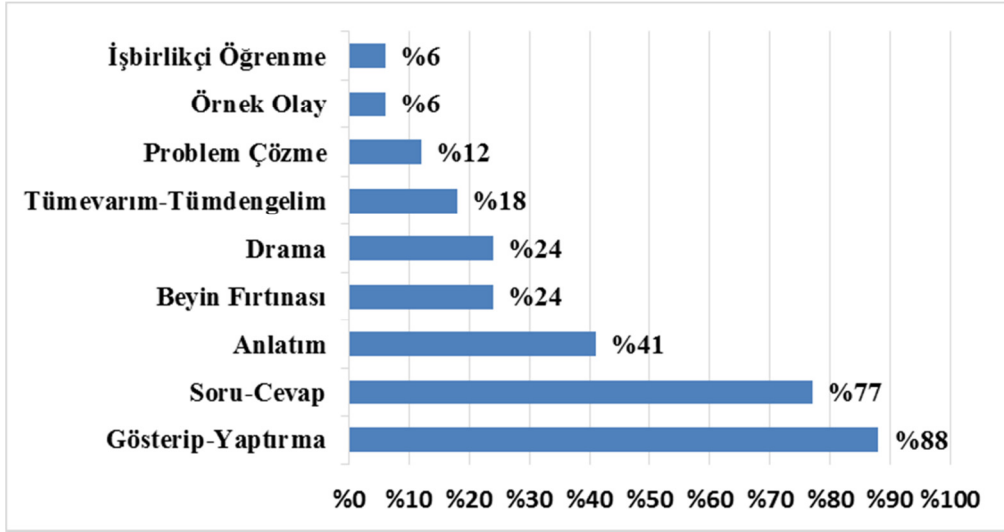
Ö10: “Türkçe (hikaye okuma, masal anlatma, parmak oyunları vb.), müzik ve oyun etkinliklerine ağırlık verdim. Matematik ve fen etkinliklerinde velilerimden yardım aldım. Sanat etkinliklerine çok fazla uygulama imkanım olmadı.”

Ö15: “Genellikle oyun, Türkçe-dil ve müzik etkinliklerini uyguladım. En az sanat etkinliklerine yer verdim.”

İfadelerde de görüldüğü gibi öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çeşitli etkinlikler uyguladıkları söylenebilir.

3.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları Yöntemler

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dokuz farklı yöntem kullandıkları belirlenmiştir. Elde edilen temalar Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler

Grafik 2 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki canlı derslerde en çok gösterip yaptırma (88), soru cevap (77), anlatım (41), beyin fırtınası (24), drama (24), tümevarım tümdengelim (18), problem çözme (12), örnek olay (6) ve işbirlikçi öğrenme (6) yöntem ve tekniklerini kullandıklarını belirttikleri görülmüştür. Görüşmelerde öğretmenlerin ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö2: “Sadece tek bir yöntem ve teknik olarak değil çocukları da sürece aktif bir şekilde dahil edecek şekilde soru cevap, gösterip yaptırma ve drama kullandım.”

Ö3: “Gösterip yaptırma, drama, sunuş yolu ile anlatım, örnek olay yöntemi, tümdengelim ve tümevarım yöntemini kullandım.”

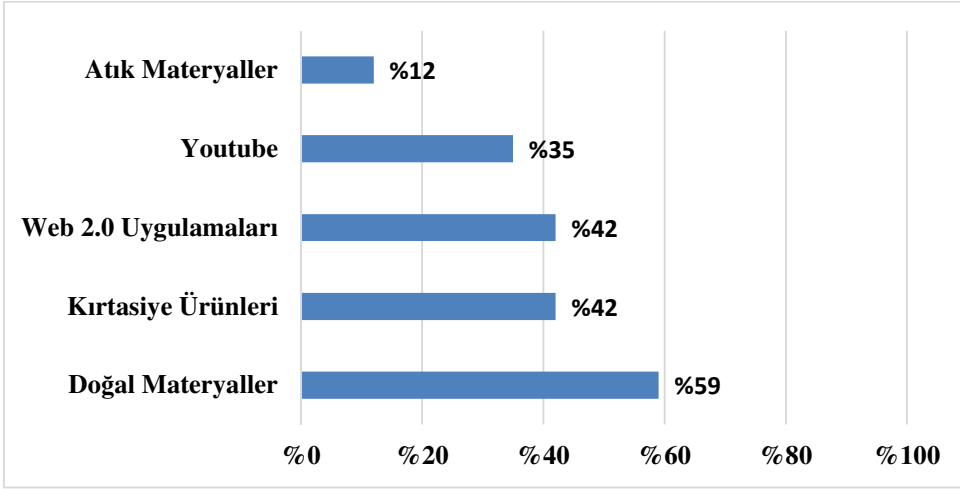
Ö13: “Gösterip-yaptırma, soru-cevap, anlatım, tümevarım, tümdengelim yöntemlerini tercih ettim.”

Ö14: “Beyin fırtınası, gösterip-yaptırma, tümdengelim, tümevarım, soru-cevap.”

Okul öncesi öğretmenlerinin yukarıdaki ifadelerinde de görüldüğü gibi uzaktan eğitim sürecinde farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanılmıştır.

3.3 Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları Materyaller ve Programlar

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları materyaller ve programlara yönelik elde edilen bulgular Grafik 3 ve Grafik 4’te sunulmuştur.



Grafik 3. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları materyaller

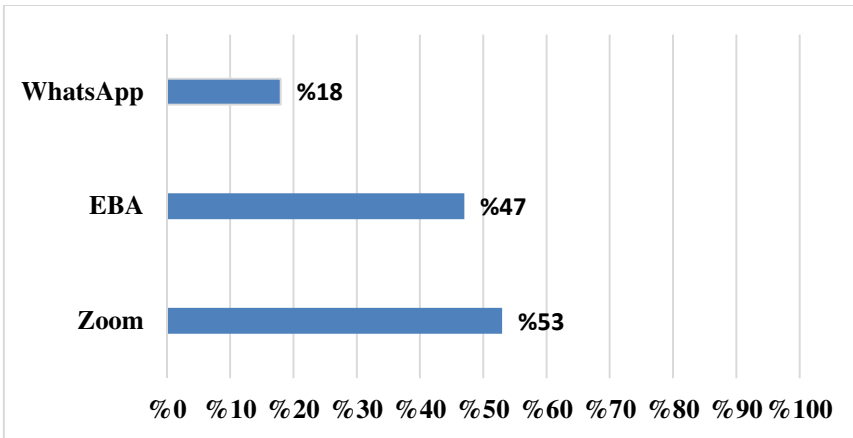
Grafik 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları materyaller somut materyaller ve dijital materyaller olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Öğretmenlerin somut materyaller olarak daha çok doğal materyaller (%59), kırtasiye ürünleri (%41) ve atık materyaller (%12); dijital materyaller olarak ise daha çok Web 2.0 Uygulamaları (%41) ve Youtube (%35) kullandıkları görülmüştür. Doğal materyal olarak meyve ve baklagiller, kırtasiye ürünleri karton, makas, eva, keçe; atık materyal olarak ise plastik şişeler kullandıklarını ifade etmişlerdir. Web 2.0 uygulamalarında Wordwall, Uniter, Quizizz, Quiever, Canva gibi uygulamalarını tercih ettikleri söylenmiştir. Öğretmenlerin ifadelerinin örnekleri aşağıda verilmiştir:

Ö1: “Quizizz, Canva, Wordwall, Uniter, Okuma Yazma Öğreniyorum uygulaması, Okuvarım gibi dijital ortam uygulamalarını kullandım. Sene başında akıllı bardaklar aldım. Evdeki malzemeler ile kuklalar yaptık.”

Ö7: “Dijital ortamda hazırlanmış oyunlar, slaytlar, hikayelerden yararlandım. Evdeki malzemeler ile deney malzemeleri kullandım.”

Ö16: “Genellikle evde bulunabilecek materyallerden yararlandım.”

İfadelerde de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde hem dijital hem somut olarak farklı materyaller ve programlardan yararlanmaktadır.



Grafik 4. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları programlar

Grafik 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları programları en çok Zoom (%53), EBA (%47) ve Whatsapp (%18) olarak ifade ettikleri görülmüştür.

3.4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocukların Çevrimiçi Etkinliklere Katılımları Hakkında Görüşleri

Öğretmenlerin çocukları çevrimiçi etkinliklere katılımları temasına yönelik görüşlerinden ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Uzaktan eğitim sürecinde çocukların etkinliklere katılım düzeyi

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	%
Çocukların Etkinliklere Katılım Düzeyi	Olumlu	Aktif Katılım	6	35
	Olumsuz	Odaklanma Problemleri	4	24
		İletişim Problemleri	3	18

Yetişkin Müdahalelerinin Olması	3	18
Bağlantı Problemleri	2	12
Teknoloji Bilgi Donanım Eksikliği	2	12
Zaman Yönetiminde Yetersizlik	1	6
Yetişkin Destek İhtiyacı	1	6

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin çocukların çevrimiçi etkinliklere katılımlarına ilişkin görüşlerinin olumlu (%35,3) ve olumsuz (%64,7) olarak iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin çoğunluğunun görüş bildirdiği olumsuz kategorisinde yer alan kodlara bakıldığında en çok odaklanma problemleri (%23,5), iletişim problemleri (%17,6), yetişkin müdahalelerinin olması (%17,6), bağlantı problemleri (%11,8), teknolojik bilgi ve donanım eksikliği (%11,8), zaman yönetiminde yetersizlik (%5,9) ve yetişkin destek ihtiyacını (%5,9) ifade ettikleri görülmüştür. Olumlu kategoride ise aktif katılım (%35,3) ifade ettikleri görülmüştür. Bazı öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö4: “Uzaktan eğitim sürecinde çocukların etkinliklere katılımlarının yüz yüze eğitim sürecinde olduğu gibi çok verimli olduğunu düşünmüyorum. Ailelerin çocuklarının yanlarında olması ve derse müdahaleleri oluyor. Bu da öğretmenler açısından hakimiyet ve sınıf yönetimi konusunda problem oluşturuyor. Çocukların ilgileri hemen dağılabiliyor.”

Ö9: “Çocukların ilgilerini ve dikkatlerini çekecek etkinliklere yer verdiğim katılımlar konusunda sıkıntı yaşamadım.”

Ö10: “Yüz yüze eğitim sürecindeki gibi aktif bir katılım olmadı.”

Ö12: “Çocukların dikkat süreleri kısa olduğu için çok zor bir süreçti. Onların ilgilerini cezbeden programlar hazırladım. Aksi takdirde sıkılıyorlar ve katılım göstermiyorlardı. Bir de büyükanne ve büyükbabaların müdahalesi çok fazlaydı. Bu süreçte daha çok ailelerin katılımları ile ilerledik.”

Bu görüşlerin yanı sıra Ö15 bazı ailelerin internet kullanımını zorunlu eğitim çağındaki kardeşlere tanımasından dolayı okul öncesi çocuklarının derslere katılım gösteremediklerini ifade ettiği görülmüştür.

3.5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Çocukların Gelişim Alanları Üzerine Etkisi Hakkında Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinin çocukların gelişim alanlarına etkileri temasına yönelik ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin uzaktan eğitimin çocukların gelişimlerine yönelik görüşleri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	%
Uzaktan Eğitim Sürecinin Çocukların Gelişim Alanlarına Etkileri	Olumlu	Artan aile ilişkileri	1	6
		Dinleme ve izleme becerilerinin desteklenmesi	1	6
		Dijital teknoloji kullanım becerilerinin desteklenmesi	1	6
		Zamanın verimli geçirilmesi	1	6
Uzaktan Eğitim Sürecinin Çocukların Gelişim Alanlarına Etkileri	Olumsuz	Kaba ve ince motor becerilerin kazandırılmaması	9	53
		İletişim sorunları	7	41
		Kendini ifade etmede yetersizlik	7	41
		Sosyalleşememe ve olumsuz akran ilişkileri	7	41
		Kaygı bozukluğu	3	18
		Kazanım ve göstergeleri vermede sınırlılık	3	18
		Ekran bağımlılığı	2	12
		Dikkat eksikliği	2	12
		Özbakım becerileri gerçekleştirilmede yetersizlik	1	6
		Kurallara uymada yetersizlik	1	6

Tablo 4 incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin çocukların gelişim alanlarına etkileri temasında olumlu (%24) ve olumsuz (%76) kategoriler altında görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitimin çocukların gelişimlerine olumlu kategorisinde 4 farklı kodlamaların yapıldığı,

artan aile ilişkiler (%5,9), dinleme ve izleme becerilerinin desteklenmesi (%5,9), dijital teknoloji kullanım becerilerinin desteklenmesi (%5,9) ve zamanın verimli geçirilmesi (%5,9) olarak belirlendiği görülmektedir. Öğretmenler olumsuz kategoride ise 10 farklı kod altında en fazla kaba ve ince motor becerilerin kazandırılmaması (%52,9), sonra sırasıyla iletişim sorunları (%41,2), kendini ifade etmede yetersizlik (%41,2), sosyalleşememe ve olumsuz akran ilişkileri (%41,2), kaygı bozukluğu (%17,6), kazanım ve göstergeleri vermede yetersizlik (%17,6), dikkat eksikliği (%11,8), ekran bağımlılığı (%11,8), kurallara uymada yetersizlik (%5,9) ve özbakım becerileri gerçekleştirilmede yetersizlik (%5,9) şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ifadelerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

Ö3: “Sosyal duygusal gelişimlerine ekran başında çok fazla bir katkı sağlayamadık ne yazık ki. Özbakım becerileri sürekli olarak aileleri tarafından karşılanan çocuklar bu duruma alıştıkları için yüz yüze eğitimde zorlandılar.”

Ö6: “Çocuklar için çok farklı bir deneyim oldu. Ekran başındasınız ve çocuklardan beklentilerinizi, kuralları, nasıl davranması gerektiğini öğretmek zorundasınız. Saygı duyma, birbirini bekleme, söz almak için öğretmenini ya da arkadaşını bekleme gibi. Çocuklara illa ki bir getirisi oldu. Bilgisayarı daha aktif kullanmayı, ebeveynleri olmadan Zoom’u kullanmayı öğrendiler. Daha çok oturarak bir eğitim süreci olduğu için hareket sınırlılığı yaşandı. Kaba motor gelişimlerini biraz olumsuz etkiledi. Dil gelişimlerinde karşılıklı bir iletişim sürecinde olduğumuz için sıkıntı yaşanmadı. Ben onlara da fırsat vererek kendilerini anlatabilme, ifade edebilme imkanları sundum. Bilişsel gelişimleri de olumlu bir şekilde desteklendi.”

Ö9: “Uzaktan eğitimin çocuklar üzerinde hem olumlu hem olumsuz etkileri oluştu. Olumlu olarak aileleri ile daha çok vakit geçirdiler. Olumsuz olarak ise sosyalleşememe ve sürekli teknoloji ile uğraştıkları için konuları ve kavramları tam olarak anlayamadılar.”

Ö12: “Hemen hemen her gelişim alanını kısıtladı ve kötü etkiledi. Ben yıllardır çocukları televizyondan, bilgisayardan uzak tutun, uzak tutulması gerekiyor derken çocukları kendi istegimizle bilgisayarın başına bağladık, hükmetmeye çalıştık. Bilgisayara bağımlı oldular. Bire bir göz teması bile kursan sınıftaki gibi olmadı. Sağlık açısından da kötü etkiledi. Dil gelişimi olarak da çok geriye çekti. Çünkü sadece biz anlatıyoruz. Çocuklara soru soruyoruz. Kısa cevaplar veriyorlar. Evde anne babaları ile de zaten bu şekilde konuşuyorlar. Bunlara ekstra bir eğitime katkısı olmadı. Motor gelişim açısından hareketleri kısıtlandı. Sadece ekran karşısında boş vakit geçirdiler. Özellikle deneyler ilgilerini çekti. Onların ilgilerini çektiğini fark edince ben de deneylere ağırlık verdim. Bir şeyler öğrendilerse o deneylerden biraz bir şeyler öğrendiler.”

Yukarıda belirtilen görüşlerin yanı sıra Ö5 çocukların hemen her gelişim alanını olumsuz etkilediğini, verimli olmadığını belirttiği görülmüştür. Ö7 ise uzaktan eğitimde tüm gelişim alanlarını tam anlamıyla verimli etkinlikler uygulayarak desteklediğini ifade ettiği görüşlerine ulaşılmıştır.

