

ISSN: 2757-9085



Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal of Education and Management
Sciences in Practice

Cilt:2 Sayı:2
Aralık-2022

Vol:2 Issue:2
December-2022

UEYBİD



www.ueybid.com



© 2022 EYUDER

Bu derginin tüm hakları Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneğine (EYUDER) aittir. Bilimsel yayın ve araştırma etiği kurallarına aykırı olarak kısmen ya da tamamen alıntı yapılamaz, kopya edilemez, çoğaltılamaz ve ticari amaçla kullanılamaz. Dergide yer alan makalelerin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

İmtiyaz Sahibi: Dr. Adem Çilek

Yayın ve İletişim Editörü: Gamzegül Engin

Bilişim Editörü: Mükremin Durmuş

Dil Editörü: Abdullatif Uyumaz

Kuruluş: Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER)

Adres: Meşrutiyet Mahallesi Atatürk Bulvarı No: 105/813 06420 Çankaya / ANKARA

E-posta: eyuder.ueybid@gmail.com

Web: dergipark.org.tr/tr/pub/ueybid

ISSN: 2757-9085



EDİTÖRLER / EDITORS IN CHIEF

Prof. Dr. Muzaffer ALKAN muzafferalkan61@gmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education	Prof. Dr. Taner ALTUN taltun@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education
Yayın ve İletişim Editörü / Publication and Communication Editor Gamzegül ENGİN gamzegulengin@gmail.com Ministry of Education	
Bilişim Editörü / Informatics Editor Mükremin DURMUŞ mukremindurmus@hotmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education	
Dil Editörü / Language Editor Abdullatif UYUMAZ abdullatifuyumaz@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education	

ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS

Eğitim Yönetimi ve Denetimi / Educational Management and Administration Assoc. Prof. Dr. Şenol Sezer senolsezer.28@gmail.com Ordu University Faculty of Education
Eğitim Programları ve Öğretim / Curriculum and Instruction Assoc. Prof. Dr. Özden Demir ozdendemir@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme / Measurement and Evaluation in Education Assoc. Prof. Dr. Ceyhun Ozan ozanceyhun08@gmail.com Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık / Guidance and Psychological Counselling Prof. Dr. Başaran Gençdoğan basaran@atauni.edu.tr Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education
Matematik Eğitimi / Mathematics Education Prof. Dr. Tuba Gökçek tubagokcek@kku.edu.tr Kırıkkale University Faculty of Education



Fen Eğitimi / Science Education

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ürey
murey01@gmail.com

Trabzon University Fatih Faculty of Education

Görsel Sanatlar Eğitimi / Visual Arts Education

Prof. Dr. Aygül Aykut
aygul.aykut@gmail.com

Erciyes University Fine Art Faculty

Müzik Eğitimi / Music Education

Assoc. Prof. Dr. Sitki Akarsu
sakarsu@kastamonu.edu.tr

Kastamonu University Fine Arts and Design Faculty

Okul Öncesi Eğitimi / Pre-school Education

Assoc. Prof. Dr. Nur Akcanca
nurakcanca@comu.edu.tr

Çanakkale 18 Mart University Faculty of Education

Özel Eğitim / Special Needs Education

Assoc. Prof. Dr. Şule Fırat Durdukoca
drsulefirat@gmail.com

Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education

Sınıf Eğitimi / Primary Education

Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya
fatihcetincetinkaya@gmail.com

Düzce University Faculty of Education

Sosyal Bilgiler Eğitimi / Social Sciences Education

Assoc. Prof. Dr. Selçuk Ilgaz
ilgaz@atauni.edu.tr

Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education

Yabancı Dil Eğitimi / Foreign Language Education

Assoc. Prof. Dr. Servet Çelik
servet61@trabzon.edu.tr

Trabzon University Fatih Faculty of Education

Eğitim Teknolojileri / Educational Technologies

Assist. Prof. Dr. Murat Tolga Kayalar
mtkayalar@gmail.com

Erzincan Binali Yıldırım University



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

No	Makaleler / Articles	Makale Tipi Article Type	Alan Field	Sayfa Pages
1	Covid-19 Sürecinde Uzaktan Eğitim Sınıflarında Geribildirim Feedback in Distance Education Virtual Classes During Covid-19 Process	Araştırma Makalesi Research Article	Eğitim Teknolojileri Educational Technology	78-93
	Bünyamin Han			
2	60-72 Aylık Çocukların Duygu Düzenleme Becerileri ile Yaratıcılık Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Examination of The Relationship Between Emotion Regulation Skills and Creativity Skills of 60-72 Months Children	Araştırma Makalesi Research Article	Okul Öncesi Pre-school Education	94-109
	Birgül Berna Uysal, Yıldız Güven			
3	Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Attitudes of Teachers Working in Vocational High Schools Towards Distance Education	Araştırma Makalesi Research Article	Eğitim Teknolojileri Educational Technology	110-135
	Mustafa Işık, Abdulkadir Çelik, Erdal Yıldırım, Orhan Çelik			
4	Assessment of University Students' Academic Achievements and Attitudes Towards Global Warming Üniversite Öğrencilerinin Küresel Isınmaya Yönelik Akademik Başarılarının ve Tutumlarının Değerlendirilmesi	Araştırma Makalesi Research Article	Fen Eğitimi Science Education	136-149
	Mustafa Ürey, Muhammet Baltürk			
5	Eğitim ve Bilim Dergisinde Liderlik Alanında Yapılmış Makalelerin İncelenmesi ve Değerlendirilmesi Examination and Evaluation of Articles Made in The Field of Leadership in Education and Science Journal	Araştırma Makalesi Research Article	Fen Eğitimi Science Education	150-164
	Şebnem Tutkuğ			
6	Pandemi Sürecinde Kırsalda Görev Yapan 1.Sınıf Öğretmenlerinin Karma (Hibrit) Eğitim Modeli Hakkındaki Görüşleri The Opinions of the 1st Grade Teachers Working in Rural During the Pandemic Process on the Mixed (Hybrid) Education Model	Araştırma Makalesi Research Article	Eğitim Araştırmaları Educational Research	165-178
	Fethiye Şener			



7	Dijital Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerileri Üzerine Etkisi The Effect Of Digital Reading On Elementary School Students' Fluent Reading Skills Güngör Uçar	Araştırma Makalesi Research Article	Türkçe Eğitimi Turkish Education	179-195
---	--	--	---	---------



COVID-19 SÜRECİNDE UZAKTAN EĞİTİM SINIFLARINDA GERİBİLDİRİM

FEEDBACK IN DISTANCE EDUCATION VIRTUAL CLASSES DURING COVID-19 PROCESS

Bünyamin Han¹

Makalenin Alanı: Eğitim Teknolojileri

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

09.03.2022

Kabul Tarihi

10.08.2022

Anahtar Kelimeler

Uzaktan eğitim,
Sanal sınıf,
İletişim,
Geribildirim,
Covid-19

Özet

2020 yılı başından itibaren dünya genelinde yayılan Covid-19 pandemisi ile birlikte hem dünyada hem de Türkiye’de yüz yüze eğitime ara verilerek uzaktan öğretim yoluyla eğitim devam ettirilmiştir. Uzaktan öğretim ile birlikte sanal sınıflarda gerçekleştirilen eğitim, öğretim süreçleri bileşenleri bakımından geleneksel sınıflardan farklılık göstermektedir. Özellikle iletişimin temel bileşenlerinden olan geribildirim sanal sınıflarda nasıl gerçekleştiği, araştırılması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı uzaktan öğretim sürecindeki sanal sınıflarda öğretim elemanları tarafından öğrencilere verilen geribildirim mekanizmalarını incelemektir. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen bu araştırma 2020-2021 eğitim öğretim yılında uzaktan eğitim gerçekleştiren bir kamu üniversitesindeki öğretmen adaylarının görüşleri alınarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve geribildirim içeriğini ölçmeye yönelik 20 maddeden oluşan “*Uzaktan Eğitim Sınıflarında Geribildirim*” anketi kullanılmıştır. Araştırma verileri online formlar kullanılarak öğretmen adaylarından toplanmıştır. Veriler bilgisayar paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitim sınıflarında öğretim elemanları genel olarak orta düzeyde geribildirim kullanmaktadırlar. Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş öğretmen adaylarının en çok katıldıkları maddeler arasında “*Öğrencilerin yanlışlarını düzeltir*” ve “*Geribildirim verirken adil davranır*” maddeleri dikkat çekmektedir. Buna karşın bu çalışmada katılımcıların en düşük ortalamaya sahip görüşleri “*Birebir/kişiye özel geribildirimde bulunur*” ve “*Dersi değerlendirmemiz için bize fırsat sunar*” maddelerinde görülmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının geribildirim mekanizmalarını kullanırken iletişim ilkelerine daha fazla dikkat etmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

Article Info

Received

09.03.2022

Accepted

10.08.2022

Keywords

Distance
education,
Virtual classroom,
Communication,
Feedback,
Covid-19

Abstract

With the Covid-19 pandemic spreading around the world since the beginning of 2020, face-to-face education has been suspended both in the world and in Turkey, and education through distance education has continued. The education carried out in virtual classrooms together with distance education differs from traditional classrooms in terms of the components of the teaching processes. In particular, how feedback, which is one of the basic components of communication, takes place in virtual classrooms is an important issue that needs to be investigated. The aim of this research is to examine the feedback mechanisms given to the students by the instructors in the distance education virtual classrooms. The research was carried out based on the views of teacher candidates from a public university that provided distance education. The questionnaire of “Feedback in Distance Education Classes” prepared by the researcher and consisting of 20 items to measure the content of the feedback was applied to the teacher candidates using online forms. The data were analyzed using computer package programs. According to the results of the research, instructors generally use high-level feedback in distance education classes. The items “He corrects students’ mistakes” and

¹ Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, e-posta: bunyaminhan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0204-5686 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

"He acts fairly when giving feedback" draw attention among the items most agreed by the teacher candidates. On the other hand, the opinions of the participants with the lowest mean are seen in the items "Gives us one-on-one/personal-specific feedback" and "Gives us an opportunity to evaluate the course". As a result, it is important for instructors to pay more attention to communication rules in using feedback.

1. GİRİŞ

Covid-19 pandemisi ile birlikte hem dünyada hem de Türkiye’de uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte sanal sınıfların sayısı artmıştır. Sanal sınıflarda gerçekleştirilen eğitim, öğretim süreçleri bileşenleri bakımından geleneksel sınıflardan farklılık göstermektedir. Yüz yüze sınıflarda gerçekleştirilen eğitimde fiziksel olarak aynı ortamda bulunan öğretici ve öğrenen arasında gerçekleşen etkileşim, iletişimi tamamlayıcı bir unsur olabilmektedir. Bu durum uzaktan eğitim sürecindeki sanal sınıflarda farklı bir özellik taşımaktadır. Fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunan öğretici ve öğrenen arasında gerçekleşen iletişim de farklı özellikler taşıyabilmektedir. Yüz yüze öğretimin sağladığı fırsatlardan yoksun olan sanal sınıflarda gerçekleşen iletişimin içeriği merak konusudur. Özellikle iletişimin temel bileşenlerinden olan geribildirim sanal sınıflarda nasıl gerçekleştiği, araştırılması gereken önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Geribildirim, öğrenene onun performansını iyileştirmeyi amaçlayan doğrudan gözleme dayalı bilgilerin verilmesidir (Jug, Jiang & Bean, 2019). Geribildirim öğrencilerin eylem ya da davranışların sonucu olarak onlara verilen tepkileri ifade eder. Buna göre geribildirim, bir hedefe ulaşmak için ne yapılması gerektiği ve nasıl yapılması gerektiğine ilişkin bilgilerdir. Geribildirim vermenin amacı öğrenmenin ilerlemesini desteklemek için öğrencinin güçlü olduğu ve geliştirilmesi gereken alanlar hakkında anlamlı bilgi sağlamaktır (MEB, 2020).

Olumlu geribildirim öğrencilerin içsel motivasyonunun en güçlü yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur (Koka & Hein, 2005). Geribildirim, öğrencinin güçlü yönleri hakkında dönüt vermekle birlikte, öğrenenin performansının kontrolünü de sağlayarak öğrenme sürecini destekler (Gielen, et al., 2010). Geribildirim, öğrencilere çalışmalarını hakkında öğretmenlerinin ne düşündüğünü öğrenme fırsatı verir (Skipper & Douglas, 2015). Bundan dolayı sınıfta öğretmen geribildirimini son derece önemli olduğu kabul edilmeye devam etmektedir (Zacharias, 2007). Geribildirim, öğrenmeyi ve değerlendirmeyi destekleyebilecek önemli bir eğitim aracıdır (Economides, 2009). Araştırmalarda geribildirim, öğrenme ve performansın önemli bir kolaylaştırıcısı olarak ele alınmıştır (Shute, 2008). Geribildirim,

öğrenme hedeflerine ulaşma ve öz-düzenleme becerilerini geliştirme açısından da öğrenenlerin yardımcı olur (Cavalcanti, vd., 2021).