3.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimin Verimliliğini Arttırmaya Yönelik Önerileri

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin verimliliğini arttırmaya yönelik öneri temasında ortaya çıkan kod ve kategorileri Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin uzaktan eğitimin verimliliğini arttırmaya yönelik önerileri

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	%	
Öneriler	Çocuk	Çocuklara ön bilgilendirme yapılması	9	53	
		Aile	Ailelere ön bilgilendirme yapılması	8	47
			Aile müdahalelerinin önlenmesi	5	29
Materyal	Materyallere ulaşımın kolaylaştırılması	Teknolojik donanım eksikliğinin giderilmesi	4	24	
		Dijital materyallerin çeşitlendirilmesi	2	12	
		Öğretmen	Öğretmenin veli ile işbirliği içinde olması	2	12
Program	Uzaktan eğitime uyarlanmış program	Öğretmenin ön hazırlığa ve etkinlik çeşitliliğine dikkat etmesi	3	18	
		Öğretmenin veli ile çocuğu takip etmesi	2	12	
		Eba’nın zenginleştirilmesi	1	6	
Uygulama	Ders sürelerinin azaltılması	Sınıf mevcutlarının azaltılması	3	18	
		Sınıf mevcutlarının azaltılması	1	6	
Yöntem		Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması	2	12	
			1	6	

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimin verimliliğini arttırmaya yönelik önerileri 14 farklı öneride buldukları ve önerilerin program (%24), öğretmen (%36), materyal (%48), yöntem (%6), aile (%76), çocuk (%53) ve uygulama (%18) olmak üzere 7 kategoride yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin en fazla aile kategorisinde en az ise yöntem kategorisinde öneri ifade ettikleri görülmüştür. Kategorilere ve ortaya çıkan kodlara bakıldığında en fazla çocuk ve aile kategorisinde çocuklara ön bilgilendirme yapılması (%53), ailelere ön bilgilendirme yapılması (%47) ve aile müdahalelerin önlenmesi (%29); materyal kategorisinde materyallere ulaşımın kolaylaştırılması (%24), teknolojik donanım eksikliğinin giderilmesi (%12) ve dijital materyallerin çeşitlendirilmesi (%12); öğretmen kategorisinde öğretmenin veli ile iş birliği içinde olması (%18), öğretmenin ön hazırlığa ve etkinlik çeşitlerine dikkat etmesi (%12), öğretmenin veli ile çocuğu takip etmesi (%6); program kategorisinde uzaktan eğitime uyarlanmış program (%18), EBA'nın zenginleştirilmesi (%6); uygulama kategorisinde ders sürelerinin azaltılması (%12) ve sınıf mevcutlarının azaltılması (%6); son olarak yöntem kategorisinde ise farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması (%6) olarak önerilerde buldukları görülmüştür. Görüşmelerden bazı öğretmenleri ifadeleri aşağıda verilmiştir.

Ö4: “Uzaktan eğitim sürecinin verimliliğini arttırmak için küçük gruplar halinde çalışma, çocuğun yalnız olması, materyallerin ulaşılabilirliğinin daha kolay olması gerekiyor. Ama en verimli çalışma ve kaliteli eğitim yüz yüze eğitimidir.”

Ö6: “Bu süreçte velinin katılımı ve desteği çok önemli; sonuçta çocuk ev ortamında. Bazı materyaller istiyordum ancak çok güzel hazırlık sağlayan veli de oluyordu ama malzemesi hazır olmayan çocuklar da oluyordu. “Öğretmenim ben de yok.”, “Öğretmenim ben getirmediğim ifadelerine çok şabıt oluyordum. Bu noktada tamamen veli desteği çok önemli. Benim düşüncem siz ne yaparsanız yapın aile desteği olmasa verimli bir süreç olmuyor.”

Ö8: “Bu süreçte çocukların daha aktif katılımları sağlanmalı.”

Ö10: “Öğretmen açısından yaş grubumuz küçük olduğu için bu konuyu, bu kazanımı uzaktan eğitime nasıl geçirebilirim diye sıkıntılar yaşadım. Bunun için öğretmenleri destekleyici programlar bakanlık tarafından verilebilir. Program açısından uzaktan eğitim sürecinde gerekli düzenlemeler yapılabilir. Ailelere ön bilgilendirme yapılabilir.”

Ayrıca Ö13 öneride bulunmamış, Ö15 ise görüşlerini “Okul öncesinde uzaktan eğitim mecbur kalınmadıkça tercih edilmemeli.” şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

3.7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kişisel Deneyimlerine Yönelik Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kişisel deneyimleri temasında ortaya çıkan kategori ve kodlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Okul öncesi öğretmenlerinin yaşantılarını olumlu/olumsuz olarak değerlendirmesi

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	%
Öğretmenlerin Yaşantılarının Değerlendirilmesi	Olumlu	Yeni deneyimlerin keşfedilmesi	7	41
		Dijital teknoloji kullanım becerilerinin artması	4	24
	Olumsuz	Teknik aksaklıkların yaşanması	11	65
		Motivasyonun azalması	8	47
		Mesleki bilginin yansıtılamaması	8	47

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin kişisel deneyimlerini olumlu (%29) ve olumsuz (%71) olarak iki kategoride değerlendikleri görülmektedir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinin kendi deneyimlerini olumlu kategorisinde yeni deneyimlerin keşfedilmesi (%41) ve dijital teknoloji kullanım becerilerinin artması (%24) görüşleri belirlenirken olumsuz kategorisinde ise en fazla teknik aksaklıkların yaşanması (%65), motivasyonun azalması (%47) ve mesleki bilginin yansıtılamaması (%47) şeklinde ifadelerde ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin ifadelerin örnekler aşağıda verilmiştir.

Ö2: “Okulda sadece öğretmen kimliğimizle varken evde eşiz, annemiz hatta bizlerde birer evlat oluyoruz. Kendi açımdan küçük bir çocuğum olduğu için kapıyı kilitleyiyor, çocuğumu anneme emanet ederek derse giriyordum. Hem kendi evimden sesler gidebiliyor hem de ailelerin özel tartışmalarına bile mikrofon, görüntü açık kaldığı için şabıt olabiliyoruz. Teknik aksaklıkları ise bir şekilde sora sora öğrenmeye ve çözmeye çalıştım. Sınıfta öğrencilerimle daha rahatken uzaktan eğitim sürecinde aileler, akrabalar ve hatta misafirlerin de önüne çıkmış oluyorsunuz. Bir nevi sahne performansı gibi bir şey oluyor. İster istemez beyecan

ve gerginlik yaşıyor. Stres oluyorsunuz. Bu yüzden mesleki bilgi böyle kısıtlı bir süreçte anlaşılabilir bir şey değil. Örneğin motivasyon açısından çocukların çok keyif alarak katılacaklarını düşündüğüm etkinliklerde beklemediğim geri dönüşü alamadığım, sıkıldıklarını gözlemlediğim zamanlar oldu. Tabiki bir B planı buldünüz ancak B planı olarak alternatif etkinlikler de bazen tutmayınca streslendiğimi, yetersiz hissettiğimi ve hatta terlediğimi hissettiğim zamanlar oldu. Benim için zor bir süreçti.”

Ö3: “Çocukların çevrimiçi etkinliklere katılmayışi motivasyonumu düşürdü. Derse hazırlık yapmak ve katılımın az olması insanı demoralize ediyor. Teknik aksaklıklar yaşandığı zaman velilere telefon yolu ile ulaşıp destek olmaya çalıştım. Yaş grubumuz küçük olduğu için tüm mesleki bilgimizi yansıtabilme durumumuz olmadı. Ancak farklı öğretim yöntem ve teknikler ile çocuklara ulaşmaya çalıştım. Çevrimiçi etkinliklere katılmayan çocuklar ile telefon ya da görüntülü konuşma yoluyla bağ koparmamaya çalıştım. Oldukça zorlandım.”

Ö10: “Derslerde bağlanma konusunda sıkıntılar yaşadım. Diğer öğretmen arkadaşlarıma sora sora çözmeye öğrenmeye çalıştım. Eğer çözüme ulaşamıyorsam farklı yollar denedim. Mesela etkinlik güzel bir şekilde devam ederken internet gidebiliyor, bağlantı kopabiliyor. Motivasyon açısından kesinlikle yüz yüze eğitimi tercih ederim. Daha çok emek veriyorsunuz, daha çok yoruluyorsunuz. Okuldaki gibi elinizin altında araç-gereçler hazır bulunmuyor. Sürekli evde farklı çözüm ve yöntemler bulmak zorundasınız. Özellikle evde küçük çocuğunuz varsa bu süreç sizi oldukça yıpratıyor, çok zor oluyor. Bir defasında etkinlikte çok keyifli bir şekilde oyun oynarken ekran dondu ve bağlantıyı bir türlü sağlayamadık. Çocuk sayısı az olduğu için Whatsapp’a geçelim ve oradan devam edelim dedim. Bu kez de aileler bağlantı sağlayamadı. O an kötü oldum ve kendimi gerçekten çok çaresiz hissetmişim.”

Yukarıda ifade edilen görüşlerin yanı sıra Ö9 hiç sıkıntı yaşamadığını her şeyi gayet güzel bir şekilde ve verimli olarak uyguladığını, Ö15 başka bir cihaza bağlı kalarak ders yapmanın zor bir süreç olduğunu ve Ö17'nin ise çocuklarla iç içe olamadığı için verimli bir eğitim süreci olmadığını belirttiği görülmüştür.

4. TARTIŞMA

Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmadan elde edilen bulgular alan yazın doğrultusunda tartışılmış ve okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

4.1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Uyguladıkları Etkinlikler

Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimde oyun etkinliklerine ağırlık verdiği tespit edilmiştir. Alan yazına bakıldığında tüm dünyada erken çocukluk eğitim programlarında oyun, eğitimin merkezinde görülmekte ve eğitim sürecinin planlanması ve uygulanmasında en önemli araç olarak kullanılmaktadır (Koçyiğit ve Baydilek, 2015, s.13). Nitekim Thomas, Howard ve Miles'in (2006) yaptıkları araştırmada okul öncesi çocuklarının oyun etiketi ile yapılan etkinliklerde daha çok başarı gösterdikleri görülmüştür. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin de oyun etkinliğini uzaktan eğitim süreci içerisinde önemli bir uygulama aracı olarak gördüğü belirlenmiştir.

Benzer şekilde yapılan araştırmalarda da oyun etkinliklerinin Covid-19 salgın sürecinde öğretmenler tarafından tercih edilen etkinlikler arasında yer aldığı görülmüştür. İlgili araştırmalara bakıldığında Yıldırım'ın (2021) Covid-19 salgın sürecinde Türkiye'deki okul öncesi eğitimi incelediği araştırmasında okul öncesinde uzaktan eğitim etkinlikleri olarak oyun etkinliklerinin düzenlendiği aynı zamanda sanat, fen ve matematik etkinliklerine de yer verildiği belirtilmiştir. Duran'ın (2021) Covid-19 salgınının okul öncesi eğitime etkilerini incelediği araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitimde öncelikle oyun sonrasında sanat ve okuma yazma etkinliklerini uyguladıkları görülmüştür. Altın ve Gündoğdu'nun (2021) okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri araştırmaya bakıldığında ise uzaktan eğitim programları kullanılarak en fazla interaktif etkinlikler uygulanmasına rağmen ikinci sırada oyun etkinliklerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yaralı ve Kunduracı'nın (2022) okul öncesinde uzaktan eğitim sürecini değerlendirdikleri araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri canlı derslerde etkinlik türlerinden en fazla oyun ve Türkçe etkinliklerine yer verdikleri saptanmıştır. Genel olarak ilgili araştırmalarda da görüldüğü gibi uzaktan eğitim sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin ağırlıklı olarak oyun etkinliklerini tercih ettikleri görülmüştür.

4.2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları Öğretim Yöntem ve Materyaller

Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimde materyal olarak daha çok doğal materyallere yer verdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Dereobalı ve Özcan'ın (2018) erken çocukluk döneminde yapılandırılmamış materyallerle hikâye oluşturma'nın önemi ile ilgili araştırmasında, doğal materyallerin çocuğun gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu ve okul öncesi dönem çocuklarının içerisinde buldukları sosyal etkileşim, çevrelerinde yer alan materyaller ve çocukların materyaller ile olan nitelikli etkileşimlerinin çocukların akademik becerilerini geliştirici yönde katkılar sağladığı görülmüştür. Thompson (1993) öğretmenlerin ücretsiz, kolay erişilebilir ve çevresel açıdan uygun olması nedeniyle patates, kum, kabuk, yabani ot, çam kozalakları, odun artıkları ve tohumlar da dâhil olmak üzere her türlü doğal materyali kullanmayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Benzer şekilde Zembat ve arkadaşlarının (2020) okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşlerini inceledikleri çalışmada, öğretmenlerin bu materyalleri özellikle sanat etkinliklerinde tercih ettikleri ve çocukların hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmaların mevcut araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir.

Araştırmada bir diğer sonuç öğretmenlerin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim sürecini genellikle Zoom programını kullanarak gerçekleştirdiklerini ifade ettikleri görülmüştür. Gündoğdu (2021) okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarını incelediği çalışmada, öğretmenlerin genellikle Zoom ve diğer uygulamaları kullandıklarını belirtmiştir. Konca ve Çakır'ın (2021) Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkökula geçiş hakkında veli görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin çoğunlukla Zoom ve EBA uygulamalarının kullandıkları sonucuna ulaşımlardır. Benzer şekilde Doğan ve Çevik'in (2022) salgın döneminde uzaktan eğitimin okul öncesi öğretmenlerine yansımalarını inceledikleri çalışmada da öğretmenlerin kendilerini geliştirerek farklı materyaller ile Zoom, EBA ve diğer uygulamaları kullandıkları sonucuna ulaşımlardır. Yapılan araştırmalarda da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde çoğunlukla Zoom programını tercih ettikleri görülmektedir.

Son olarak araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları öğretim yöntemlerinin çeşitlilik gösterdiği, çoğunlukla gösterip yaptırma yöntemi ve soru cevap yöntemini kullandıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Gösterip yaptırma yöntemi, uygulama düzeyindeki davranışları kazandırmaya yönelik, bir aracın nasıl çalıştırılacağı, bir işlemin basamaklar halinde nasıl uygulanacağını çocuklara alıştırmalar yaptırılarak uygulanan bir yöntemdir. Sönmez'in (2011) yaratıcı drama yöntemiyle bir oyun metnini incelediği çalışmada, gösterip yaptırma yönteminin çocukların uygulamaya dayalı duyuşsal becerilerinin yanı sıra motor becerilerinin desteklenmesinde de oldukça önem taşıdığı belirtilmiştir. Göllü'nün (2018) anaokulunda kullanılan öğretim yöntemlerini incelediği çalışmada, öğretmenlerin çoğunlukla gösterip yaptırma yöntemini tercih ettikleri görülmüştür. Soru cevap yöntemi ise; karşılıklı iletişime dayanan, işlenen konuyla ilgili olarak çocukların bilgilerini yoklamaktan çok çocukları düşündürmek, önemli noktalara çocukların dikkatini çekmek ve cevapları çocuklara buldurmak amaçlarını taşıyan bir yöntemdir. Çocukların hatırlama, düşünme, muhakeme etme, analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini geliştirir. Karademir, Kartal ve Türk'ün (2020) Türkiye'de okul öncesi sınıflarında fen eğitimini etkinliklerini inceledikleri çalışmada, çocukların becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak için özellikle soru-cevap tekniği kullanıldığı sonucuna ulaşımlardır. Mevcut araştırmada öğretmenlerin gösteri ve soru cevap yöntemlerini kullanmaları, çocukların gelişimlerini destekleme yönünde olumlu olarak değerlendirilebilir.

4.3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Çocukların Etkinliklere Katılımlarına Yönelik Düşünceleri

Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik çoğunlukla odaklanma problemleri, iletişim problemleri ve yetişkin müdahaleleri gibi olumsuz görüş bildirdikleri ve uzaktan eğitim sürecinde tüm bu olumsuzlukların çocukların aktif katılımında eksikliği ortaya çıkardığı belirlenmiştir. İlgili araştırmalara bakıldığında Aral ve Kadan'ın (2021) Covid-19 salgın sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin

yaşadıkları problemleri inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin katılım ve takip de sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Acar, Erbaş, Eryaman'ın (2021) da okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenler uzaktan eğitimin özellikle okul öncesi dönem çocuklarında istenen düzeyde bir etki bırakmadığı, çocukların etkinliklere karşı odaklanma sorunu yaşadıklarını, çocukların gelişimlerini takip etmenin güç olduğunu, etkinliklerin plan dâhilinde ilerleyemediği şeklinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkardığı belirlenmiştir. Stites ve arkadaşlarının (2021) Covid-19 sırasında okul öncesi velilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, çocukların ilgilerinin az olduğu ifade edilmiştir. Erkoca'nın (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisini incelediği araştırmasında da, çocukların derse olan ilgilerinin azlığı karşılaşılan bir problem olarak ortaya konulmuştur. Benzer şekilde Kusur, Özgem, Şaşmacıoğlu ve Güldal Kan'ın (2021) Covid-19 salgın sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri araştırmada da uzaktan eğitim sürecinin yüz yüze eğitime göre verimsiz olduğunu ancak salgın döneminde çocukların okulla olan bağlarının kopmaması için uzaktan eğitimin yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konca ve Çakır'ın (2021) Covid-19 salgın sürecinde okul öncesinde veli görüşlerinin inceledikleri araştırmada da okul öncesi dönem çocuklarının eğitim sürecine katılımında ciddi sorunlar olduğu, çocukların yarısından fazlasının uzaktan eğitime katılmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Kim'in (2020) araştırmasında çocukların çevrimiçi etkinliklere katılımlarının sosyokültürel çevrenin etkisiyle sunulan desteğe bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gökteş, Ogelman ve Güngör'ün (2020) Covid-19 salgın sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri araştırmada çocukların %52 gibi bir oranla uzaktan eğitime hiç katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. İlgili araştırmalara bakıldığında mevcut araştırmanın olumsuz yönde ortaya çıkan sonucunu desteklediği söylenebilir.