Geribildirim, öğrenme ve öğrenme hedeflerine yönelik bir yönelimi teşvik etme fırsatı olarak görülmelidir. Geribildirim, öğrencinin gelecekteki çalışmaları açısından nasıl gelişebileceğini göstermelidir (Knight & Yorke 2003). Etkili geri bildirim, sıklıkla öğrenme ve öğretmede kilit bir strateji olarak tanımlanmıştır (Poulos & Mahony, 2008).

Geri bildirim vermek eğitim ortamlarında genel olarak kabul edilen bir uygulama olmasına rağmen, geri bildirim karmaşıklığı (yani daha az bilgiye karşı daha fazla) ve zamanlaması (yani hemen veya gecikmeli) gibi etkili geri bildirim belirli özellikleri büyük ölçüde tartışmalıdır (Nelson & Schunn, 2009). Pedagojik teoride olumlu geribildirim, öğrenciye duyuşsal destek sağladığı ve öğrenmeye devam etmek için motivasyonu teşvik ettiği için önemli olarak görülür (Ellis, 2009). Geri bildirim, anlayış oluşturmak, sağlıklı etkileşimleri teşvik etmek ve sıcak sınıf ortamlarını teşvik etmek için bir öğretmen ve öğrenci arasında kritik bir mekanizmadır (Sprouls, Mathur & Upreti, 2015).

Motivasyonu doğrudan etkileyen geribildirim mekanizmasının eğitim sisteminde aktif bir şekilde kullanılması ve eksikleri gidermek amacıyla yeni geribildirim mekanizmalarının oluşturulması gerekmektedir (Kırbaç, Balı & Macit, 2017). Grupla öğrenme durumlarında dönüt ve düzeltme işlemleri öğrenmeyi önemli ölçüde etkilemektedir. Bu işlemlerdeki aksamalar önemli öğrenme eksiklerine ve öğrenme güçlüklerine yol açmaktadır. Bu işlemlerin ihtiyaçları karşılayacak hale getirilmesi ise öğrencilerde istenilen davranış değişikliğini sağlama düzeyini önemli ölçüde artırmaktadır (Erişen, 1997). Özellikle farklı geri bildirim kaynaklarının yabancı dil öğretimi üzerindeki etkili olduğu saptanmıştır (Tian & Zhou, 2020).

Geribildirim öğrenme sürecinin gelişimini sağlamada önemli bir bileşen olduğu akademik çevrelerce kabul edilmektedir (Köğce, 2012). Özellikle düzeltici geribildirim öğrencilerin dil gelişimini kolaylaştırmanın etkili yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Büyükbay, 2007). Farklı geribildirim stratejisi uygulanan öğrencilerin, bilişsel ve öğretimsel hazırbulunuşluk algılarının yüksek olduğu ve iyi derecede de sosyal hazırbulunuşluk algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Olpak, 2013).

Geribildirim, etkili öğrenmenin geliştirilmesinde önemli olmasına karşın nispeten daha az araştırılmıştır (Carless, 2006; Ekşi, 2012). Çevrimiçi öğrenme ile ilişkili teknolojiler, birçok yeni geribildirim uygulamasına yol açmasına rağmen çevrimiçi geri bildirim üzerine kavramsal çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir (Jensen, Bearman & Boud, 2021). Online derslerde,

eğitmenler ve öğrenciler fiziksel olarak ayrı yerlerde olduğundan geribildirim daha da kritik hale gelir (Cavalcanti, vd., 2021). Carless ve Winstone, (2020) geribildirim süreçlerini yönetmenin zor olduğunu ifade etmektedirler. Henderson, Ryan ve Phillips'e (2019) göre ise değerlendirici geribildirim, öğrenme sürecinin en önemli bileşenlerinden biridir. Ancak, geri bildirim uygulamalarından öğrenci ve eğitimci memnuniyetsizliği yükseköğretimde önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda sanal sınıflarda iletişim sürecinde öğretici tarafından sağlanan geribildirim mekanizmasının durumu bu araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Bu araştırmanın amacı öğretim elemanlarının sanal sınıflarda kullandığı geribildirim özelliklerini öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modeli araştırmalarda, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleri, ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özellikleri kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Fraenkel & Wallen, 2006; Büyükoztürk, vd., 2010; Karasar, 1998). Bu araştırmada sanal sınıflarda kullanılan geribildirim içeriğinin betimlenerek incelenmesi amaçlandığı için bu model tercih edilmiştir.

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde uzaktan eğitim ile öğrenimlerine devam eden 254 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri basit seçkisiz yolla seçilen öğretmen adaylarından online formlar kullanılarak toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından literatüre dayalı olarak hazırlanan "*Uzaktan Eğitim Sınıflarında Geribildirim*" anketi kullanılmıştır. Anket, öğretim elemanlarının sanal sınıflarda öğrencilere vermiş oldukları geribildirim içeriği, yöntemi, türü ve etkililiğine yönelik sorulardan oluşmaktadır.

2.2. Veri Analizi

Verilerin analizi bilgisayar paket programları aracılığıyla yapılmıştır. Araştırmada veri analizi için betimsel analizler (yüzde ve frekans) kullanılmıştır. Ayrıca madde bazlı ve anket toplamının ortalama ve standart sapma değerleri de hesaplanmıştır.

Anketin geçerlik ve güvenilirliği uzman görüşü alınarak sağlanmıştır. Eğitim yönetimi alanında danışılan uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılarak anket sorularına son hali verilmiştir.

2.3. Katılımcıları Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerinden cinsiyet, sınıf, bölüm gibi özellikleri incelenmiş ve aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların cinsiyetine ilişkin veriler

Cinsiyet	N	%
Kadın	216	85,0
Erkek	38	15,0
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların %85,0'i (n=216) kadın iken %15,0'i ise (n=38) erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların bölümlerine ilişkin veriler

Bölüm	N	%
Temel eğitim bölümü	88	34,6
Matematik ve fen bölümü	77	30,3
Türkçe ve sosyal bölümü	52	20,5
Din kültürü	37	14,6
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların %34,6'sı (n=88) Temel eğitim bölümü, %30,3'ü (n=77) Matematik ve fen bölümü, %20,5'i (n=52) Türkçe ve sosyal bölümü, %14,6'sı (n=37) Din kültürü bölümlerinde öğrenimlerine devam etmektedirler.

Tablo 3. Katılımcıların sınıflarına ilişkin veriler

Sınıf	N	%
1. sınıf	65	25,6
2. sınıf	97	38,2
3. sınıf	59	23,2
4. sınıf	33	13,0
Toplam	254	100,0

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların %25,6'sı (n=65) 1. sınıf, %38,2'si (n=97) 2. sınıf, %23,2'si (n=59) 3. sınıf, %13,0'ü (n=33) 4. sınıfta okuyan öğrencilerinden oluşmaktadır.

3. BULGULAR

1. Katılımcıların Sanal Sınıflardaki Geribildirime İlişkin Görüşleri

Araştırma kapsamında görüşleri alınan katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde katıldıkları sanal sınıflardaki geribildirime yönelik görüşleri madde bazında anket toplamında hesaplanmış ve aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Katılımcıların sanal sınıflardaki geribildirime ilişkin görüşleri

Öğretim elemanı;	N	\bar{X}	Sd
1. Öğrencilere geribildirim verir	254	3,89	0,86
2. Geribildirimleri anında/zamanında verir	254	3,72	0,91
3. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını kontrol eder	254	3,39	0,98
4. Öğrencinin cevaplarını onaylar	254	3,74	0,81
5. Öğrencileri derse katmak için yüreklendirir	254	3,34	1,05
6. Cevap veren öğrenciyi cesaretlendirici sözler söyler	254	3,29	1,02
7. Öğrencilere soru sorar	254	3,48	0,94
8. Öğrencilerin yanlışlarını düzeltir	254	3,92	0,88
9. Öğrencilere pekiştireç verir	254	3,30	0,97
10. Derste öğrencilerin görüşünü alır	254	3,50	0,96
11. Öğrencilerden gelen cevapları dikkate alır	254	3,78	0,93
12. Verdiği geribildirimlerle bize katkı sunar	254	3,83	0,93
13. Geribildirim verirken adil davranır	254	3,90	0,98
14. Sözel geribildirimleri kullanır	254	3,79	0,88
15. Yazılı geribildirimleri kullanır	254	3,20	1,07
16. Dersi değerlendirmemiz için bize fırsat sunar	254	3,19	1,09
17. Öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alır	254	3,62	1,01
18. Birebir/kişiye özel geribildirimde bulunur	254	3,10	1,14
19. Tüm sınıfa yönelik genel geribildirimde bulunur	254	3,74	0,86
20. Geribildirimleri ile dersin verimini artırır	254	3,69	1,00
Geribildirim Toplamı	254	3,57	0,69

Tablo 4, öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde ders gördükleri sanal sınıflarda kullanılan geribildirime yönelik görüşlerinin madde bazında ve anket toplamındaki ortalamasını ve standart sapmasını göstermektedir. Buna göre öğretmen adaylarının geribildirime yönelik görüşleri anket toplamında ($\bar{X}=3,57$) olarak saptanmıştır. Öğretmen adaylarının en çok katıldıkları maddeler arasında “*Öğrencilerin yanlışlarını düzeltir* ($\bar{X}=3,92$)” ve “*Geribildirim verirken adil davranır* ($\bar{X}=3,90$)” maddeleri dikkat çekmektedir. Buna karşın katılımcıların en düşük ortalamaya sahip görüşleri “*Birebir/kişiye özel geribildirimde bulunur* ($\bar{X}=3,10$)” ve “*Dersi değerlendirmemiz için bize fırsat sunar* ($\bar{X}=3,19$)” maddelerinde görülmektedir.

2. Madde Bazında Sanal Sınıflardaki Geribildirime İlişkin Görüşler

Katılımcıların sanal sınıflardaki geribildirime ilişkin görüşleri madde bazlı incelenmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

1. Öğrencilere geribildirim verir		
Hiçbir zaman	2	%8
Nadiren	17	%6,7
Bazen	46	%18,1
Sıklıkla	130	%51,2
Her zaman	59	%23,2

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Öğrencilere geribildirim verir” maddesine büyük oranda katılmaktadırlar.

2. Geribildirimleri anında/zamanında verir		
Hiçbir zaman	3	1,2
Nadiren	22	8,7
Bazen	68	26,8
Sıklıkla	112	44,1
Her zaman	49	19,3

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Geribildirimleri anında/zamanında verir” maddesine büyük oranda katılmaktadırlar.

3. Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını kontrol eder		
Hiçbir zaman	9	3,5
Nadiren	35	13,8
Bazen	86	33,9
Sıklıkla	95	37,4
Her zaman	29	11,4

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını kontrol eder” maddesine orta düzeyde katılmaktadırlar.

4. Öğrencinin cevaplarını onaylar		
Hiçbir zaman	4	1,6
Nadiren	12	4,7
Bazen	65	25,6
Sıklıkla	139	54,7
Her zaman	34	13,4

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Öğrencinin cevaplarını onaylar” maddesine büyük oranda katılmaktadırlar.

5. Öğrencileri derse katmak için yüreklendirir		
Hiçbir zaman	14	5,5
Nadiren	37	14,6
Bazen	83	32,7
Sıklıkla	88	34,6
Her zaman	32	12,6

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Öğrencileri derse katmak için yüreklendirir” maddesine orta düzeyde katılmaktadırlar.

6. Cevap veren öğrenciyi cesaretlendirici sözler söyler		
Hiçbir zaman	13	5,1
Nadiren	40	15,7
Bazen	88	34,6
Sıklıkla	86	33,9
Her zaman	27	10,6

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Cevap veren öğrenciyi cesaretlendirici sözler söyler” maddesine orta düzeyde katılmaktadırlar.

7. Öğrencilere soru sorar		
Hiçbir zaman	7	2,8
Nadiren	26	10,2
Bazen	93	36,6
Sıklıkla	95	37,4
Her zaman	33	13,0

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Öğrencilere soru sorar” maddesine yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

8. Öğrencilerin yanlışlarını düzeltir		
Hiçbir zaman	3	1,2
Nadiren	14	5,5
Bazen	50	19,7
Sıklıkla	121	47,6
Her zaman	66	26,0

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Öğrencilerin yanlışlarını düzeltir” maddesine büyük oranda katılmaktadırlar.