4.4. Uzaktan Eğitim Sürecinin Çocukların Gelişim Alanlarına Etkileri

Okul öncesi öğretmenleri çoğunlukla Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimin çocukların gelişim alanlarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu olumsuz etkiler, çocukların kaba-ince motor becerilerini desteklemede yetersiz olduğu, iletişim sorunlarının yaşandığı ve sosyalleşememe ile olumsuz akran ilişkileri gibi ifadelerle belirlenmiştir. Alan yazına bakıldığında çocukların, fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal gelişiminin %70'i 0-6 yaş arasında tamamlanmaktadır. İlk çocukluk veya okul öncesi dönem olarak adlandırılan 0-6 yaş dönemi, çocuğun öğrenmesinin en yoğun olduğu, temel alışkanlıklarının, zihinsel yeteneklerinin en hızlı geliştiği ve biçimlendiği dönemdir (Yavuzer, 2002; akt. Erşan, 2020).

Yapılan araştırmalara bakıldığında Dönel ve Akgül'ün (2020) Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerini değerlendirdikleri araştırmalarında, çocukların uzaktan eğitim sürecinden olumsuz etkilendiği, tüm çocuklara aynı anda ulaşamadığı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde İdoiaga ve arkadaşlarının (2020) Covid-19 salgınının çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerine etkilerine baktıkları araştırmada da çocukların psikolojik, eğitimsel ve sosyal gelişimleri üzerinde yetersiz kaldığı ve bu konunun ele alınmasına ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yürek'in (2020) okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik görüşleri incelediği araştırmada katılımcıların çocukların sosyal-duygusal gelişim alanında sınırlılıklar yaşayacakları sonucuna ulaşılmıştır. Cordovil ve arkadaşlarının (2021) Covid-19 salgınının Portekiz'deki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocuklar üzerindeki etkilerinin belirledikleri araştırmada da çocukların genel olarak özellikle fiziksel düzeydeki aktivitelerine olumsuz etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Stites ve arkadaşlarının (2021) Covid-19 sırasında okul öncesi velilerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, çocukların özellikle sosyal gelişim açısından eksik kaldığı görülmüştür.

Benzer şekilde Aral ve Kadan'ın (2021) salgın sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemleri inceledikleri araştırmada da uzaktan eğitim sürecinde çocukların gelişim alanlarının olumsuz etkilerinin izlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Clarke ve arkadaşlarının (2021) Covid-19 kısıtlamalarının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkilerini inceledikleri araştırmada, çocukların sağlıklarını ve gelişimlerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yıldız ve Şahin'in (2022) Covid-19 salgın sürecinde okul öncesi eğitimin öğretmenler açısından görüşlerini inceledikleri araştırmada da salgın sürecinde çocukların gelişimsel olarak olumsuz etkilendikleri, öğretmenlerin en çok motor ve sosyal-duygusal gelişim alanları ile ilgili kazanımlar

sağlamakta zorlandıklarını belirlenmiştir. İlgili araştırmaların da mevcut araştırmanın ortaya çıkan sonucunu desteklediği görülmektedir.

4.5. Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitimin Verimliliğinin Arttırılmasına Yönelik Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik bazı kategoriler altında önerileri belirlenmiştir. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çoğunlukla çocuklara ve ailelere uzaktan eğitim süreci ile ilgili ön bilgilendirmeler yapılmasının gerekliliği tespit edilmiştir. Bununla birlikte aile müdahalelerinin önlenmesi, mevcut programın uzaktan eğitime göre revize edilmesi, materyallere ulaşımın kolaylaştırılması, ders sürelerinin kısaltılması, teknolojik bilgi ve donanım eksikliğinin giderilmesi, öğretmenin çocuğu takip etmesi gibi öneriler de görülmüştür.

İlgili araştırmalara bakıldığında, Alisinanoglu, Karabulut, Türksöy'un (2020) araştırmalarında Covid-19 salgın sürecinde ailelerin, uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmenler tarafından bilgilendirilme beklentisi olduğu belirtilmiştir. Özdoğan ve Berkant'ın (2020) Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitime ilişkin görüşleri incelediği araştırmada internet ve bilgisayar gibi uzaktan eğitim sağlayacak kaynaklara erişimin sağlanarak fırsat eşitliğinin oluşturulması, sistemsel altyapının güçlendirilmesi, ders sayılarının azaltılması gibi önerileri tespit edilmiştir. Luo ve arkadaşlarının (2022) Çin'deki Covid-19 salgını sırasında sanal ev ziyareti deneyimlerini incelediği araştırmada, uzaktan eğitim sürecinde ailelerle sanal toplantılar sırasında bilgi alışverişinin ve sosyal-duygusal desteğin ev-okul öncesi ilişkileri desteklediğini ve geliştirdiğini bunun sürece dahil edilmesinin gerekliliği belirlenmiştir.

Bartan (2022) Covid-19 salgın sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik önerileri doğrultusunda veli ve çocuklara teknolojik malzeme ve materyal temini noktasında destek olunması gerektiği, uygulama sürecinde sürenin kısaltılması ve öğretmenlere ve velilere eğitimler verilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır. Anderson ve arkadaşlarının (2021) okul öncesi personelinin covid-19-salgını sırasında okul öncesi eğitime girişle ilgili deneyimleri ve yansımalarını incelediği araştırmada çocukları ve ebeveynleri uzaktan eğitim ile ilgili bilgilendirmenin gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Gewin (2020) Covid-19 salgın döneminde öğretimsel olarak yaşanan problemlere ilişkin öğrenciler ile sık sık temas kurma, öğrenciyi derse katılıma ve geri bildirim davet etme, zor durumdaki öğrencilerin belirlenerek desteklenmesi gibi uzaktan öğretim süreci içerisinde ders içi aktif katılımın sağlanması ve etkileşimin artırılmasına yönelik öneriler sunmuştur. İlgili araştırmalarda mevcut araştırmanın ortaya koyduğu sonuçları desteklemektedir.

4.6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kişisel Deneyimleri

Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik kişisel deneyimleri üzerine olumlu ve olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Olumlu kategoride çoğunlukla yeni bilgilerin ve deneyimlerin keşfedilmesi gibi avantajlarına ulaşılırken olumsuz kategoride ise ağırlıklı olarak teknik aksaklıkların yaşanmasıyla motivasyonlarının düşmesi gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Alan yazına bakıldığında Aral ve Kadan'ın (2021) salgın sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemleri inceledikleri araştırmada da öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kendilerini geliştirmek amacıyla araştırmalar yaptıkları, MEB tarafından sağlanan farklı etkinliklere katıldıkları ve meslektaşlarıyla beyin fırtınaları yaptıkları tespit edilmiştir. Gündoğdu (2021) okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelediği araştırmasında öğretmenlerin, EBA sisteminde yaşanan teknik sorunları uzaktan eğitimin gerçekleşmesini engelleyen bir faktör olarak ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Prakapas ve arkadaşlarının (2021) Covid-19 sırasında okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinin incelendikleri araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine hazır olmadıkları, teknik bilgi ve donanım eksikliğinin olduğu görülmüştür. Phillips ve arkadaşlarının (2021) Covid-19 salgın sırasında okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmenin güçlüğü, ailelerle iletişim problemleri, eğitimin kalitesi ve iş yükü gibi olumsuz etkiler yaşadıkları görülmüştür. Avcı ve Akdeniz (2021) yaptıkları araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitime uygun hazırlık konusunda ve uzaktan eğitimleri yürütmekte zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Yıldız ve Şahin de (2022) salgın sürecinde okul önce öğretmenlerinin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin eğitim öğretim

sürecinde belirsizliklerin yaşanmasından kaynaklı olarak yıprandıklarını ve çok fazla yorucu bir dönem geçirdiklerini ifade ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Yang ve Tsai'nin (2017) okul öncesi öğretmenlerinin çevrimiçi eğitime yönelik yaklaşımlarını inceledikleri çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin kendi bilgilerini yenilemeleri için fırsat sunarak yeni öğrenme deneyimleri ve anlayışları edindiklerini tespit etmişlerdir. Kim'in (2020) Covid-19 sırasında okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerini incelediği çalışmada, çevrimiçi iletişim araçlarıyla küçük çocukların gelişimini ve öğrenmesini en iyi şekilde nasıl destekleyebilecekleri konusunda düşünerek yeni deneyimler elde etmelerine fırsat sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalarda da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kendi deneyimlerini hem olumlu hem de olumsuz olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

5. SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde hangi etkinlik türlerini uyguladığı, öğretim yöntem ve teknikler ile dijital ve somut materyal olarak neler kullandıkları, çocukların gelişim alanlarına etkisi ve önerileri ortaya koyulmuştur.

Araştırmanın birinci alt amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları etkinlik türlerine bakıldığında, en çok %82,4 ile oyun etkinliklerine yer verildiği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen verilerde okul öncesi öğretmenlerinin en az %11,8 ile drama etkinliklerine yer verdikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları öğretim teknik, yöntem ve materyallere bakıldığında en çok %88,2 ile gösterip-yaptırma yöntemi kullanıldığı görülmüştür. Bu orana en yakın olarak %76,4 ile soru-cevap yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir. En az kullanılan öğretim teknik ve yöntemi ise %5,9 ile örnek olay yöntemi ve işbirlikçi öğrenme yöntemi olduğu ifade edilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde tercih ettikleri somut ve dijital materyaller ile eğitim ortamlarına bakıldığında; somut materyallerden en çok %58,8 ile doğal materyalleri kullandıkları görülmüştür. Doğal materyaller olarak özellikle meyveler ve baklagillerden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Dijital materyallerden en çok %41,2 ile web 2.0 uygulamalarını kullandıkları görülmüştür. Bu uygulamaları ise Wordwall, Jiksav, Quiever, Uniter, Canva vb. şeklinde ifade etmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında kullandıkları program ise en çok 52,9 ile Zoom olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde çocukların çevrimiçi etkinliklere katılımları hakkında görüşlerine bakıldığında en çok 64,7 ile olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Olumsuz görüşlerde en çok %23,5 ile odaklanma problemleri yaşandığına ulaşılmıştır. Öğretmenlerden %35,3'ü ise olumlu olarak aktif katılımın sağlandığını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın dördüncü alt amacı olan okul öncesi öğretmenlerin uzaktan eğitimin çocukların gelişim alanları üzerine etkisi hakkındaki görüşlerine bakıldığında en çok %52,9 ile kaba ve ince motor becerilerin kazandırılmadığı görüşü tespit edilmiştir. Bu görüşün ardından %41,2 ile iletişim sorunları, kendini ifade etmede yetersizlik, sosyalleşememe ve olumsuz akran ilişkilerinin ifade edildiği görülmüştür. Öğretmenler %5,9 ile çocuklara olumlu anlamda katkıları olduğunu ifade etmişlerdir.

Araştırmanın beşinci alt amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitimin verimliliğini arttırmaya yönelik görüşlerine bakıldığında farklı kategorilerde öneriler sundukları görülmüştür. Öğretmenlerin en çok %52,9 ile çocuklara ön bilgilendirme yapılmasını ifade etmişlerdir. Bu görüşün hemen ardından %47,1 ailelere ön bilgilendirme yapılmasını ifade ettikleri tespit edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt amacı olan okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kendi kişisel yeterlilikleri yönündeki görüşlerine bakıldığında olumlu ve olumsuz görüşler bildirdikleri görülmüştür. Olumlu görüşlerde en çok %41,2 ile yeni deneyimlerin keşfedilmesi görüşüne ulaşılmıştır. Olumsuz görüşlerde ise en çok %64,7 ile teknik aksaklıkların yaşanmasına değindikleri tespit edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde en fazla oyun etkinliklerini tercih ettikleri, yöntem olarak en çok gösterip yaptırma yöntemini ve teknik olarak ise en

çok soru cevap tekniklerini kullandıkları, materyal olarak en fazla doğal materyallere yer verdikleri ve uzaktan eğitim sürecini Zoom programını kullanarak gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenlerin hem uzaktan eğitime yönelik hem de uzaktan eğitimin çocuklar üzerindeki etkisine yönelik çoğunlukla olumsuz görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik önerilerine bakıldığında ise hem ailelere hem de çocuklara ön bilgilendirmeler yapılması yönündeki önerileri tespit edilmiştir.

7. ÖNERİLER

Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitime yönelik okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu araştırmanın ilgili araştırmaların kapsamını genişlettiği düşünülmektedir. Ancak araştırmanın bazı sınırlılıkları vardır. Araştırmanın katılımcıları Eskişehir ilinde iki bağımsız anaokulu ve bir ilkokul bünyesinde görev yapan 17 okul öncesi öğretmenini ile sınırlıdır. Araştırmanın sınırlılıkları ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Farklı bölgelerde ve illerde daha fazla öğretmen ile uzaktan eğitim süreci içerisinde yaşanan sorunların neler olduğunu belirlemek amacıyla daha geniş örneklem üzerinden araştırmaların yapılması sağlanabilir.
- Bu araştırma nitel araştırma yönteminden görüşme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bundan sonraki yapılacak olan araştırmalarda nitel araştırmanın diğer veri toplama yöntemleri kullanılarak ve nicel araştırmalarda yapılarak araştırmadan elde edilen bulguların doğrulanması önerilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde dijital teknoloji kullanımına yönelik kendini geliştirebilmesi, etkinlik planlama, farklı strateji, yöntem, teknik kullanımı konusunda ile ilgili bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir.
- Dijital teknoloji kullanımı ile gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinde ebeveynlerin desteklerini sağlayacak broşür, afiş ve eğitim hizmetleri düzenlenebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinin daha verimli geçirilmesini sağlamak amacıyla velileri bilgilendirmeye ve öğretmen-veli işbirliğini sağlamaya yönelik yönetsel tedbirler alınabilir,
- Okul öncesi öğretmenlerinin farklı yöntem ve tekniklerle çocukların aktif katılımını sağlayacak etkinlikler hazırlayarak odaklanma problemlerini en aza indirgeyebilmesi sağlanabilir.
- Üniversitelerin okul öncesi öğretmenliği lisans bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına dijital teknoloji kullanımı ile ilgili derslerin içerikleri genişletilebilir ve seminerler verilebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci içerisinde nitelikli uygulamalar yapabilmelerini sağlayacak örnek etkinlik planları ve uygulamaları geliştirilip öğretmenlerle paylaşılabilir.
- Uzaktan eğitim süreci içerisinde çocukların ekran kullanım süreleri göz önünde bulundurularak planlamaların yapılması önerilebilir.
- Ekran bağımlılığı gibi sağlık açısından tehdit oluşturabilecek sorunların önlenmesi için ders süreleri minimum seviyede tutulacak şekilde planlanabilir.
- Okul öncesi öğretmenlerinin de önerileri dikkate alınarak mevcut okul öncesi eğitim programı dijital eğitime de kapsayacak şekilde göre revize edilebilir, EBA ve dijital materyaller zenginleştirilebilir, teknolojik bilgi ve donanım eksikliği giderilebilir.

BEYAN

“Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

Acar, E. A., Erbaş, Y. H., & Eryaman, M. Y. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 31-54.

- Akkaş Baysal, E., Ocak, G. & Ocak, İ. (2020). Covid-19 salgını sürecinde okul öncesi çocuklarının EBA ve diğer uzaktan eğitim faaliyetlerine ilişkin ebeveyn görüşleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 185-214.
- Alışınanoğlu, F., Türksoy, E., & Karabulut, R. (2020). Pandemi sürecinde çocukluk dönemi korkuları. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(14), 447-56.
- Altın, F., & Gündoğdu, K. (2021). Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi: sorunlar ve öneriler. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 577-592.
- Aral, N., & Kadan, G. (2021). Pandemi sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Karşehir Abi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 99-114.
- Arar, A. (1999). *Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi, uzaktan eğitim uygulama modelleri ve maliyetleri*. Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu. Kara Kuvvetleri Eğitim ve Doktrin Komutanlığı, Ankara.
- Arı, M. & Tuğrul, B. (1996). Okul öncesi eğitim. *Millî Eğitim Dergisi*, (132), 68-69.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Balat, G. U., Bilgin, H., & Özdemir, A. A. (2012). 5-6 yaş çocukları için öğrenme stilleri ölçek geliştirme çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 479-490.
- 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.
- Bartan, S. (2022) Okul öncesi öğretmenlerinin Covid 19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-24.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Baştürk, S., Dönmez, G., & Dicle, A. N. (2013). Geçerlik ve güvenilirlik. S. Baştürk (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (ss.161-194). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Beşpınar, F. U. & Aybars, A. İ. (2013). *Erken yaşlarda çocuk refahı ve kadın istihdamı politika belgesi*. Ankara: UNICEF Yayınları.
- Clarke, J., Kipping, R., Chambers, S., Willis, K., Taylor, H., Brophy, R., ... & Langford, R. (2021). Impact of Covid-19 restrictions on preschool children's eating, activity and sleep behaviours: A qualitative study. *BMJ open*, 11(10), 4-7.
- Cordovil, R., Ribeiro, L., Moreira, M., Pombo, A., Rodrigues, L. P., Luz, C., ... & Lopes, F. (2021). Effects of the Covid-19 pandemic on preschool children and preschools in Portugal. *Journal of Physical Education and Sport*, 21, 492-499.
- Çoban, S. (2013). *Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi*. XVI. Türkiye'de İnternet Konferansı, İstanbul.
- Dereobalı, N., & Özcan, M. (2018). Erken çocukluk döneminde yapılandırılmamış materyallerle hikaye oluşturmanın önemi. *Dil Dergisi*, 169(1), 51-66.
- Duran, M. (2021). The effects of Covid-19 pandemic on preschool education. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 249-260.
- Erkoca, M. C. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi–bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 148-163.
- Ersan, Ş. (2020). Okul öncesi eğitimi anlamak. Z. Seçer Şahin (Ed.), *Okul Öncesi Eğitime Giriş*, (ss.16-20). Ankara: Eğiten Yayıncılık.
- Evcen, S. N. (2022). *Okul öncesi dönemde pandemi sürecinde çocukların oyun hakkına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as Covid-19 takes hold. *Nature*, 580(7802), 295-296.