9. Öğrencilere pekiştireç verir		
Hiçbir zaman	8	3,1
Nadiren	40	15,7
Bazen	100	39,4
Sıklıkla	79	31,1
Her zaman	27	10,6

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Öğrencilere pekiştireç verir” maddesine orta düzeyde katılmaktadırlar.

10. Derste öğrencilerin görüşünü alır		
Hiçbir zaman	4	1,6
Nadiren	34	13,4
Bazen	86	33,9
Sıklıkla	92	36,2
Her zaman	38	15,0

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Derste öğrencilerin görüşünü alır” maddesine orta düzeyde katılmaktadırlar.

11. Öğrencilerden gelen cevapları dikkate alır		
Hiçbir zaman	3	1,2
Nadiren	24	9,4
Bazen	53	20,9
Sıklıkla	120	47,2
Her zaman	54	21,3

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Öğrencilerden gelen cevapları dikkate alır” maddesine yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

12. Verdiği geribildirimlerle bize katkı sunar		
Hiçbir zaman	3	1,2
Nadiren	19	7,5
Bazen	58	22,8
Sıklıkla	111	43,7
Her zaman	63	24,8

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Verdiği geribildirimlerle bize katkı sunar” maddesine yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

13. Geribildirim verirken adil davranır		
Hiçbir zaman	2	,8
Nadiren	27	10,6
Bazen	42	16,5
Sıklıkla	106	41,7
Her zaman	77	30,3

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Geribildirim verirken adil davranır” maddesine büyük oranda katılmaktadırlar.

14. Sözel geribildirimleri kullanır		
Hiçbir zaman	4	1,6
Nadiren	15	5,9
Bazen	62	24,4
Sıklıkla	123	48,4
Her zaman	50	19,7

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Sözel geribildirimleri kullanır” maddesine yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

15. Yazılı geribildirimleri kullanır		
Hiçbir zaman	15	5,9
Nadiren	50	19,7
Bazen	87	34,3
Sıklıkla	73	28,7
Her zaman	29	11,4

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Yazılı geribildirimleri kullanır” maddesine düşük düzeyde katılmaktadırlar.

16. Dersi değerlendirmemiz için bize fırsat sunar		
Hiçbir zaman	20	7,9
Nadiren	40	15,7
Bazen	95	37,4
Sıklıkla	69	27,2
Her zaman	30	11,8

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Dersi değerlendirmemiz için bize fırsat sunar” maddesine düşük düzeyde katılmaktadırlar.

17. Öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alır		
Hiçbir zaman	8	3,1
Nadiren	29	11,4
Bazen	60	23,6
Sıklıkla	111	43,7
Her zaman	46	18,1

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alır” maddesine yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

18. Birebir/kişiyeye özel geribildirimde bulunur		
Hiçbir zaman	23	9,1
Nadiren	54	21,3
Bazen	81	31,9
Sıklıkla	66	26,0
Her zaman	30	11,8

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Birebir/kişiyeye özel geribildirimde bulunur” maddesine düşük düzeyde katılmaktadırlar.

19. Tüm sınıfa yönelik genel geribildirimde bulunur		
Hiçbir zaman	1	,4
Nadiren	23	9,1
Bazen	61	24,0
Sıklıkla	126	49,6
Her zaman	43	16,9

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Tüm sınıfa yönelik genel geribildirimde bulunur” maddesine yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

20. Geribildirimleri ile dersin verimini artırır		
Hiçbir zaman	9	3,5
Nadiren	19	7,5
Bazen	67	26,4
Sıklıkla	105	41,3
Her zaman	54	21,3

Öğretmen adayları, sanal sınıflarda öğretim elemanı “Geribildirimleri ile dersin verimini artırır” maddesine orta düzeyde katılmaktadırlar.

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada Covid-19 pandemisiyle birlikte ülkemizde yaygınlaşan ve zorunlu hale gelen uzaktan eğitim sürecindeki sanal sınıflarda öğretim elemanları tarafından verilen geribildirimler, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak incelenmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının geribildirime yönelik görüşleri anket toplamında orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna göre uzaktan eğitim sınıflarında öğretim elemanları genel olarak yeterli düzeyde geribildirim kullanmaktadırlar. Öğretmen adaylarının geribildirime yönelik genel görüşleri anket soruları bazında değerlendirilerek yorumlanmıştır.

Öğretmen adaylarının sanal derslerde muhatap oldukları geribildirimler anket maddeleri dikkate alınarak incelendiğinde öğretim elemanları; öğrencilere geribildirim verir, geribildirimleri anında/zamanında verir, öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadığını kontrol eder, öğrencinin cevaplarını onaylar, öğrencileri derse katmak için yüreklendirir, cevap veren öğrenciyi cesaretlendirici sözler söyler, öğrencilere soru sorar, öğrencilerin yanlışlarını düzeltir, öğrencilere pekiştireç verir, derste öğrencilerin görüşünü alır, öğrencilerden gelen cevapları dikkate alır, verdiği geribildirimlerle öğrencilere katkı sunar, geribildirim verirken adil davranır, sözel geribildirimleri kullanır, yazılı geribildirimleri kullanır, dersi değerlendirmemiz için fırsat sunar, öğrencilerden gelen dönütleri dikkate alır, birebir/kişiyeye özel geribildirimde bulunur, tüm sınıfa yönelik genel geribildirimde bulunur, geribildirimleri ile dersin verimini artırır. Madde içerikleri incelendiğinde öğretim elemanlarının genel olarak geribildirimi yeterince kullandıkları ve bunun da dersi etkili kılmamızın bir yolu olarak gördükleri söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanlarının geribildirimi genel olarak yeterli düzeyde kullanmaları eğitimsel verimlilik bakımından oldukça önemli görülmektedir. Zira geribildirim öğrenci merkezli eğitimde önemli bir araç (Economides, 2009) olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmalar, geribildirim çeşitli yönlerden hem kısa hem de uzun vadede aktif öğrenmeyi iyileştirdiğini ortaya koymaktadırlar (Van den Bergh, Ros & Beijaard, 2014). Geribildirim etkili öğrenmeye katkı sağlar (Han & Xu, 2020; Henderson, vd., 2019; Dawson, vd., 2019; Henderson, Ryan & Phillips, 2019). Eğitim ortamlarında geribildirim, gerekli koşullar sağlandığında öğrenme üzerinde güçlü bir olumlu etkiye sahip olabilir (Gielen, et al., 2010). Bu konuda Koka ve Hein (2005) yaptıkları araştırmada olumlu genel geribildirim, öğrencilerin içsel motivasyonunun en güçlü yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Burnett (2002) de yetenek ve çabalara yönelik öğretmen geribildirimi alan öğrencilerin memnuniyet

düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla etkili kullanılan geribildirim öğrenci motivasyonunu artırdığını söylemek mümkündür. Yine Bitchener (2008) ders sürecinde kullanılan yazılı düzeltici geri bildirim öğrencilerin performansını artırdığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Zacharias (2007) tarafından yapılan araştırmada da öğretmen geribildirim öğrencilerin duygusal durumlarına, özellikle de yazmaya yönelik motivasyonlarına ve tutumlarına büyük katkı sağladığı saptanmıştır.