- Göktaş, İ., Gülay Ogelman, H., & Güngör, H. (2020). *Covid-19 sürecinde 5-6 yaş çocuklarının online eğitim imkânlarına yönelik anne-baba görüşleri*. 5. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Adana.
- Göllü, Ö. Ö. (2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 3(3), 4-6.
- Gündoğdu, S. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları aile katılım çalışmalarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(35), 1860-1862.
- Idioga, N., Berasategi, N., Eiguren, A., & Picaza, M. (2020). Exploring children's social and emotional representations of the Covid-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 1952, 16-18.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan Eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Karademir, A., Kartal, A., & Türk, C. (2020). Science education activities in Turkey: A Qualitative comparison study in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 285-304.
- Karp, P., & McGowan, M. (2020). Clear as mud: schools ask for online learning help as coronavirus policy confusion persists. *The Guardian*, 1(1), 261-307.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaymak Eren, S., Çakmak Teloğlu, Ş. K. & İlhan, T. (2017). Türkiye’de erken çocukluk eğitimine uluslararası bir bakış: OECD karnesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE özel sayısı), 125-149.
- Kırık, M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94. doi: 10.17829/midr.20142110299
- Kim, J. (2020). Learning and teaching online during Covid-19: Experiences of student teachers in an early childhood education practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52(2), 145-158.
- Koçyiğit, S., & Baydilek, N. B. (2015). Okul öncesi dönem çocuklarının oyun algılarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 1-26.
- Konca, A. S., & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545.
- Kunduracı, H. K. Ö., & Yaralı, K. T. (2022). Examining the leadership skills of preschool children in terms of emotion expressiveness and self-regulation skills. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 11(2), 294-306.
- Kuset, Ş., Özgem, K., Şaşmacıoğlu, E., & Güldal, Ş. (2021). Evaluation of the impact of distance education on children in preschool period: teachers ‘opinions. *Near East University Online Journal of Education*, 4(1), 78-87.
- Luo, W., Berson, I. R., & Berson, M. J. (2022). Enhancing preschool-home collaboration: lessons from virtual home visit experiences during the COVID-19 outbreak in China. *Early Years*, 42(1), 119-135.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013). Okul öncesi eğitim programı. Ankara. <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf> adresinden 10 Haziran 2022 tarihinde alınmıştır.
- Ogelman, H. G., Güngör, H., & Göktaş, İ. (2021). Covid-19 ve yeni dönemdeki okula uyum süreci: Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 10(1), 11-24.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sibirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Oktay, A. (2007). *Okul öncesi eğitimden ilköğretime geçiş projesi*. İstanbul: Neta Yayıncılık ve Reklam Hizmetleri.
- Özakbaş, S., Baba, C., Doğan, Y., Çevik, S., Özçelik, S., & Kaya, E. (2022). Comparison of SARS-CoV-2 antibody response after two doses of mRNA and inactivated vaccines in multiple sclerosis patients treated with disease-modifying therapies. *Multiple Sclerosis and Related Disorders*, 58, 103486.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Phillips, L. G., Cain, M., Ritchie, J., Campbell, C., Davis, S., Brock, C., ... & Joosa, E. (2021). Surveying and resonating with teacher concerns during Covid-19 pandemic. *Teachers and Teaching*, 1-18.

- Pınar, M.A. & Dönel-Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461,486.
- Railienė, A., Merfeldaitė, O., & Prakapas, R. (2021). Covid-19 lessons: experience in organization of distance pre-school education. *Digital Education Review*, (40), 141-153.
- Rostad, C. A., Kamidani, S., & Anderson, E. J. (2021). Implications of SARS-CoV-2 viral load in children: getting back to school and normal. *JAMA Pediatrics*, 175(10), 5-6.
- Sönmez, S. (2011). Yaratıcı drama yöntemiyle bir oyun metninin Brecht dramaturgisine göre incelemesi. Bitirme Projesi. *Ankara: Çağdaş Drama Derneği*.
- Stites, M. L., Sonneschein, S. & Galczyk, S. H. (2021). Preschool parents' views of distance learning during Covid-19. *Early Education and Development*, 32(7), 923-939. doi: 10.1080/10409289.2021.1930936
- Tangüner, D. (2017). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula uyum düzeyi ve anksiyete düzeyi* (Yüksek lisans tezi). Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Tavşancıl, Ezel & Aslan, A. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Thomas, L., Howard, J. & Miles, G. (2006). The effectiveness of play practice for learning in the early years. *Psychology of Education Review*, 30(1), 52-58.
- Thompson, S. C. (1993). *Natural materials: Creative activities for children, Preschool-Grade 5*.
- Tuğrul, B. (2006). Okul öncesi dönemde düşünme becerilerinin gelişmesinde yaratıcı bir süreç olarak drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(2), 67-80
- UNICEF. (2020). What have we learnt?: Overview of Findings from a Survey of Ministries of Education on national Responses to Covid-19. UNICEF, World Bank, Paris, New York, Washington D.C.
- Yang, Y. F., & Tsai, C. C. (2017). Exploring in-service preschool teachers' conceptions of and approaches to online education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(1) 9-12.
- Yaşar, M. (2018). Nitel araştırmalarda nitelik sorunu. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 55-73.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncellenmiş 12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, B. (2021). Preschool education in Turkey during the Covid-19 pandemic: A phenomenological study. *Early childhood education journal*, 49(5), 947-963. doi: <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01153-w>.
- Yıldız, E., & Şahin, K. (2022) Covid-19 pandemisi sürecinde okul öncesi öğretmenleri: yaşanan sorunlar. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 33-57.
- Yılmaz, Y. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocukları için okul olgunluğu kontrol listesi geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yürek, E. (2021). *Okul öncesi eğitimde uzaktan eğitimin uygulanabilirliğine yönelik okul öncesi öğretmenlerinin ve alandaki akademisyenlerin görüşlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Zembat, R., Tosun, D., Çalış, N. B., & Yılmaz, H. (2020). Okul öncesi eğitimde doğal ve artık materyallerin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 19-32.
- Zhao, S., Lin, Q., Ran, J., Musa, S. S., Yang, G., Wang, W., ... & Wang, M. H. (2020). Preliminary estimation of the basic reproduction number of novel coronavirus (2019-nCoV) in China, from 2019 to 2020: A data-driven analysis in the early phase of the outbreak. *International journal of infectious diseases*, 92, 214-217.

STEM Etkinliklerinin Yabancı Uyruklu Sığınmacı Öğrencilerin Sınıftaki Sosyal Uyumuna Etkisinin Araştırılması


Pınar ARISOY¹

¹Öğretmen, MEB, p.arisoy01@gmail.com

 ORCID ID:0000-0003-2871-4526

Saim DEMİR²

²Okul Müdürü, MEB, saimdemir3375@gmail.com

 ORCID ID:0000-0003-3472-0447

Ayhan BAĞDEMİR³

³Okul Müdürü, MEB, ayhanbagdemir@gmail.com

 ORCID ID:0000-0002-6102-5151

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES
2022
Volume 3, No 2
Sayfa/ Pages: 99-107

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :24.11.2022

Kabul/Accepted :12.12.2022

e-Yayın/e-Printed:20.12.2022

ÖZ

Bu çalışma ile herhangi bir nedenle farklı bir ülkeden gelen sığınmacı öğrencilerin sınıf içi sosyal uyumlarının sağlanmasında STEM etkinliklerinin uygulanmasının etkisini araştırmal amaçlanmaktadır. Problem durumunun araştırılmasında tek gruplu öntest-sontest model deneysel desen kullanılmış olup örneklem olarak Mersin İlinin göç alma yüzdesi yüksek okullarından birindeki 10 Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan ve 10 tanesi çeşitli ülkelerde sığınmacı öğrenci olan toplam 20 öğrenci ile çalışılmıştır. Öntest-Sontest olarak “Walker McConnel Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği İlköğretim Versiyonu” kullanılmıştır. Sını öğretmeni tarafından ön test aşaması tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından planlanan STEM etkinlikleri belirli bir düzen çerçevesinde 1 ay süresince serbest etkinlik derslerinde uygulanmış aynı zamanda sınıf öğretmeni tarafından derslere entegre edilmiştir. Uygulama sürec sonunda ön test olarak kullanılan ölçek “Walker-McConnel Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği İlköğretim Versiyonu” öğrencilere tekrar uygulanmış ve sonuçlar araştırmacılar tarafından SPSS 22 kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularına göre göçmen öğrencilerin diğer öğrencilere ve sınıfa uyumlarının artması ile STEM etkinliklerinin sınıfta aktif ve planlı uygulanması arasında anlamlı bir ilişki ($p<0.05$) görülmüştür. Ayrıca sınıf öğretmeni tarafından aktarılan subjektif gözlemlere göre sınıf içi uyumun artması ile akran zorbalığı belirli ölçüde azalmış, devamsızlık oranları yüksek öğrencilerin okula ilgilerinin arttığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Göçmen öğrencilerin uyumu, STEM, sosyal uyum, akran zorbalığı

The Effect of STEM Activities Implemented in the Classroom on Social Adaptation of Immigrant Students

ABSTRACT

With this study, it is aimed to investigate the effect of the implementation of STEM activities on the in-class social adaptation of refugee students coming from a different country for any reason. In the research of the problem situation, an experimental design with a single-group pretest-posttest model was used, and as a sample, a total of 20 students, 10 of whom were citizens of the Republic of Turkey and 10 of whom were asylum seekers from various countries, were studied in one of the high schools of Mersin Province. “Walker-McConnel Social Competency and School Adjustment Scale Primary Education Version” was used as pretest-posttest. After the pre-test phase was completed by the classroom teacher, the STEM activities planned by the researchers were applied in free activity classes for 1 month in a certain order and integrated into the lessons by the classroom teacher. At the end of the application process, the scale "Walker-McConnel Social Competency and School Adjustment Scale Primary Education Version", which was used as a pre-test, was re-administered to the students and the results were evaluated by the researchers using SPSS 22. According to the research findings, there was a significant correlation ($p<0.05$) between the increase in immigrant students' adaptation to other students and the class and the active and planned implementation of STEM activities in the classroom. In addition, according to the subjective observations conveyed by the classroom teacher, it was determined that with the increase in classroom harmony, peer bullying decreased to a certain extent, and the interest of students with high absenteeism rates increased.

Keywords: Adaptation of immigrant students, STEM, social adaptation, peer bullying

Atıf için: Arisoy, P., Demir, S. & Bağdemir, A. (2022). STEM etkinliklerinin yabancı uyruklu sığınmacı öğrencilerin sınıftaki sosyal uyumuna etkisinin araştırılması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 99-107.



This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted use, distribution and reproduction in any medium, provided the original authors and source are credited.

1. GİRİŞ

Göç ve eğitim birbirine bağlı ve alt boyutları olan olgulardır. Eğitimle bireye verilecek beceriler, bireyin yeni ülkesindeki yaşamında önemli bir rol oynar. Göçmenin yerleştiği ülkedeki yaşam kalitesi onun eğitim arka planınca belirlenir. Ayrıca eğitim, göçmenin yerleştiği ülkeye daha kısa sürede uyumunu sağlamaktadır. Bununla birlikte ev sahibi ülke de göçmenlerin niteliğinden hem sosyal hem de ekonomik açıdan etkilenmektedir (Atlıhan, 2019). UNHCR'nin 2017 yılı verilerine göre ülkemizde 3.381.005 Suriyeli mülteci bulunmaktadır. GİGM 2107 verilerine göre Türkiye'de ki Suriyelilerin yaklaşık yarısı 0-18 yaş aralığındadır. MEB 2013 in verilerine göre Türkiye'de 608.135 göçmen öğrenci eğitim almaktadır ve bu öğrencilerin 376.210 u ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu durum Suriyeli öğrencilerin eğitim sistemine bütünleştirilmesi için çeşitli yöntemlerin geliştirilmesi ve denenmesi zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Bu yöntemler göçmen öğrencilerin bulunduğu sınıf ve okullarda entegrasyon kaynaklı oluşan çeşitli sıkıntılara çözüm niteliğindedir.

Göçmen öğrencilerin eğitim sistemi içindeki yaşadığı sorunlara yönelik alan yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde yaşanan sıkıntılardan en fazla göze çarpan dil problemi ve bulunduğu ortama aidet duygusu olarak görülmektedir. PISA verilerine göre Avrupa ülkelerine yeni göç eden göçmen çocukların yeni bir dil öğrenme, ev sahibi ülkenin sosyal ve kültürel yapısına uyum sağlama ve okul sistemini tanıyamama gibi nedenlerle eğitimde zorluklar yaşandığı belirtilmiştir. PISA çalışmalarının bu konudaki temel önerisi, göçmen öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede temel kaynak olarak bu öğrencilerin duygusal sermayeleri üzerine bir yapının oluşturulması gerektiğidir (EU, 2012). Yalçın (2017)'nin İstanbul ilindeki Suriyeli mülteci öğrencilerin İstanbul'a aidiyet düzeylerinin eğitim bağlamında incelediği araştırmasında ulaştığı şu sonuç da PISA verilerini destekler niteliktedir. Sözü geçen çalışmaya göre Suriyeli mülteci çocukların, buldukları eğitim kurumlarına, mahallelerine ve sosyal yaşama uyum sağlamakta ciddi güçlükler yaşadıkları görülmüş bunun en önemli nedeni olarak da Türkçe bilmeme ve bunun etkisiyle grup dışına itilerek sosyalleşememeleri olarak belirtilmiştir. Ancak çocukların Türkçe'yi öğrenmiş olmalarının yaşadıkları kente uyum için tek başına yeterli olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır. Çalışmaya göre akranları olan Türkiyeli çocuklarla iyi ilişkiler geliştirebilmiş çocukların birçoğunun, İstanbul'a ve yaşadığı semte uyum düzeyinde önemli ölçüde pozitif fark saptandığı görülmüştür. Bu bağlamda uyum sağlayamayan öğrencilerin kurallara uymama, kavga ve şiddet, Türk öğrenciler ile kaynaşmayı yabancı uyruklu öğrencilerle arkadaşlık kurmaları gibi çeşitli sosyal ve davranışsal problemler yaşadıkları görülmüştür (Şimşir ve Dilmaç, 2017). Bu araştırmaların sonuçları da göz önünde bulundurulduğunda PISA verilerinde bahsedildiği gibi öğrencilerin kaynaşmasındaki en önemli faktör öğrencilerin psikolojik ve duygusal iyilik durumlarıdır. Bunun sağlanmasında Sezgin ve Yolcu (2016) araştırmalarında göç ile gelen göçmen öğrenciler ile gerçekleştirilecek sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin her iki ülke kültürünün kaynaşması ve sorunların çözümü için faydalı olacağı önerisinde bulunmuştur. Bu tarz etkinlikler ile sınıf içinde dil unsurunu bir iletişim aracı olmaktan çıkararak etkinlik bazlı ortak bir iletişim köprüsü oluşturulur. Atlıhan (2019)'un çalışmasında ulaştığı sonuçlardan biri olan sosyal faaliyetler ve sınıf etkinlikleri ile göçmen ve diğer öğrencilerin birbiri ile uyumunun güçlendiği bulgusu da iletişim sorununun sadece dilden kaynaklanmadığı ve ortak etkinlikler ile oluşacak pozitif atmosferle aşılabileceği önerisini desteklemektedir. Alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde göçmen öğrencilerin sınıf içine uyumunu kolaylaştırabilmek için ortak bir dil geliştirme çalışmaları ve proje tabanlı öğretim metotları ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda hem dünyada hem de ülkemizde oldukça popüler olan, üzerinde birçok çalışmanın ve araştırmanın yapıldığı bir eğitim yaklaşımı olarak STEM karşımıza çıkmaktadır.

STEM etkinlikleri fen, teknoloji, mühendislik ve matematik alanlarının her birini içeren, öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kullandıkları, okul içi veya okul sonrası etkinlikleri kapsamaktadır (Baran ve diğerleri, 2015). STEM eğitimi öğrencilere sorumluluk ve uyarlanabilirlik, iletişim becerileri, yaratıcılık ve entelektüel merak, eleştirel düşünme ve sistemli düşünme, bilgi ve medya okuryazarlığı becerileri, kişilerarası ve işbirliği becerileri, problemi tanımlama, formüle etme ve çözüme, öz-yönelim ve sosyal sorumluluk gibi 21. yüzyıl becerileri kazanmaları için fırsat sağlamaktadır (Partnership for 21st Century Skills, 2009). Sınıf içinde uygulanacak

STEM etkinliklerinin öğrencilere kazandırdığı becerilere bakıldığında bu çalışmanın problem durumu olan “Sınıf içinde uygulanan STEM etkinliklerinin göçmen öğrencilerin okul kültürüne bütünleştirilmesi” sorunu için bir çözüm niteliği taşıdığı görülmektedir.