Geribildirim performansı artırıcı ve geliştirici bir yöntem olduğu kabul edilmektedir (Kara, Kazak & Aşçı, 2018). Bundan dolayı öğretmenlerin tüm öğrencilere sık sık olumlu geri bildirim sağlayarak olumlu değişimleri başlatabileceklerini ileri sürülmektedir (Sprouls, Mathur & Upreti, 2015). Özellikle düzeltici geribildirim, öğrencilerin gelişimini kolaylaştırmanın etkili yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Büyükbay, 2007). Bu noktada etkililiği ortaya konulan geribildirim sanal sınıflarda da kullanılmasının sürecin başarısına katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Bu konuda sanal öğretim-öğrenme süreçlerinde uygulanan geribildirim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Olpak, 2013; Cavalcanti, vd., 2021; Wisniewski, Zierer & Hattie, 2020).

Geribildirim kullanılma şekli de süreçte dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Araştırmalar geribildirim verilme biçiminin de sürece etkisini ortaya koymuşlardır. Nitekim bu araştırma kapsamında görüşlerine başvuru öğretmen adaylarının en çok katıldıkları maddeler arasında “*Öğrencilerin yanlışlarını düzeltir*” ve “*Geribildirim verirken adil davranır*” maddeleri dikkat çekmektedir. Buna göre geribildirim yoluyla öğrencilerin yanlışlarının düzeltilmesi işlevi ile öne çıkmaktadır. Bu konuda Lee (2019) yazılı düzeltici geribildirim öğreticiler ve öğrenenler için faydalı olduğunu belirtmektedir. Yine öğretim elemanlarının geribildirim verirken adil davranması, eşitlik ilkelerine riayet etmesi ve haksızlık, kayırmacılık gibi olumsuz davranışlardan uzak durması öğretmen adaylarına sınıf içi iletişimde model olma konusunda istendik bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu konuda Knight ve Yorke (2003) geribildirimde eşitlik olması gerektiğini ve farklı düzeylerdeki öğrenciler için farklı geribildirimlerin olması gerektiğini belirtmektedir.

Geribildirim kullanılırken dikkat edilmesi gereken önemli konulardan biri de geribildirim bireysel ve kişiye özel verilmesidir. Genel geribildirimler etkili olmakla birlikte sürecin başarısını artıran geribildirim türünün bireysel geribildirimler olduğu söylenebilir. Bu konuda Kırbaç, Balı ve Macit (2017) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların çoğu eğitim sürecinde geribildirime ihtiyaç olduğunu, geribildirim bireysel olarak verilmesi gerektiğini

belirtmiştir. Buna karşın bu araştırmada katılımcıların en düşük ortalamaya sahip görüşleri “Birebir/kişiyeye özel geribildirimde bulunur (X=3,10)” ve “Dersi değerlendirmemiz için bize fırsat sunar (X=3,19)” maddelerinde görülmektedir. Benzer şekilde Uşun ve Kocasaraç (2007) tarafından yapılan araştırmada da öğretim elemanlarının geribildirim vermeye yönelik ilkeleri uygulama yeterliliği orta düzeyde bulunmuştur. Bu durumda öğretim elemanlarının etkili geribildirim kullanma noktasında yeterliklerinin artırılması gerektiği söylenebilir. Özellikle öğrencilerin dersi değerlendirmeleri için fırsat sağlama akran geribildirimini de artıracığı için önemli görülmektedir. Bu konuda araştırmalar akran geribildiriminin faydalarından bahsetmektedirler (Han & Xu, 2020; Carless & Boud, 2018). Carless (2022) geribildirim süreçlerinin etkili olması için, öğrencilerin geribildirim bilgilerini üretme, işleme ve yanıt verme süreçlerine aktif olarak dahil edilmeleri gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre öğretim elemanlarının geribildirim mekanizmalarını kullanırken iletişim ilkelerine daha fazla dikkat etmelerinin önemi ortaya çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bitchener, J. (2008). Evidence in support of written corrective feedback. *Journal Of Second Language Writing, 17*(2), 102-118.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational Psychology, 22*(1), 5-16.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 7. Baskı Ankara: Pegem Akademi
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education, 31*(2), 219-233.
- Carless, D. (2022). From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes. *Active Learning in Higher Education, 23*(2), 143-153.
- Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education, 1*-14.
- Cavalcanti, A. P., Barbosa, A., Carvalho, R., Freitas, F., Tsai, Y. S., Gašević, D., & Mello, R. F. (2021). Automatic feedback in online learning environments: A systematic literature review. *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, 100027.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 44*(1), 25-36.
- Economides, A. A. (2009). Conative feedback in computer-based assessment. *Computers in the Schools, 26*(3), 207-223.

- Ekşi, G. (2012). Mikroöğretimde daha etkili bir geribildirim için gözlem ve dönüt formunun uygulanması. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 267-281.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18
- Erişen, Y. (1997). Öğretim elemanlarının dönüt ve düzeltme davranışlarını yerine getirme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(9), 45-62.
- Fraenkel, R. M. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. baskı). New York: McGraw-Hill International Edition
- Gielen, S., Peeters, E., Dochy, F., Onghena, P., & Struyven, K. (2010). Improving the effectiveness of peer feedback for learning. *Learning and instruction*, 20(4), 304-315.
- Han, Y., & Xu, Y. (2020). The development of student feedback literacy: the influences of teacher feedback on peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 680-696.
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416.
- Henderson, M., Ryan, T., & Phillips, M. (2019). The challenges of feedback in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*.
- Jensen, L. X., Bearman, M., & Boud, D. (2021). Understanding feedback in online learning—A critical review and metaphor analysis. *Computers & Education*, 173, 104271.
- Jug, R., Jiang, X. S., & Bean, S. M. (2019). Giving and receiving effective feedback: A review article and how-to guide. *Archives of pathology & laboratory medicine*, 143(2), 244-250.
- Kara, F. M., Kazak, F. Z., & Aşçı, F. H. (2018). Algılanan öğretmen geribildirim ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 29(2), 79-86.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kırbaç, M., Balı, O. & Macit, E. (2017). Eğitim sisteminde geri bildirim ile ilgili öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 57-74.
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). *Assessment, learning and employability*. McGraw-Hill Education (UK).
- Koka, A., & Hein, V. (2005). The effect of perceived teacher feedback on intrinsic motivation in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 36(2), 91.
- Köğçe, D. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenlerinin geribildirim verme biçimlerinin incelenmesi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lee, I. (2019). Teacher written corrective feedback: Less is more. *Language Teaching*, 52(4), 524-536.
- MEB (2020). Milli Eğitim Bakanlığı öğretmenler için el kitabı: Geribildirim. <https://ogretmen.meb.gov.tr/kitap/a1-geri-bildirim/index.html>
- Nelson, M. M., & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: How different types of peer feedback affect writing performance. *Instructional Science*, 37(4), 375-401.
- Olpak, Y. Z. (2013). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı geribildirim stratejilerinin öğrencileri sosyal bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk algıları ile akademik başarılarına etkisi. Doktora tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Poulos, A., & Mahony, M. J. (2008). Effectiveness of feedback: The students' perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(2), 143-154.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Skipper, Y., & Douglas, K. (2015). The influence of teacher feedback on children's perceptions of student-teacher relationships. *British Journal of Educational Psychology*, 85(3), 276-288.
- Sprouls, K., Mathur, S. R., & Upreti, G. (2015). Is positive feedback a forgotten classroom practice? Findings and implications for at-risk students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(3), 153-160.
- Tian, L., & Zhou, Y. (2020). Learner engagement with automated feedback, peer feedback and teacher feedback in an online EFL writing context. *System*, 91, 102247.
- Uşun, S. & Kocasarac, H. (2007). Öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde dönüt kullanma yeterlilikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3), 230-240.
- Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *American educational research journal*, 51(4), 772-809.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.
- Zacharias, N. T. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RELC journal*, 38(1), 38-52.



60-72 AYLIK ÇOCUKLARIN DUYGU DÜZENLEME BECERİLERİ İLE YARATICILIK BECERİLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTION REGULATION SKILLS AND
CREATIVITY SKILLS OF 60-72 MONTHS CHILDREN

Birgül Berna Uysal ¹, Yıldız Güven ²

Makalenin Alanı: Okul Öncesi

Makale Bilgileri

Özet

Geliş Tarihi

06.07.2022

Kabul Tarihi

01.09.2022

Anahtar Kelimeler

Okul öncesi dönem
Duygu düzenleme
Yaratıcılık

Bireyin amaçlarını gerçekleştirmesi ve çevreye uyum sağlamasında önemli bir yeri olan duygu düzenleme becerisinin, yaratıcı süreçte deneyimlenen duyguları yaratıcı davranışa dönüştürmede de etkili olduğu görülmektedir. Çalışmalar olumlu duygu durumlarının, yaratıcılık için önemli olan özgünlük ve esneklik üzerindeki olumlu etkisini doğrulamaktadır. Bu çalışmada, İstanbul ili Güngören İlçesinde yer alan Milli Eğitime bağlı bir anaokulunda eğitim alan 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 60 çocuk (35 kız, 25 erkek) oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış Genel Bilgi Formu, Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından Türkçe uyarlaması yapılmış "Duygu Düzenleme Ölçeği" ve Yuvacı (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış "Hibrit Yaratıcılık Testi" (Yuvacı, 2017) kullanılmıştır. Analizlerde duygu düzenleme becerileri ile yaratıcılık becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Spearman korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Verilerin analizinde Spearman korelasyon analizi, gruplar arası farklarda ise Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; yaratıcılık ile duygu düzenlemenin duygu düzenleme alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Duygu düzenlemenin alt boyutlarından olan olumsuzluk ve duygu düzenlemenin cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bulgular erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla duygu düzenleme problemi yaşadığını, kız çocukların ise erkeklere göre daha yüksek duygu düzenleme becerilerine sahip olduklarını göstermektedir. Ayrıca lisans mezunu annelerin çocuklarının daha yüksek imgeleme becerilerine sahip oldukları görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın doğrultusunda tartışılmış, araştırmacılara ve öğretmenlere öneriler getirilmiştir.

Article Info

Received

06.07.2022

Accepted

01.09.2022

Keywords

Pre-school period
Emotion regulation
Creativity

Abstract

It is seen that the emotion regulation skill, which has an important place in the realization of the individual's goals and adapting to the environment, is also effective in transforming the emotions experienced in the creative process into creative behavior. Studies confirm the positive effect of positive moods on originality and flexibility, which are important for creativity. In this study, it was aimed to examine the relationship between emotion regulation skills and creativity levels of 60-72 month old children who were educated in a kindergarten affiliated to the National Education in Güngören District of Istanbul. The study group of the research consists of 60 children (35 girls, 25 boys). The General Information Form prepared by the researchers, the "Emotion Regulation Scale" adapted to Turkish by Batum and Yağmurlu (2007) and the "Hybrid Creativity Test" (Yuvacı, 2017) adapted to Turkish by Yuvacı (2017) were used as data collection tools in the research. Spearman correlation coefficient was calculated to

¹ Güngören Polis Amca Anaokulu, İstanbul, e-posta: bernaaysal@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4519-2312 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

² Emekli Öğretim Üyesi, e-posta: yildizgvn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-5120-7381

determine the relationship between emotion regulation skills and creativity skills in the analyses. Spearman correlation analysis was used for data analysis, Kruskal Wallis H test and Mann Whitney U test were used for differences between groups. As a result of the research; A moderate positive correlation was found between creativity and emotion regulation sub-dimension of emotion regulation. It has been determined that negativity and emotion regulation, which are sub-dimensions of emotion regulation, differ significantly according to gender. Findings show that boys have more emotion regulation problems than girls, and girls have higher emotion regulation skills than boys. In addition, it was observed that the children of undergraduate mothers had higher imagery skills. The findings obtained from the research were discussed in line with the literature, and suggestions were made to researchers and teachers.