Göçmen öğrencilerin eğitim sistemine ve bulunduğu okul ve sınıf ortamına kaynaşması ile ilgili araştırmaların sonuçlarında yapılan öneriler öğretmenlerin sınıf içinde düzenleyeceği ortak sanatsal, kültürel, sportif ve bilimsel etkinliklerin ortak bir dil unsuru oluşturarak kaynaşmanın önündeki en önemli engel olan iletişim problemine çözüm olacağı yönündedir. STEM eğitimi alan yazında 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanan becerilerden en temel beceri olan problem çözme becerisini gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Kırkıç ve Ark.,2018). STEM eğitimi ile öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştiği ve özellikle öğrencilerin günlük yaşamla ilgili problemleri çözebildikleri vurgulanmaktadır (Tseng, Chang, Lou, & Chen, 2013). Öğrencileri problemi çözmeye teşvik eden, grup olarak çalışma ortamı sağlayan, iletişimi arttıran süreç, günlük yaşam problemlerini de kullanan güçlü bir sınıf ortamındaki öğrenmedir (Aydoğdu, 2012). Göçmen öğrencilerin çoğunlukta olduğu sınıflarda en önemli problem dil ve iletişim engeli olarak karşımıza çıkmaktadır. STEM etkinlikleri ve planlı bir STEM eğitimi öğrencilerin grup olarak çalışmalarını, özgün bir ürün ortaya koymalarını sağlayarak iletişimi güçlendirir ve günlük yaşam problemlerini çözme becerisini kazanan öğrenciler kendi sınıflarında karşılaştıkları engelleri de aşabilecek beceriyi kazanmış olurlar.

2. YÖNTEM

Alan yazında ki çalışmaların sonuçları incelendiğinde günümüzde ülkemizde ve dünyada iki önemli unsur göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki son yıllarda yaşanan göç ve göçmen olgusu ile göçmen öğrencilerin eğitime entegrasyonu; diğeri ise günlük yaşam problemlerinin çözümünden küresel dünya problemlerinin çözümüne kadar etkili bir yöntem olan STEM eğitimidir. Bu çalışmanın amacı yabancı uyruklu öğrencilerin yeni yaşamlarına entegre sürecinde eğitim ortamlarında karşılaştıkları sorunlardan bir veya bir kaçının aşılmasında sınıf içinde uygulanan STEM etkinliklerinin etkisi var mıdır? sorusuna cevap bulmaktır. Araştırmanın problem cümlesi “STEM etkinliklerinin farklı ülkelerden gelen öğrencilerin birbirlerini kabul düzeylerine ve eğitim ortamlarına sosyal uyum düzeylerinin artmasına etkisi var mıdır ?” sorusu üzerine temellenmiştir.

Çalışmanın araştırma modeli olarak tek gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Buna göre deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Grupların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulamanın öncesinde öntest, uygulamanın sonrasında sontest olarak aynı gruplar ve aynı ölçme araçları ile elde edilir (Büyüköztürk ve ark., 2009). Kontrol grubunun olmayışı desenin sınırlılıkları arasındadır.

Araştırmanın çalışma grubunu ülkemizin göç alma oranı en yüksek illerinden biri olan Mersin ilindeki sığınmacı öğrenci sayısı yüksek olan bir ilkokulun sığınmacı öğrenci sayısı ve farklı ülkelerden gelen öğrenci çeşitliliğine sahip olması göz önünde bulundurularak seçilen 3. sınıf şubelerinden birinin 20 öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın yürütüleceği sınıfın öğretmeninin daha önce STEM eğitimi almış olması sınıfın örneklem olarak seçilmesinde etkili olmuştur.

Veri toplama aracı olarak öğrencilerin sosyal becerilerinin ve okula uyum düzeylerinin ölçülmesinde Uz Baş (2003) tarafından Türkçe 'ye uyarlanmış olan Walker- McConel Sosyal Yeterlilik ve Okul Uyum Ölçeği ön test-son test olarak kullanılmıştır. Ölçek, uyuma yönelik sosyal davranış ve kişilerarası sosyal yeterlilik olarak sosyal yeterlik altında sınıflandırılan iki temel uyum alanını ölçmektedir. Uyuma yönelik davranış, eğitim ortamında bağımsız olarak fonksiyonda bulunmak için gerekli becerileri ifade etmektedir. Kişilerarası sosyal yeterlik ise akranlarıyla uygun sosyal etkileşimler kurması ve ilişkileri koruması için gerekli becerileri ifade etmektedir. İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak oluşturulmuş olan ölçeğin, üç alt ölçeği bulunmaktadır. Bu üç alt ölçek toplam 43 maddeyi içermektedir. Ölçeğin üç alt ölçeğinin içerikleri şöyledir:

1. Alt Ölçek “Öğretmen Tercihli Sosyal Davranış”, akran ilişkilerinde duyarlılık, empati, işbirliği, kendini kontrol ve sosyal açıdan olgunluk gibi öğretmenlerce oldukça değer verilen davranışları içeren 16 maddeden oluşmaktadır.

2. Alt Ölçek, “Akran Tercihli Sosyal Davranış”, serbest oyun zamanlarındaki akran dinamiklerini ve sosyal ilişkilerini yöneten sosyal davranış biçimlerine ilişkin akran değerlerini yansıtan 17 maddeyi içermektedir.

3. Alt Ölçek ise “Okula Uyum Davranışı”, eğitimsel ortamların idare edilmesiyle ilgili öğretmen beklentilerini yansıtan 10 maddeyi içermektedir.

Ölçeğin puanlanmasında, 43 maddenin her biri 1-5 arasında numaralandırılır. Alt ölçekler için verilen puanlar ayrı ayrı toplanır ve alt ölçek puanları hesaplanır. Üç alt ölçeğin puanlarının toplanarak son puan elde edilir.

Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanması ve geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapan Uz Baş (2003) ölçeğin üç boyutta toplam varyansının %65 ini açıkladığını saptamıştır. Güvenirlik çalışmasında test tekrar test ve iç tutarlılık yöntemleri kullanılmıştır. İki hafta aryla ölçeğin uygulanmış olup tüm alt boyutlarda ilk ve son uygulama arasında .80’in üzerinde ilişkiler olduğu bulunmuştur. Ölçeğin uyarlama çalışması sonrasında Cronbach Alfa katsayıları 1. Alt Ölçek için .93, 2. Alt Ölçek için .94, 3. Alt Ölçek için .96 ve toplamı içinde .97 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin toplanması süreci üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada araştırmanın yürütüleceği sınıf tespit edildikten sonra sınıfın öğretmeni araştırmanın amacı, konusu ve ölçeğin uygulanması ile STEM etkinliklerinin uygulanması için gereken süre konularında bilgilendirilmiştir. Veri toplama sürecinde daha güvenilir sonuç almak için araştırmacılar tarafından uygulama esnasında öğretmene rehberlik edilmiştir. Araştırma için 4 haftalık süre belirlenmiş olup Walker- McConel Sosyal Yeterlilik ve Okul Uyum Ölçeği ilk hafta etkinliklere başlamadan önce ön-test olarak yapılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında küresel problemler çerçevesinde planlanan STEM etkinlikleri Tablo 1’de gösterilen program doğrultusunda öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama süresince sınıf öğretmenin öğrencilerin birbirleriyle uyumuna yönelik subjektif görüşlerinin yer aldığı bir günce tutması istenmiştir.

Araştırmanın 3. aşamasında 4 haftalık sürenin sonunda başta uygulanan Walker- McConel Sosyal Yeterlilik ve Okul Uyum Ölçeği son-test olarak uygulanmış olup Aynı zamanda öğretmenin subjektif değerlendirme notları da değerlendirilmiştir. Araştırma verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır.

Verilerin analizinde SPSS 22 programı kullanılmıştır. İlişkili ölçümler İçin t-testi (Paired Samples T-Test) ön-test ve son-test arasındaki anlamlılık düzeyini tespit etmek için kullanılmıştır. İlişkili ölçümler deseni; aynı grupların tekrarlı ölçümleri ya da eşleştirilmiş örneklemelerden elde edilen ölçümler söz konusu olduğunda kullanılır (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmanın bağımlı değişkeni sığınmacı öğrencilerin eğitim ortamlarına ve akranlarına uyum düzeyleri, bağımsız değişken ise araştırma süresince planlanan STEM uygulamalarıdır. İlişkili t testi için Eta-kare ve Cohen d etki büyüklüğü istatistikleri kullanılarak hesaplanır (Büyüköztürk, 2014).

2.1. STEM Etkinliği

STEM etkinlikleri 4 hafta ve 24 ders saati uygulanacak şekilde planlanmıştır. Her hafta küresel bir çevre sorununa yönelik bir problem cümlesi belirlenmiştir. Bu sorunun çözümüne yönelik etkinlikler o hafta boyunca serbest etkinlik derslerinde sınıf öğretmeni rehberliğinde işbirlikçi grup çalışması şeklinde öğrencilere yaptırılmıştır. Haftalık etkinlik planı, kazanımları ve 21. Yy becerilerini gösteren tablolar aşağıda verilmiştir:

Tablo 1. Haftalık sınıf İçi STEM uygulamaları

	Etkinlik adı	Süresi	Kazanımı	21. yy beceri	Problem Durumu
1.hafta	Tersine mühendislik	6 saat	Geri dönüşümü yapılabilecek ayırt eder.	Sosyal duygusal dil gelişimi	Atıl durumdaki elektronik cihazlarımızdan yeni bir

							cihaz üretebilir miyiz?
2. Hafta	Meyvelerin enerjisi	6 saat	Meyvelerden üretebileceğini fark eder. Yenilenebilir enerji kaynaklarını öğrenir.	enerji eder.	Çeşitli fikir teknikleri kullanır	oluşturma	Pili biten saatimizi limon ile çalıştıralım.
3. Hafta	Da Vinci Köprüsü	6 saat	Cisimlerin uygulama ve hareket etme özelliklerini anlar.	kuvvet	Yapıcılık ve kabiliyetleri, koordinasyonu ve düşünme becerileri gelişir..	el-göz analitik	Hiç çivi veya sabitleyici kullanmadan bir köprü inşa edelim.
4. Hafta	Yıkılmayan Kule	6 saat	Kuvvetin üzerindeki deneyerek keşfeder.	cisimler etkilerini	Analitik düşünme, muhakeme edebilme		En yüksek binayı inşa edelim

Tablo2. Örnek STEM etkinlik planı

Dersiçi İlişkilendirme	Fen - Matematik	Teknoloji	Mühendislik	21. Yüzyıl Becerileri
FB.3.6.2 FB.3.7.1 Geridönüşümü yapılabilecek maddeleri ayırt eder.	Kazanım1. Nesne durum /olaya dikkatini verir. Kazanım 2. Nesne / durum / olayla ilgili tahminde bulunur. Kazanım 3. Nesne ya da varlıkları gözlemler. Kazanım 4. Nesne/durum/olayı tespit etmek için deney yapar. Kazanım 5. Nesne özelliklerini karşılaştırır.	1.Bir proje için ihtiyaç duyulan temel süreçleri tanımlar. 2.Problemi tespit eder. 3.Çözüm algoritmasını oluşturur. 4. Mühendislik süreç döngüsünü kullanır. 5.Döngüsel bir tasarım sürecinin bir parçası olarak prototipler geliştirir.	1. Bir proje için ihtiyaç duyulan temel süreçleri açıklar. 2. Bir tasarımın fayda ve risklerini değerlendirir. 3. Bileşenleri tasarlamak için çeşitli teknolojiler kullanır.	SOSYAL - DUYGUSAL GELİŞİM 1. Kendini yaratıcı yollarla ifade eder. 2. Kendine güvenir. 3. Girişimcilik, iletişim takım çalışması özellikleri gelişir. DİL GELİŞİMİ 1. Dili iletişim amacıyla kullanır. 2. Sözcük dağarcığını geliştirir.

3. BULGULAR

Araştırma grubunu oluşturan öğrencilere “Walker-McConel Sosyal Yeterlilik ve Okula Uyum Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamanın ilk haftası öğrencilere Tablo 1’de ki plan doğrultusunda aşağıdaki problem durumu verilmiştir:

“Evde bozulan elektronik cihazlarınızı ne yapıyorsunuz? Bu cihazlar çöpe atılır mı? Çevreye zararı var mıdır? Haydi bununla ilgili bir film izleyelim. Peki şimdi bu cihazları dönüştürebilir miyiz? Evden getirdiğimiz atıl durumdaki elektronik cihazlarımızı sökelim ve içinden çalışır durumdaki parçaları alarak başka bir cihazı çalıştıralım ya da yeni bir cihaz üretilim.”

İşbirlikçi grup çalışması için öğretmen göçmen öğrencileri de içeren heterojen gruplar oluşturur ve görev dağılımı yapar. Daha sonra tasarım ve çizim aşamalarında birlikte çalışırlar. Pasif kalan öğrencilerin çalışmaya katılması öğretmen rehberliğinde sağlanır. Cihazlar sökülürken gruplar arasında yarışma yapılır. Bu proje ile öğrenciler STEM kazanımları ile temel mühendislik becerileri kazanırken aynı zamanda sosyal bir etkinlik içinde dil engelini aşarak iletişim kurmuş oluyor ve birlikte ürün ortaya çıkarırken eğleniyorlar. Bu durum yapılan araştırmalarda görülen farklı ülkelerden gelen öğrencilerin işbirlikçi gurp çalışması ile gerçekleştirilecekleri sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin farklı ülke kültürlerinin kaynaşmasını sağladığı; bu

tarz etkinliklerin sınıf içinde dil unsurunu bir iletişim aracı olmaktan çıkararak ortak bir iletişim köprüsü oluşturacağı bulgusunu destekler niteliktedir (Sezgin ve Yolcu, 2016).

Uygulamanın 2. Haftasında “Varlıkların sahip olduğu enerjiyi ve enerji dönüşümlerini fark eder” kazanımıyla ilişkili olarak “Meyvelerin enerjisi” etkinliği için problem durumu öğretmen tarafından hikayeleştirilerek öğrencilere verilmiştir.

“Gece lambamızı pil ya da elektrik kullanmadan doğal enerji kullanarak çalıştırabilir miyiz?” problem durumu ile öğrenciler düşünmeye teşvik edilir. Gruplar öncelikle düşündükleri ürünlerin çizimlerini yaparlar. Daha sonra tasarım aşamasına geçilir. Gece lambasını çalıştırmak için öğrenciler algoritma şeması oluşturur. Sonrasında deney tasarımı yapılır. Her grup ürününün çalışıp çalışmadığını test eder. Çalışmayan ürünlerin algoritma şemasında dönülmesi gereken basamak bulunur. Öğrenciler bu etkinliği yaparken “enerji” kavramını anlar. Öğrenciler birlikte bir ürün ortaya koymuş, yarışma ile eğlenmiş, tasarı sürecinde mühendislik süreç döngüsünü kullanmıştır.

3. Haftada Fen Bilgisi Öğretim Programı 4. Sınıf düzeyi “Cisimlerin kuvvet uygulama ve hareket etme özelliklerini anlar.” Kazanımına yönelik olarak “Da Vinci Köprüsü” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik için aşağıdaki problem durumu verilmiştir:

“Herhangi bir sabitleyici kullanmadan bir köprü yapabilir miyiz?”

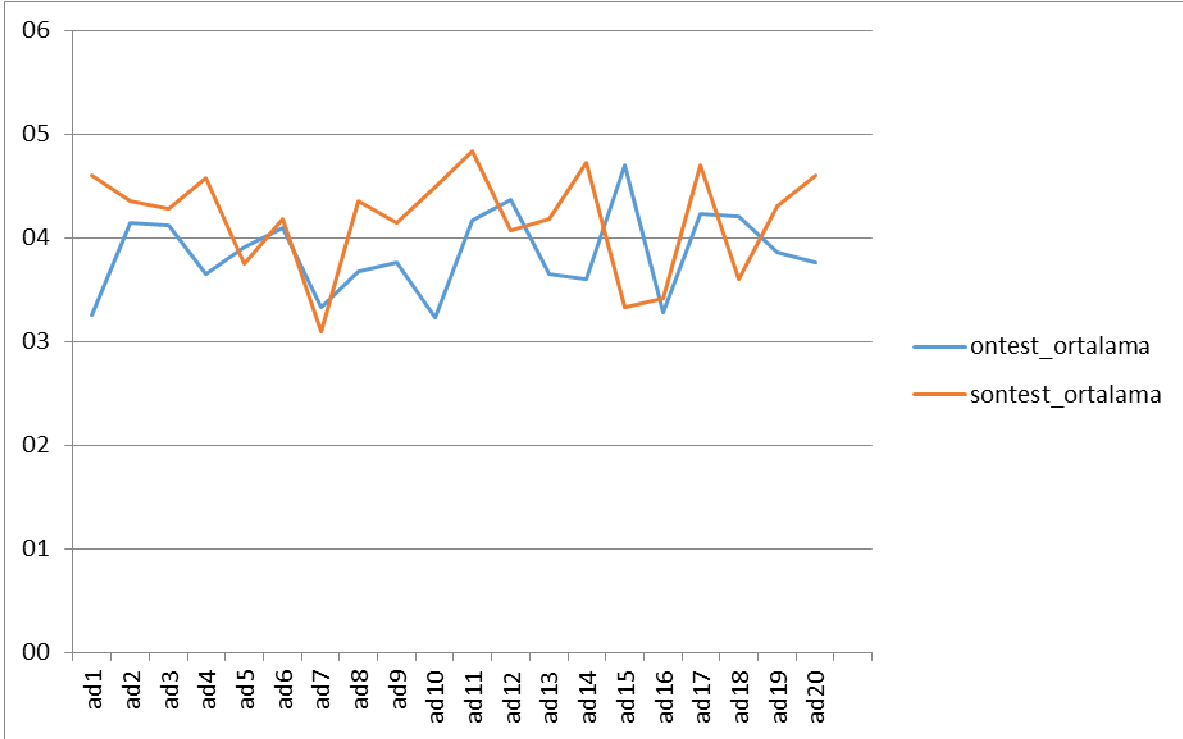
Öğrencilerin problem durumu üzerinde grup olarak çalışmalarını, düşüncelerini, fikir üretmelerini beklenmektedir. Gruplar fikirlerini bir kağıda ölçülü şekilde çizerek ifade etmeleri sağlanır. Köprünün yapımı için gerekli adımlar grup öğrencileri tarafından algoritma şemasına dönüştürülür. Algoritma şemasındaki adımlar takip edilerek köprüler inşa edilir. Her grubun köprülerinin sağlamlıkları üzerine nesnelere koyarak diğer gruplar tarafından test edilmiştir.

4. Haftada Fen Bilgisi Öğretim Programı “Kuvvetin cisimler üzerindeki etkileri” kazanımına yönelik “Yıkılmayan Kule” etkinliği yapılmıştır. Bu etkinlik için öğrencilere aşağıdaki problem durumu verilmiştir:

“Deprem nedir? Neden zarar verir, evlerimizi yıkar? Bir video izlenir. Makarnaları kullanarak yıkılmayacak bir bina yapabilir miyiz?”

Problem durumundan yola çıkılarak makarna kuleler tasarlanırken aynı zamanda matematiksel işlemleri de kullanırlar.

Uygulamaların sonunda ön test olarak kullanılan “Sosyal Yetrlik ve Okula Uyum Ölçeği “ okul içinde öğrenciler tarafından doldurulur. Sınıf öğretmeni süreç boyunca öğrencilerin gelişimlerini ve uyum düzeyleri hakkındaki kişisel gözlemlerini günlük olarak not alır. Uygulama sürecinde yapılan öntest ve sontest sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal uyum ve davranışlarındaki anlamlı farklılığı gösteren grafik şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Her öğrenci için öntest-sontest ortalaması

Çalışmada bağımlı değişken olan yabancı uyruklu sığınmacı öğrencilerin okula ve akranlarına sosyal uyumlarının üzerinde bağımsız değişken olan STEM uygulamalarının anlamlı bir etkisi araştırılmıştır. Ön-test ve Son-test ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığını gösteren t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öntest ve sontest ortalama puanlarının t-testi sonuçları

Ölçüm	N	X	S	Sd	t	p
Öntest	20	3,85	,40	19	-2,22	,038
Sontest	20	4,17	,49			

Tabloya göre örneklem grubundaki sığınmacı öğrenciler ve yerli öğrencilerin STEM etkinlikleri sonrasında sınıfa ve birbirlerine sosyal uyum düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. ($t(19)=-2,22, p<.05$). Öğrencilerin uygulama öncesi sosyal uyum düzeyleri puan ortalamaları $X=3,85$ iken, etkinlikler sonrasında $X=4,17$ ye yükselmiştir. Bulgunun anlamlılık düzeyinin etki büyüklüğü aşağıda verilen formül kullanılarak hesaplandığında:

$$d=t/\sqrt{N} \quad 0,2<d<0,5 \text{ arasında ise az düzeyde etki olarak yorumlanır.}$$

Buna göre çalışmanın etki büyüklüğü orta düzeye yakın olarak yorumlanabilir. ($d=.49$). Bu bulgu uygulanan STEM etkinliklerinin yabancı uyruklu sığınmacı öğrencilerin yerli akranlarıyla sosyal uyumu sağlamasında önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmanın uygulamaları boyunca öğrencilerle birlikte yapılan STEM etkinliklerinin farklı ülkelerden göç ile gelen öğrencilerin akranlarına ve okul kültürüne sosyal uyumlarına etkisi hem yapılandırılmış ölçek ile hem de uygulayan öğretmenin kişisel görüşlerine göre belirlenmiştir.

Öğretmenin görüşlerine göre uygulama süresince öğrencilerin birbirleri ile iletişim kurma, işbirliği yapma ve problem çözme becerileri gelişmiştir. İşbirlikçi grup çalışması ile dayanışma, bir birlerinin fikirlerine önem verme, yardımlaşma gibi davranışları ön plana çıkmıştır. En önemlisi uygulama süresince öğrencilerin motivasyon ve morallerinin yükseldiği özgüvenlerinin arttığı gözlemlenmiştir.

Yapılan analizler neticesinde elde edilen işlemlerin sonucu Walker- McConel Sosyal Yeterlilik ve Okul Uyum Ölçeği ile ulaşılan öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Araştırma sonucu ortaya çıkan bu bulgu yabancı uyruklu sığınmacı öğrenci yüzdesinin yüksek olduğu okullarda sınıf içinde uygulanan STEM etkinliklerinin farklı kültürlerden öğrencilerin yerli akranlarına alışması ve okul kültürüne uyum sağlaması yönünde etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir. Alan yazında çalışmalara bakıldığında bu bulguyu destekler nitelikte bulgular bulunmaktadır. Sezgin ve Yolcu (2016) “Göç ile gelen uluslararası

öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci” isimi araştırma sonuçlarında göç ile gelen göçmen öğrenciler ile gerçekleştirilecek sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin her iki ülke kültürünün kaynaşması ve sorunların çözümü için faydalı olacağı bulgusuna ulaşmışlardır. Bir bilimsel etkinlik olan STEM etkinlikleri de bu doğrultuda öğrencilerin bütünleşmesini sağlamıştır. Ayrıca Atlıhan (2019) “Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin roller” adlı çalışmasında sosyal faaliyetler ve sınıf etkinliklerinin göçmen ve diğer öğrencilerin birbiri ile uyumunu güçlendirdiği bulgusu bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. PISA raporları incelendiğinde ulaştıkları temel sonuç bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Yabancı uyruklu sığınmacı öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmelerinde temel kaynak olarak bu öğrencilerin duygusal sermayeleri üzerine bir yapının oluşturulması gerektiğidir (EU, 2012). PISA raporlarında ulaşılan bu sonuca göre STEM etkinlikleri ile öğrencilerin birbirlerine karşı olumlu duygular geliştirmeleri ve özgüvenlerinin artması sağlanmıştır. Öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilmelerine yönelik sonuçlar bu çalışmadaki sınıf öğretmeninin aktardığı görüşler ile paraleldir.

Bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ve bu konudaki alan yazın çalışmaları incelendiğinde yabancı uyruklu sığınmacı öğrencilerin buldukları okulun ve sınıfın kültürüne sosyal uyumlarını desteklemek, akranları ile kaynaşmalarını ve eğitim sistemine entegre olmalarını sağlamak için STEM eğitimi ve etkinlikleri bir araç olarak kullanılabilir. Öğrencilerin işbirlikçi grup çalışması halinde küresel dünya sorunlarına bilimsel yaklaşım kullanarak çözüm bulma çalışmalarının sonucunda ortak bir ürün ortaya çıkarma süreci öğrencilerin kendi yaşadıkları sorunlara da bilimsel ve çözümcül bakış açısı geliştirmelerini sağlar. Öğrencilerin bu süreçteki eğitim yaşantıları onlara, göç oranı yüksek sınıflarda önemli problemlerden olan dil ve iletişim problemini de çözüm odaklı ve tasarım odaklı düşünme yöntemi problem çözme becerisi kazandırır. Öğretmenin kişisel görüşlerine göre grup halinde ve işbirliği ile çalışan öğrencilerin bir birlerine karşı zorbalık düzeyleri azalmış, öğrencilerin okula devam oranları artmıştır.

Araştırmanın önerileri şunlardır:

- Yabancı uyruklu sığınmacı öğrencilerin kültürel bütünleşmesinin gerekli olduğu tüm okul türlerinde STEM etkinlikleri okul kültürüne uyumun gelişmesini destekleyici bir yöntem olarak kullanılabilir.
- Özellikle yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunlukta olduğu okullarda MEB tarafından hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlere STEM eğitimi verilebilir. Sınıflarda uygulanması için okullar araç gereç anlamında desteklenebilir.
- Öğrenci velileri de bu kapsamda halk eğitim bünyelerinde eğitim alabilir. Evde de öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesine destek sağlanabilir.
- “STEM eğitiminin diğer dezavantajlı gruplar olan özel eğitim kaynaştırma öğrencileri üzerinde ki etkisi” araştırılabilir.
- “STEM etkinliklerinin akran zorbalığı üzerinde ki etkisi” çalışılabilir.
- “STEM etkinliklerinin uygulandığı okullarda veya sınıflarda öğrenci devamsızlığın azalmasında ve okula karşı olumlu tutum kazandırılmasında etkisi” üzerine çalışılabilir.

BEYAN

Araştırmanın birinci ve sorumlu yazarı araştırmanın tüm süreçlerini gerçekleştirmiş; araştırmanın ikinci ve üçüncü yazarları veri toplanması, istatistiksel analizler ve bulguların raporlanması bölümlerine katkı sağlamıştır. “STEM Etkinliklerinin Yabancı Uyruklu Sığınmacı Öğrencilerin Sınıftaki Sosyal Uyumuna Etkisinin Araştırılması” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA


Atlıhan, M. A. (2019). *Göçmen öğrencilerin okul örgütüne uyumunda öğretmen ve okul yöneticilerinin rolleri* (Yayımlanmamış tezsiz yüksek lisans tez projesi). Pamukale Üniveristesi, Denizli.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 17. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, E., Canbazoglu-Bilici, S. ve Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeteMM) spotu geliştirme etkinliği. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 5(2), 60-69.
- Coşkun, İ. & Emin, M.N. (2018). *Türkiye’de Göçmenlerin Eğitimi: Mevcut Durum ve Çözüm Önerileri* (Politika Notu No. 2018/03). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği.
- European Union. (2012, October). *Migration and Education Conference Proceeding Book*, Larnaca.
- GİGM. (2017). *Geçici Koruma*. Erişim http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik
- Kırkık, A.K., & Aydın, E. (2018). *Merhaba STEM: Yenilikçi bir öğretim yaklaşımı*. İstanbul. Eğitim Yayınevi
- MEB. (2016). *Suriyeli çocukların eğitimi için yol haritası belirlendi*. Erişim <http://www.meb.gov.tr/suriyeli-cocuklari-egitimi-icin-yol-haritasi-belirlendi/haber/11750/tr#>
- MEB. (2017). *Suriyeli öğretmenlerin eğitici eğitimi*. Erişim <http://oygm.meb.gov.tr/suriyeli-ogretmenlerin-egitici-egitimi/icerik/382#>
- MEB. (2014). *Yabancılara yönelik eğitim öğretim hizmetleri genelgesi*. Erişim http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yabyonegiogr_1/yabyonegiogr_1.html
- OECD. (2013). *Education at a glance*. Retrived from <https://doi.org/10.1787/19991487>
- Tseng , K. H., Chang , C. C, Lou, ğ. J., & Chen W. P.(2013). Attitudes towards science, technology, engineering and mathematics (STEM) in a project-based learning (PjBL) environment. *International Journal Technology Design Education*, 23, 87102.
- Partnership for 21st Century Skills (2009). *P21 framework definitions*. [Çevrim-içi: http://www.p21.org/storage/documents/P21_Framework_Definitions.pdf
- United Nations High Commissioner for Refugees. (2007) *Syria regional refugee response*. Retrived from <http://data.unhcr.org/syrianrefugees/regional.php>.
- Yalçın, F. (2017). *İstanbul’da yaşayan Suriyeli çocukların eğitime katılımları bağlamında uyum ve kültürleşme süreçleri* (yüksek lisans tezi). Yök tez merkezinden edinilmiştir (476945).
- Şimşir, Z. & Dimaç, B. (2018). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitim gördüğü okullarda öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *İlköğretim Çevrimiçi*, 17(2).
- Sezgin, A. A. & Yolcu, T. (2016). Göç ile gelen uluslararası öğrencilerin sosyal uyum ve toplumsal kabul süreci. *Humanitas*, 4(7), 417-436. Erişim <http://humanitas.nku.edu.tr>
- Uzbaş, A. (2003). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda okuyan öğrencilerin sosyal becerilerine okul uyumu ile depresyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir

Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylerin Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Kullanılmasının Yarar ve Sınırlılıklarının İncelenmesi


Tülay YOLTAY BİLİCİ¹

¹Öğretmen, MEB, yoltay.tulay@gmail.com

 ORCID ID:0000-0002-5742-0837


Saim DEMİR²

²Okul Müdürü, MEB, saimdemir3375@gmail.com

 ORCID ID:0000-0003-3472-0447

Mehmet KESEN³

³Okul Müdürü, MEB, ciget3333@gmail.com

 ORCID ID:0000-0003-3423-6604


Sevkan Nuray BAL⁴

⁴Müdür Yardımcısı, MEB, svknbl25@gmail.com

 ORCID ID:0000-0002-6102-5151

Ali Uğur BAL⁵

⁵Okul Müdürü, MEB, aliugur33bal@gmail.com

 ORCID ID:0000-0001-7899-2247

ÖZ

Bu araştırmayla, görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitiminde uzaktan eğitim uygulamalarının yararları ve sınırlılıklarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırma verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış ailelerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Mersin ilinde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuğu olan 13 tane aile katılmıştır. Görüşmeler sonucunda ortaya çıkan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Toplanan veriler kategorileştirilmiş ve oluşan kategoriler arasındaki ilişkiler incelenerek temalara ve bu temalara bağlı kod ve alt kodlara ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar; Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylerin Eğitiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Kullanımı, Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylerin Eğitiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Kullanımı Fayda ve Sınırlılıkları ve Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öneriler şeklinde belirlenmiştir. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylerin Eğitiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Kullanımı temasında; Eğitim Süreci, Materyal/Dijital İçerik, Öğretmenle İşbirliği şeklinde üç kategori şeklinde düzenlenmiştir. Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylerin Eğitiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Kullanımı Fayda ve Sınırlılıkları teması; Eğitim Uygulamaları, Uzaktan Eğitime Erişim, Öğretmenle işbirliği şeklinde üç kategori başlığı altında bulgular düzenlenmiştir. Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Öneriler temasında; Eğitim Uygulamaları, Uzaktan Eğitime Erişim, Aile ile işbirliği şeklinde kategorize edilmiştir. Araştırmanın sonucunda ailelerin görme yetersizliğinden etkilenmiş olan çocuklarının uzaktan eğitim alması ile ilgili olumlu düşündüğü görülmüştür. Ancak uzaktan eğitimin tercih edilebilmesi için dijital içeriklerin görme engellilerin ihtiyaçlarına uygun düzenlenmesi, internet erişimi probleminin çözülmesi, ailelere Braille Alfabeti, ekran büyütme ve ekran okuma programları konusunda destek verilmesi gibi öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Görme engellilerin eğitimi, uzaktan eğitim, dijital içerik

Makale Türü/Article Type
Araştırma Makalesi

IJPES
2022
Volume 3, No 2
Sayfa/ Pages: 108-119

<https://dergipark.org.tr/pub/ijpes>

Makale Bilgisi/Article Info:

Geliş/Received :02.12.2022

Kabul/Accepted :20.12.2022

e-Yayın/e-Printed:20.12.2022



An Examination of the Benefit and Limitations of Distance Education in the Education of Individuals Affected by Visually Impaired

ABSTRACT

With this research, it is aimed to examine the benefits and limitations of distance education applications in the education of individuals who are affected by visual impairment. Qualitative research model was used in the research. Semi-structured interview questions were prepared to collect research data and interviews were conducted with families. 13 families with children affected by visual impairment in Mersin province participated in the study. The data that emerged as a result of the interviews were analyzed through content analysis. The collected data were categorized and the relationships between the categories were examined and the codes and sub-codes related to these themes were reached. The subjects reached; The Use of Distance Education Applications in the Education of Individuals Affected with Visual Impairment, the Benefits and Limitations of the Use of Distance Education Applications in the Education of Individuals with Visual Impairment and Suggestions for Distance Education Applications. In the theme of the Use of Distance Education Applications in the Education of Individuals Affected with Visual Impairment; It is organized in three categories as Education Process, Material/Digital Content, Collaboration with Teacher. The theme of Benefits and Limitations of the Use of Distance Education Applications in the Education of Individuals Affected with Visual Impairment; Findings were organized under three categories: Educational Practices, Access to Distance Education, and Collaboration with Teachers. In the theme of Suggestions for Distance Education Applications: Educational Applications were categorized as Access to Distance Education, Collaboration with the Family. As a result of the research, it was seen that families thought positively about the distance education of their children who were affected by visual impairment. However, in order to prefer distance education, suggestions have been developed such as arranging digital content according to the needs of the visually impaired, solving the problem of internet access, providing support to families with Braille Alphabet, screen enlargement and screen reading programs.

Keywords: Education of the visually impaired, distance education, digital content

Atıf için: Yoltay Bilici, T., Demir, S., Kesen, M., Bal, S. N. & Bal, A. U. (2022). Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanılmasının yarar ve sınırlılıklarının incelenmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 108-119.

1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim, genel olarak öğrenen ve öğretmenin birbirinden uzak olduğu koşullarda gerçekleşen bir öğretim yöntemi olarak tanımlanabilir (Schlosser ve Anderson, 1994). Bu eğitimin amaçlarından biri yüz yüze iletişimin yerine teknolojiyi kullanarak öğretene ile öğrenen arasında karşılıklı etkileşim ve iletişim oluşturmaktır (Keegan, 1986). Uzaktan eğitim; eğitimde fırsat eşitliği sağlayan, her yaşta bireyin istedikleri zaman ve mekânda eğitim almalarına imkân sunan, toplumların veya bireylerin amaçlarını gerçekleştirme ve öğrenme deneyimleri kazanmalarını konusunda katkı sağlayan, eğitim teknolojileri ile desteklenmiş bireysel öğrenmeyi destekleyen bir eğitim faaliyetidir (Seale, 2013; Tandy ve Meacham, 2009). Eğitimde öğretmenler ve öğrenciler için sınıflarda ve okullarda yapılan yüz yüze eğitim yüzyıllardır yoğun olarak tercih edilen eğitim ortamları olmaktadır. Bilim ve teknolojiye yaşanan gelişmelerin doğal bir sonucu olarak eğitimin, geleneksel ortamların dışına çıkılarak farklı ortamlarda yürütülmesi söz konusu olmuştur. Bu ortamların hepsi yaşanan çağın içinde bulunduğu bilim ve teknolojiye uygun olarak şekillenmiş ve mektup, televizyon, telefon vb. gibi araçlar eğitim için bir araç olmuştur (Kesim, 2010). Tüm dünyayı etkisi altına alan COVID-19 salgını sürecinde öğrenmenin kesintiye uğratılmadan sürdürülmesi için diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de acil uzaktan eğitim uygulamaları devreye girmiştir. Bu acil uzaktan eğitim sürecinde pek çok öğretmen ders içeriklerini çevrimiçi ortama taşımak zorunda kalmıştır.

Engelli bireyler, engel türlerine göre yaşamın her alanında farklı zorluklarla karşılaşmaktadır. Uzaktan eğitim kaynaklarının sunmuş olduğu teknoloji destekli eğitim sayesinde bu zorluklar ortadan kaldırılabılır ya da azaltılabilir. Örneğin; fiziksel engel durumu olan bir birey mekânsal açıdan eğitim olanaklarına ulaşmakta zorluk yaşayabilir. Bununla beraber zihinsel ya da görme engeli bulunan bir birey de esnek öğrenme imkânı sunan uzaktan eğitim ortamlarında farklı türdeki multimedya (ses, resim, yazı vb.) öğeler içeren materyallerle daha etkili öğrenme olanağı yakalayabilir (Yıldız, 2010). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kendi öğrenme süreçlerini kendileri düzenleyen ve yönlendiren bireylerin daha başarılı olduğu belirtilmektedir (Artino ve Stephens, 2009; Yükseltürk ve Bulut, 2007).

Uzaktan eğitim zaman ve mekân açısından sağladığı avantajlar ile bireylerin eğitim alma olanaklarını kapsamlı bir şekilde artırmaktadır. Uzaktan eğitim, mekânsal olarak ayrı yerlerde bulunan, çeşitli engellere sahip bireylere veya sosyo-ekonomik durumu farklı bireylere eğitimde fırsat eşitliği sunarak bilgiye kolayca ulaşma imkânı sağlamaktadır (Başar vd., 2019, Burdette ve Greer, 2014). Özellikle engelli bireylerin istihdam fırsatlarına sahip olmak veya mevcut çalışma koşullarını iyileştirmek amacıyla uzaktan öğrenim görmeyi tercih etmektedirler (Allen ve Coney, 2017; Thind vd, 2016). Alanda yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde, ilkökul, ortaokul, lise ve yüksek öğretim düzeyinde öğrenim gören engelli bireylerin ya tamamen uzaktan ya da karma öğrenme ortamlarında, uzaktan eğitim teknolojilerini kullandıkları görülmektedir (Watson vd., 2013).

Uzaktan eğitimin bu muazzam olanaklarına karşılık bazı dezavantajlarından da söz etmek mümkündür. Uzaktan eğitimin, öğrencilerin sosyalleşmesini engellemesi, yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamama, uygulamaya yönelik derslerden yeterince yararlanamama ile beceri ve tutuma yönelik davranışların gerçekleştirilmesinde etkili olamama gibi dezavantajları da vardır. (Kaya, 2002). Uzaktan eğitim sürecinin tüm sorumluluğu öğrenendedir. Öğretmeninden almış olduğu destekle, birebir öğrenmeye ihtiyaç duyan özel gereksinimli öğrenciler için bu sorumluluk çok güçtür. Özel gereksinimli bireyler eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için uzaktan eğitim tek başına yeterli değil, hatta bu durum onlar için risk oluşturmaktadır (Schaeffer, 2020). Programdaki aksaklıklar, genel rutinlerin bozulması, iletişim bozuklukları öğrencilerde endişe, hayal kırıklığı ve olumsuz duygulara sebep olabilir (Kong ve Thompson, 2020; Patel, 2020). Sanal eğitim platformlarını kullanmak özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için hem maddi hem duygusal sıkıntıların üzerine stres yaratabilir ve bu durum internete erişimin sınırlılığıyla daha da kötü bir hal alabilir (Couper vd., 2021; Houtrow vd., 2020).

Uzaktan öğrenme sürecinde dezavantajlı çocukların bilişim teknolojilerine erişim kısıtlılıkları nedeniyle eğitim açıları artmıştır ve öğrenme açığı artmış olan dezavantajlı, engelli, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme açığını kapatmak ilave bir güçlük olacaktır (Karip, 2020). Normal eğitim sürecinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler tam kaynaştırma ve yarı kaynaştırma şeklinde uygulanan eğitim-öğretim süreçlerinde

öğrenme açıkları kapatılmaya çalışılmakta iken pandemi sürecinde bu durum özel gereksinimli öğrencilerin aleyhine dönüşmüştür ve öğrenme açığı daha da büyümüştür. Aynı zamanda öğretmenlerin bu süreçte özel gereksinimli öğrencilerin öğretimlerine dair öz-yeterliliklerinin düşük olduğu görülmüştür (Kast vd., 2021).

Alanyazında uzaktan eğitim yoluyla özel eğitim uygulamalarının etkililiği üzerine çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalara ilişkin bulgular, yapılan uygulamaların olumlu yanlarını ortaya koymaktadır (Barkaia, vd., 2017; Benson, vd., 2018; Coogler, vd., 2018; Değirmenci, 2018; Kizir, 2018; Machallicek, vd., 2016; Meadan, vd., 2016; Neely, vd., 2016; Tunç Paftalı, 2018; Ünal, 2018). Ancak incelenen araştırmaların içerisinde görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin ailelerinin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşlerine raslanmamıştır. Oysaki özellikle ülkemizde, oldukça yeni bir alan olan uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin, konunun asıl muhataplarının yararları, sınırlılıkları ve eğitim süreci ile ilgili görüşlerinin ortaya konmasının alana yön vermesi bakımından oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece hem bu hizmetlerden yararlanmak isteyen bireyler hem uzaktan eğitim hizmeti sağlayıcıları hem de alanda araştırma yapmak isteyen araştırmacılar için bir kaynak ortaya çıkacaktır. Buradan hareketle bu araştırmanın amacı, internet temelli uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin hizmet alan görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin ailelerinin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Söz konusu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1-Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin ailelerin deneyimleri nelerdir?
- 2-Ailelerin görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarının uzaktan eğitim uygulamalarının yararları ve sınırlılıklarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
- 3-Ailelerin görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik önerileri ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma türlerinden fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji çalışmalarında amaç, katılımcıların bir fenomen ya da durum ile ilgili kişisel deneyimlerini genel bir anlayışla betimlemektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu betimlemeler sonucunda bireylerin fenomenle ilgili sahip olduğu deneyimlerin özüne ulaşılır (Creswell, 2016). Fenomenolojik araştırmalar kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koyamayabilir ancak örnekler, yaşantılar ve açıklamalar yoluyla bir olguyu daha iyi tanımamıza yardımcı olabilir. Bu yönüyle bilimsel alanyazına ve uygulamaya önemli katkılar sunabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma süreci boyunca bütün etik kriterlere uyularak araştırma tamamlanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntem ile, araştırma kapsamında görüşme yapılacak katılımcılar için önceden ölçütlerin ortaya konmasına ve bu ölçütlere uyan bireylerin katılımcı grubu içerisine dâhil edilmesine dayalı bir yöntem olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmanın katılımcılarından biri olan öğretmenler için belirlenen ölçütler: (1) Görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrenci ile uzaktan eğitime katılmış olmak. (2) Araştırmaya katılma konusunda gönüllü olmak. Araştırmanın bir diğer katılımcıları olan aileler için belirlenen ölçütler: (1) Uzaktan eğitime katılmış olan total veya az gören çocuğa sahip olma (2) Araştırmaya katılma konusunda gönüllü olma. Mersin ili genelinde 2019-2020 eğitim-öğretim dönemi uzaktan eğitim faaliyetlerine katılmış görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin ailelerinin demografik özellikleri Tablo 1’de katılımcı ebeveyn demografik özellikleri verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı ebeveyn demografik özellikleri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Öğrencinin Sınıfı	Öğrencinin Görme Durumu
A1	Erkek	35	Ortaokul	3. Sınıf	Total düzeyde görmesi olan
A2	Erkek	41	Lise	4. Sınıf	Az Gören

A3	Kadın	43	Ortaokul	4. Sınıf	Total düzeyde görmesi olan
A4	Kadın	28	Ortaokul	2. Sınıf	Total düzeyde görmesi olan
A5	Kadın	45	İlkokul	3. Sınıf	Total düzeyde görmesi olan
A6	Kadın	38	İlkokul	2. Sınıf	Az Gören
A7	Kadın	29	Lise	6. Sınıf	Az Gören
A8	Kadın	37	İlkokul	2. Sınıf	Az Gören
A9	Erkek	42	İlkokul	1. Sınıf	Az Gören
A10	Kadın	27	Lise	1. Sınıf	Total düzeyde görmesi olan
A11	Kadın	35	Ortaokul	8. Sınıf	Az Gören
A12	Kadın	40	Ortaokul	3. Sınıf	Total düzeyde görmesi olan
A13	Kadın	46	İlkokul	5. Sınıf	Total düzeyde görmesi olan

Tablo 1' ye bakıldığında katılımcıların üçü erkek, yedisi kadından oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 27 ile 46 arasındadır. Katılımcıların beş tanesi ortaokul, beş tanesi ilkokul, üç tanesi lise mezunudur. Katılımcı ailelerin söz konusu çocuklarının üç tanesi 2. sınıf, iki tanesi 4. sınıf, iki tanesi 1. sınıf, üç tanesi 3.sınıf, bir tanesi 5. sınıf, bir tanesi 6.sınıf, bir tanesi 8 sınıf öğrencisidir. Yine katılımcı ailelerin söz konusu çocuklarının yedi tanesi total düzeyde görmeye, altı tanesi az görendir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin uzaktan eğitim almalarının faydaları ve uzaktan eğitim alma konusundaki sınırlılıkları hakkında bilgi almak için yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı soruları önceden hazırlar ve görüşmenin akışına bağlı olarak ek sorularla kişinin yanıtlarını detaylandırmasını sağlayabilir (Türnüklü, 2000). Yarı-yapılandırılmış görüşme sorularını hazırlamak amacıyla alanyazını, yapılan araştırmalar ve aktarılan bilgiler incelenmiştir. Yapılan bu çalışmaların ışığında yarı-yapılandırılmış görüşmelerde kullanılmak üzere öğretmenlere 7, ailelere 6 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları özel eğitim alanında çalışan 2 akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Akademisyenlerden alınan uzman görüşleri ışığında görüşme sorularının son hali belirlenmiştir.

Hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları araştırmaya katılmaya gönüllü aileler ile yaklaşık bir aylık süreç içerisinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılan aileler görüşmenin yüz yüze veya telefonla yapılabileceği konusunda bilgi verilmiştir. Ailelerin dokuzu telefonla görüşme yapılmasını tercih etmiştir. Kalan katılımcıların ikisi tanesi yüz yüze görüşme yapılmasını tercih etmiştir. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmış, görüşmeyle ilgili notlar tutulmuştur

2.3. Verilerin Analizi

Görüşmenin verileri araştırmacılar tarafından içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi dört aşamada gerçekleştirilir. İlk aşamada veriler kodlanır. İkinci aşamada temalar ortaya çıkarılır. Üçüncü aşamada kodlar ve temalar düzenlenir. Dördüncü ve son aşamada ise bulgular tanımlanarak yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Görüşmelerden elde edilen veriler Word dosyalarına aktarılmıştır. Çalışmanın araştırmacıları öğretmenlerin ve ailelerin görüşme sorularına verdikleri cevapları detaylı inceleyerek verileri tema kod ve alt kodlara dönüştürmüştür. Kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik Miles ve Huberman (1994) tarafından kodlayıcılar

arasındaki görüş birliği olarak ifade edilen “Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı / (Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısı + Üzerinde görüş birliği sağlanmayan konu / terim sayısı) x 100” formülü ile hesaplanmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği %91 belirlenmiş ve kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuğu olan aileler ile yapılan görüşmeler sonucun ulaşılan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bunun sonucunda ailelerin uzaktan eğitim uygulamaları ile ilgili görüşleri, uzaktan eğitimin yararları ve sınırlılıkları, uzaktan eğitim uygulamalarıyla ilgili öneriler şeklinde üç temada şekillendiği ortağa konmuştur.

Tema 1: Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylerin Eğitiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Kullanımına İlişkin Bulgular

Tablo 2. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin tema kategori ve kodlamalar

Tema	Kategori	Kodlama
Uzaktan Eğitim Uygulamaları	Eğitim Süreci	Öğretmenin uygulamalı öğretim yapamaması
		Öğretmenin öğrencinin yaptığı çalışmaları kontrol edememesi
	Materyal/Dijital İçerik	Ders içeriklerinin öğrencinin görmesi için uygun olmaması
		Az gören veya total düzeyde görmeye sahip öğrencinin görmesine uygun ödevler hazırlanamaması
		Ders içeriklerinin görsellerinin betimlenmemesi
	Öğretmenle işbirliği	Öğrencinin ders içeriklerini takip edebilmesi için fazladan zamana ihtiyaç duyması
Uzaktan eğitim sürecinde çocuğa destek konusunda yeterli zaman ayıramama		
		Görme engelli çocukların eğitimi için gerekli bilgilere sahip olmama

Ailelerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin kodlamalar incelendiğinde görme engelli öğrencilerin yeni bilgilerin öğrenmesi sürecinde öğretmeniyle uygulamalı öğretim yapılmasına ihtiyaç duyduğunu ve öğretmenin öğretim sırasında çocuğun yaptığı çalışmalara uzaktan dönüt vermesinin zor olduğunu belirtmiştir. Materyal/Dijital içerik kategorisinde aileler uzaktan eğitimde kullanılan ders içeriklerinin az gören ve total düzeyde görmeye sahip çocuklara uygun olmadığı ve ödev hazırlama konusunda öğretmenin zorluk yaşadığından bahsedilmiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında ekranda akan bilgilere yetişebilmesi için fazladan zaman ihtiyacı olduğu belirtilmiştir. Görmeyen öğrenciler için uzaktan eğitim ders içeriklerinin betimlemelerinin bulunmadığı veya az olduğu belirtilmiştir. Aileler ile yapılan görüşmede ailelerin uzaktan eğitim sürecinde çocuklarına yeteri kadar zaman ayıramadıklarını ve görme engellilerin eğitimi için gerekli olan bilgilere sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecine ilişkin doğrudan alınan görüşler şu şekildedir:

Aile 1: “Oğlum az gören bir öğrencidir. Ekranda olan görüntüler hızlı gittiği için çocuğum takip etmekte zorlanmaktadır. Yeni bir şey öğreneceği zaman ben ve annesi ona yardım edemiyoruz. Biz nasıl yapacağımızı bilmiyoruz.” Aile7: “Benim oğlumun hem zihinsel engeli hem de görme engeli var. Uzun süre bilgisayar başında durmuyor çok sıkılıyor. Öğretmenin benim oğlumla birebir ders yapması gerekir bütün sınıfla olmuyor.”

Tema 2: Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylerin Eğitiminde Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Kullanımı Fayda ve Sınırlılıklarına İlişkin Bulgular

Tablo 3. Uzaktan eğitimin yararları ve sınırlılıklarına ilişkin tema, kategori ve kodlamalar

Tema	Kategori	Kodlama
Uzaktan Eğitim Uygulamaları	Eğitim uygulamaları	Uzaktan eğitim materyallerini kullanamama Öğrencilerin istedikleri ortamda ve zamanda öğrendiklerini tekrar edebilmesi Öğrencilerin sınırlı olan Braille alfabesi basılı kaynaklarının yerine dijital içerikler ile öğretimini zenginleştirilmesi Uzaktan eğitim materyallerine(tablet, telefon, bilgisayar v.b.) sahip olmaması Öğrencinin görmesine uygun dijital içeriklerin yeterli miktarda ve nitelikte olmaması
	Uzaktan eğitime erişim	İnternet bağlantısı olmaması Gerekli cihazlara sahip olmama (Bilgisayar, Tablet, Telefon vb.) EBA, EBA Tv. Ve diğer dijital platformların içeriklerinin uygun olmaması
	Öğretmenle işbirliği	Zaman ayıramama Ailenin Braille Alfabesi okumayı yazmayı bilememesi

Ailelerin uzaktan eğitim uygulamalarının görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitiminde kullanılmasının yarar ve sınırlılıklarına ilişkin kodlamalar incelendiğinde, öğrencilerin bir kısmının uzaktan eğitime erişim materyallerini kullanamaması, uzaktan eğitime erişimde ihtiyacı olan tablet, telefon, bilgisayar gibi cihazlara sahip olmadığı aileler tarafından dile getirilmiştir. Ayrıca aileler çocuklarının istedikleri ortamda ve zamanda öğrendiklerini tekrar edebildikleri , az sayıda olan Braille alfabesi basılı kaynaklarının yerine dijital içerikleri kullanarak öğretimlerini zenginleştirdiğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde kullanılan dijital içeriklerin görme engelli çocuklara uygun olmaması veya dijital içeriklerin az olduğu belirtilmiştir. Uzaktan eğitime erişim kategorisinde aileler internet bağlantısı, uzaktan eğitime bağlanmak için gerekli olan cihazlarasahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Aileler uzaktan eğitim uygulamalarında çocuklarına yeterli desteği sağlamakta zorlandıklarını ve Braille alfabesini bilmediklerini belirtmiştir.

Aile 3: *Kızım ortaokula gidiyor, dersleri çok ağır. Ben ona yardımcı olamıyorum. EBA' dan veya başka sitelerden sürekli ders dinliyorum. Ama yeni bir şey öğreneceği zaman öğretmeni öğretse daha iyi öğrenir. Aile 5 : "Bizim maddi durumumuz çok kısıtlı evimizde internet yok bu yüzden uzaktan eğitime katılmakta çok zorlandık. Evde akıllı telefon sadece babasında var babası da işe gittiği için ancak akşamları kısa bir süre telefon evde oluyor."*

Tema 3: Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Tablo 4. Uzaktan eğitim sürecine yönelik önerilere ilişkin tema kategori ve kodlamalar

Tema	Kategori	Kodlama
Uzaktan Eğitim Uygulamaları	Eğitim uygulamaları	Öğrencilere eğitimlerin bireysel yapılması veya fazladan zamana ihtiyaç duyma EBA, EBA TV ve diğer dijital platformlardaki dijital içeriklerin az gören ve total öğrencilere uygun hazırlanması Öğrencilere kullanabileceği daha fazla dijital içerik hazırlanması
	Uzaktan eğitime erişim	İnternet bağlantısı desteği Öğrencilere ekran okuma ve büyütme programlarına erişim ve kullanımıyla ilgili destek sağlama Gerekli donatıya erişim desteği (Bilgisayar, Tablet, Telefon vb.) sağlamak.
	Aileye yönelik öneriler	Aileye ekran okuma ve büyütme programlarının kullanımıyla ilgi bilgi verme Ailenin Braille Alfabeti okumayı yazmanın öğretimi

Ailelerin uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik önerilerine ilişkin eğitim uygulamaları kategorisi incelendiğinde, ailelerin öğrencilerle yapılacak olan uzaktan eğitimin bireysel olması ve görme engelli öğrencilere fazladan zaman tanınması gerektiği dile getirilmiştir. Öğrencilerin eğitim aldığı uzaktan eğitim platformlarının görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin ihtiyaçlarına uygun düzenlenmesi ve bu içeriklerin sayısının artırılması belirtilmiştir. İnternet erişimine ihtiyaç duyan öğrencilerin ihtiyaçlarının ücretsiz karşılanması gerektiği belirtilmiştir. Ailelerin uzaktan eğitime bağlanması için gerekli olan bilgisayar, tablet dizüstü bilgisayar gibi cihazlara ihtiyacı olduğu bu giderilmesine destek verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanında ekran okuma ve ekran büyütme programlarına erişim konusunda destek verilmesi gerektiği dile getirilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde ailelerin çocuklarının eğitimine destek verebilmesi için aileye gerekli eğitimler verilmesi gerektiği dile getirilmiştir

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitiminde uzaktan eğitimin kullanılmasının yararları ve sınırlılıkları ile ilgili yapılan araştırmada ailelerin birçoğu olumlu görüşe sahip görülmüştür. Ailelerin birçoğu uzaktan eğitim uygulamalarının faydalı olduğunu ancak birçok eksiklik olduğunu dile getirmiştir. Araştırmaya katılan aileler öğretmenler tarafından uygulanan eğitimler sırasında görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin ihtiyaç duyduğu bireysel eğitimi alamamaları veya uygulanan eğitimlerin bireysel ihtiyaçlara yönelik hazırlanmaması uzaktan eğitimin verimliliğini düşürmektedir. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin eğitiminde kullanılan dijital içeriklerin az gören veya görmeyen bireylere uygun olmadığı görülmüştür. Bunun yanında görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin erişebildikleri basılı kaynakların az olması internet temelli uzaktan eğitimin tercih edilmesine sebep olmuştur. Az gören veya görmeyen bireyler internet temelli uzaktan eğitim ile derslerini tekrar etme, farklı ilgi alanlarıyla ilgili uzaktan eğitimlere katılma fırsatına sahip olmaktadır. Görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin uzaktan eğitim uygulamalarına katılmalarının önündeki bir diğer sınırlılık ise uzaktan eğitime erişim problemleridir. Ailelerin bazıları az gören veya görmeyen bireylerin ihtiyacı olan internet ve internete bağlanmak için gerekli olan cihazlara sahip olmadıklarını dile getirmiştir. Uzaktan eğitimin uygulanabilmesine en büyük destek olan aileler çeşitli problemler sebebiyle çocuklarının uzaktan eğitime katılmalarına yeterli desteği sağlayamadıklarını dile getirmişlerdir. Aileler Braille alfabetine, ekran okuma ve büyütme programlarına yeteri kadar hakim olmamaları gibi sınırlılıklarının olduğunu belirtmişlerdir. Tüm sınırlılıklarının yanında aileler uzaktan eğitimin çocuklarının eğitiminde faydalı olduğunu dile getirmiştir.

Ülkemizde Milli eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmalarda oyun, etkinlik, konu anlatımı, canlı derslere dayalı çok çeşitli çevrimiçi materyallerden (videolar, e-kitaplar vb.) Zoom, BigBlueButton, Skype, Instagram canlı yayın, Facebook, Twitter gibi sosyal medya araçlarını içeren pek çok web tabanlı/çevrimiçi/online platformlardan yararlandığı dikkat çekmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı salgın sürecinde altyapısını güçlendirerek Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ile iş birliği ile EBA(Eğitim Bilişim Ağı), TRT EBA TV(Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Eğitim Bilişim Ağı Televizyonu), GEDEX(Gelişim Destek Sistemi) gibi uygulamalar geliştirmiştir. Böylece özel gereksinimli öğrencilerin uzaktan eğitime ulaşması konusunda yaygın etkiye önem verdiği görülmüştür. Ülkemizde gerekse diğer ülkelerde bilişim çağıyla hız kazanan ve özel gereksinimi olan öğrencilerin ve ailelerinin güçlendirilmesi temelinde zengin teknolojik materyallerle desenlenen uzaktan eğitim uygulamalarının, salgın sürecinde bir kat daha ivme kazandığını göstermektedir (Bozkurt vd., 2020; Courtenay ve Perera, 2020; Goldschmidt, 2020; UNESCO, 2020). Bu süreçte ortaya konulan tüm olanaklarla hazırlanan pek çok çevrimiçi uygulamayla, ülkemize özgü ve bu süreçten sonra da kullanılabilir uzaktan eğitim sistemi modelinin geliştirilmeye başlandığı söylenebilmektedir (Özer, 2020).

Kapsayıcı eğitim, tüm öğrencilerin eğitim süreçlerine ve hazırlanan materyallere ulaşımına eşit derecede önem veren bir yaklaşımdır (Ackah-Jnr, 2020; Armitage ve Nellums, 2020). Ülkemizde son yıllarda kapsayıcı eğitime daha fazla önem verilmekte bununla ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Ancak araştırmanın sonuçları incelendiğinde görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin uzaktan eğitime erişimlerinin olağan gelişim gösteren akranlarına göre bir hayli problem yaşadığı görülmektedir. Uzaktan eğitim için gerekli olan dijital içeriklerin görmeyen öğrenci için betimlenmesi, ekran okuma ve ekran büyütme programlarına erişimin güç olduğu aileler tarafından dile getirilmiştir.

Uzaktan eğitim ders içeriklerinin görmeyen öğrenciler için betimlemelerinin olmaması veya çok az olması, az gören öğrencilerin ekranda bulunan yazıları ve resimleri incelemesi için uygun olmadığı görülmüştür. Braille Alfabeti ile yazılan yazının dokunsal olması, okuma yazmada ya da matematikte uzaktan video ile göstermeye ya da fotoğrafla anlatmaya olanak tanınamaması büyük zorluk yaratmıştır. Bu kısıtlılıklara rağmen az gören öğrencilerin derslerini tekrarda, boş zamanlarını nitelikli değerlendirmede uzaktan eğitim platformlarından faydalandıkları aileler tarafından dile getirilmiştir. Araştırmaya katılan bazı aileler internet erişimine sahip olmadıklarını ve çocuklarının tablet, telefon ve dizüstü bilgisayar gibi donatılara sahip olmadığını belirtmiştir.

Ebeveynlerin ev içindeki eğitimci rolünü üstlenmesi ile birlikte aile rol beklentilerinin çeşitlenerek arttığı vurgulanmaktadır (Bozkurt vd., 2020; Burke ve Dempsey, 2020; UNESCO,2020). Ailelerin uzaktan eğitim sürecinde çok fazla rol üstlenmesi gerekmektedir. Ancak aileler görmeyen veya az gören öğrencilerin eğitiminde kullanılan Braille Alfabetine, ekran büyütme ve ekran okuma programlarına yeteri kadar hâkim olmadıklarını dile getirmiştir. Ayrıca bazı aileler çok fazla sorumluluklarının olduğu ve çocuklarının eğitimine zaman ayramadıklarını bu yüzden yüz yüze eğitimi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Aileler çocuklarının en fazla karşılaştıkları sorunun ekran bağımlılığı olduğunu belirtmişlerdir. Aileler çocuklarının uzaktan eğitim ile başlayan dijital ekran kullanım sürelerinin zamanla arttığını ve zaten kısıtlı olan sosyal yaşama katılma çabalarının çok daha fazla azaldığı sonucuna ulaşmıştır. King, Dellfabro, Billieux ve Potenza'nın (2020) yaptığı çalışmada da salgın döneminde bireylerin çevrim içi oyunlara katılımının arttığı belirtilmiştir. Çocukların karşılaştığı diğer bir sorun somutlaştırma olarak belirlenmiştir. Ebeveynler çocuklarının yüz yüze eğitime göre daha yavaş öğrendiklerini ve derslerden çabuk sıkıldıklarını vurgulamışlardır.

5. ÖNERİLER

Ailelerin katılımıyla gerçekleşen araştırmanın sonuçlarına göre görme yetersizliğinden etkilenmiş bireylerin uzaktan eğitim sürecine yönelik olarak şu önerilerde bulunulabilir:

- 1- Dijital içeriklerin görmeyen veya az gören çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi ve görme yetersizliğinden etkilenmiş öğrencilerin kullanabileceği dijital içeriklerin miktarının artırılması.

- 2- Ailelere Braille alfabesi, ekran okuma, ekran büyütme gibi ailelerin ihtiyaç duyduğu eğitimler konusunda destek sağlanmalıdır.
- 3- Ailelere uzaktan eğitim sürecinde çocuklarına nasıl yardımcı olması gerektiği ile ilgili psikolojik destek sağlanmalıdır.
- 4- Ailelere görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklarının uzaktan eğitim sürecinde ihtiyaç duyduğu bilgisayar, tablet, internet erişimi gibi konularda destek sağlanmalıdır.

BEYAN

“Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Bireylerin Eğitiminde Uzaktan Eğitimin Kullanılmasının Yarar Ve Sınırlılıklarının İncelenmesi” isimli makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Ackah-Jnr, F. R. (2020). Inclusive education, a best practice, policy and provision in education systems and schools: The rationale and critique. *European Journal of Education Studies*, 6(10), 171-183. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3605128>
- Allen, M. & Coney, K. (2017). What happens next? 2017: A report on the first destinations of 2015 disabled graduates. https://www.agcas.org.uk/write/MediaUploads/Resources/Disability%20TG/W HN_report_final_20_October_2017.pdf adresinden alınmıştır.
- Artino, A. R. & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151.
- Ashburner, J., Vickerstaff, S., Beetge, J., & Copley, J. (2016). Remote versus face-to-face delivery of early intervention programs for children with autism spectrum disorders: Perceptions of rural families and service providers. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 1-14. doi: 10.1016/j.rasd.2015.11.011
- 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. doi: 10.1002/jaba.391
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. 6(3), 112- 142
- Cason J. (2009). A pilot telerehabilitation program: delivering early intervention services to rural families. *International Journal of Telerehabilitation*, 1(1), 29–38. doi: 10.5195/ijt.2009.6007
- Couper-Kenney, F. ve Riddell, S. (2021). The impact of COVID-19 on children with additional support needs and disabilities in Scotland. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 20-34.
- 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. doi: 10.1177/1053815117748692
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev. Ed.). Eğiten Kitabevi.
- 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*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karip, E. (2020). COVID-19: Okulların kapatılması ve sonrası. Erişim adresi <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi> Erişim Tarihi: 16.01.2021.
- Kast, J., Lindner, K-T., Gutschik, A. ve Schwab, S. (2021). Austrian teachers' attitudes and self-efficacy beliefs regarding at-risk students during home learning due to COVID-19. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 114–126. doi:10.1080/08856257.2021.1872849.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. 1. Baskı. Pegem A Yayıncılık.

- Keegan, D. (1986). *Interaction and communication*. The foundations of distance education içinde (ss. 89–107). Croom Helm
- Kesim, E. (2010). *Uzaktan eğitimde meydana gelen değerler dizisi (paradigma) değişimlerinin e-öğrenme ekonomisi alanına yansımaları*. T. G. Yamamoto, U. Demiray ve M. Kesim (Ed.). içinde Türkiye'de e-öğrenme: Gelişmeler ve uygulamalar (s. 3-25). Elif Yayınevi.
- King, D. L., Delfabbro, P. H., Billieux, J. Ve Potenza, M. N. (2020). Problematic online gaming and the COVID-19 pandemic. *Journal of Behavioral Addictions*. doi: <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00016>.
- Kızır, M. (2018). *Ayrılcı denemelerle öğretimin çevrimiçi sunulan aile eğitim programıyla kazanımının incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Korkmaz, G. & Toraman, Ç. (2020). Are we ready for the post-COVID-19 educational practice? An investigation into what educators think as to online learning. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 293-309.
- Kong, M. ve Thompson, L. A. (2020). Considerations for young children and those with special needs as COVID-19 continues. *JAMA Pediatrics*. Erişim adresi <https://jamanetwork.com/> on 08/31/2020. Erişim Tarihi: 14.12.2020.
- Machalicek, W., Lequia, J., Pinkelman, S., Knowles, C., Raulston, T., Davis, T., & Alresheed, F. (2016). Behavioural telehealth consultation with families of children with autism spectrum disorder. *Behavioural Interventions*, 31(3), 223-250. doi: 10.1002/bin.1450
- Meadan, H., Snodgrass, M. R., Meyer, L. E., Fisher, K. W., Chung, M. Y., & Halle, J. W. (2016). Internetbased parent-implemented intervention for young children with autism: A pilot study. *Journal of Early Intervention*, 38(1), 3-23. doi: 10.1177/1053815116630327
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1),29-48.
- 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. doi: 10.1007/s10864-016-9250-7
- Ozan Leylum, Ş., Odabaşı, H. F., & Kabakçı Yurdakul, I. (2017). Eğitim ortamlarında durum çalışmasının önemi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 5(3), 369-385.
- Seale, J. K. (2013). *E-learning and disability in higher education: Accessibility research and practice*. Routledge.
- Schaeffer, K. (2020). As schools shift to online learning amid pandemic, here's what we know about disabled students in the U.S. Erişim adresi <https://www.pewresearch.org/fact-tank/2020/04/23/as-schools-shift-to-online-learning-amidpandemic-heres-what-we-know-about-disabled-students-in-the-u-s/> Erişim Tarihi: 17.04.2022
- Schlosser, C. A., & Anderson, M. L. (1994). Distance education: Review of the literature. Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance. (ERIC No. ED382159).
- Tarbox, C., Silverman, E. A., Chastain, A. N., Little, A., Bermudez, T. L., & Tarbox, J. (2020). *Taking action: 18 simple strategies for supporting children with autism during the COVID-19 pandemic*. <https://psyarxiv.com/96whj/>
- Tunç Paftalı, A. (2018). *Uzaktan koçluk uygulamasının otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan okul öncesi öğretmenlerinin öğretim becerileri ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri üzerindeki etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- 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. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, S. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri yoluyla özürllüler için geleceğe bir kapı açmak. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 612-620
- Watson, J., Murin, A., Vashaw, L., Gemin, B., & Rapp, C. (2013). Keeping Pace with K-12 Online & Blended Learning: An Annual Review of Policy and Practice. 10 Year Anniversary Issue. *Evergreen Education Group*.