1. GİRİŞ

1.1. Duygu Düzenleme

Duygu, “Belirli nesne, olay veya bireylerin insanın iç dünyasında uyandırdığı izlenim” şeklinde tanımlanabilir (Türk Dil Kurumu, 2022). Bütün insanların duyguları vardır. Herkesin olaylar karşısında dışa yansıttığı tepki farklıdır. Bu da bireylerin duygularını düzenleme becerileriyle ilgilidir. Saarni (1984), duygu düzenlemeyi “kişinin dışavurumcu davranışını izleyerek duygu deneyimini düzenlemek” olarak tanımlamaktadır. Duygu düzenleme, bireyin amaçlarını gerçekleştirmek ve çevreye uyum sağlamak için duygusal deneyimlerini yönetme, duygusal tepkilerini kontrol etme, izleme, değerlendirme ve değiştirme yeteneği gerektirir (Denham vd., 2002; Dillon, 2009; Gross, 1998; Ivcevic ve Brackett, 2015; Shields ve Cicchetti, 1998). Sağlıklı olma durumumuz ayrılmaz bir şekilde duygularımızla bağlantılı olduğu için duygularımızı nasıl düzenlediğimiz önemli görülmektedir (Gross, 2002). Duygu düzenleme bireyin akademik başarısı (Graziano, 2007), sosyal-duygusal gelişimi ve özellikle olumlu akran ilişkileri için önemlidir (Blair vd.,2004; Denham, 2003; Eisenberg vd.,1993; Yağmurlu ve Altan, 2010).

Duygu düzenleme gelişimi çalışmaları okul öncesi yılların kritik öneme sahip olduğunu göstermiştir, çünkü bu dönemde çocuklar duygu düzenleme stratejilerinin önemini anlamaya ve bunları duygularını yönetmek için kullanmaya başlarlar (Cole, Dennis, Smith-Simon ve Cohen, 2009; Kapçı vd., 2009). Okul öncesi ve okul yılları, genellikle duygu düzenleme yeteneklerinin akranlarla sosyalleşme yoluyla ortaya çıktığı ve duygusal bilişin geliştiği bir dönemdir (Carlson, 1993). Araştırmalar, bu dönemde çocukların duyguları yönetme konusunda farklı yolların ayırımını yapmaya başladıklarını, bilişsel becerilerin gelişiminin de bu konudaki ilerlemeyi güçlü bir şekilde etkilediğini göstermiştir (Sala, Pons ve Molina, 2014). Çocukların okul öncesi eğitimdeki sosyal deneyimleri, kuralları ve düzeni içselleştirmelerine ve dolayısıyla kendi duygusal deneyimlerine dair bir anlayış geliştirmelerine olanak tanır ve bu

dönemde çocuklar duygu düzenlemelerinde daha özerk hale gelirler (Wellman, Cross ve Watson, 2001). Duygu düzenleme becerisinin gelişiminde çocuğun mizacı, çocuğa bakım veren aile üyelerinin kişilik özellikleri ve davranışlarının etkileşimi büyük önem taşımaktadır (Calkins,1994, akt. Uyar, Genç ve Arnas, 2018; Kopp, 1998). Özellikle okul ortamlardaki akademik ve kişilerarası beklentiler çocuklarda heyecan, endişe ve korku gibi çeşitli duyguları ortaya çıkarmakta, okul öncesi eğitimde sunulan kapsamlı desteklerin eksikliği ile birleştiğinde, birçok küçük çocuk için duyguları kontrol etmek bir zorluk teşkil etmektedir. Olumsuz duygular yaşayan çocuklar hırçın ve saldırgan davranışlarda bulunabilirler. Duygu düzenleme becerisi düşük olan çocukların stres yaşama durumlarının artması, stresle baş etme becerisinin yetersiz olması kaçınılmazdır. Duygularının düzenleyebilen bir çocuğun davranışlarının olumlu bir biçimde şekillenmesi sonucunda sosyal uyumunun sağlanması, toplum tarafından kabulün kolaylaşması, duygularını ifade edebildiği için rahatlayarak daha mutlu bir birey haline gelmesi ise olası bir sonuçtur (Akbaba, 2017). Çocukların stresli, olumsuz etkileşimlerle nasıl başa çıkmayı öğrendikleri, yalnızca kendi sıkıntı ve öfke duygularıyla uğraşmayı değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerin gelişimi ve sürdürülmesi için büyük önem taşıyan başkalarının olumsuz duygularına karşı tepkilerini de içerir (Blair vd., 2004). Duygu düzenlemenin sosyal davranışlar üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, olumlu sosyal davranışları desteklemek ya da sorun davranışları azaltmak için çocukların duygu düzenlemelerine odaklanan müdahale programlarına ihtiyaç olduğu açıktır (Arı ve Yaban,2016). Ribes vd. (2005)'e göre okul öncesi eğitim alanındaki araştırmacılar bireyin doğduğu andan itibaren duyguları anlama alanında aldığı eğitimin ileriki yıllarda karşılaşılabilecek duygusal, davranışsal ve sosyal problemleri azaltacağını savunmuşlardır. Bu bilgidен hareketle çocuklar için hazırlanacak eğitim programlarının duygusal ve sosyal içerikler yönünden zenginleştirilmesi gerektiği görüşünü belirtmişlerdir (akt. Kuyucu, 2012). Gross (2002)'de duygu düzenleme becerilerinin erken çocukluğu içerecek şekilde araştırılmasını önemli görmektedir. MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (2013) ise "Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi" eğitimin temel ilkelerinden birisi olarak yer almakta ve duygu düzenlemenin önemini ortaya koymaktadır.

1.2. Yaratıcılık

21.yüzyılın hızla değişen yaşam standartlarına ayak uydurmak, çağın gerisinde kalmamak için teknolojiyi yakalamak ancak ve ancak eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, yaratıcı, iletişim gücü yüksek ve iş-birliğine açık bireyler sayesinde mümkün olabilir (Hotaman,

2019, s.270). San (2002)'ye göre yaratıcılık; "Daha önceden kurulmamış ilişkiler kurabilme, yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantı, deneyim, fikir ve ürünler ortaya koyabilme ya da anlam evrenimizi yeniden yapılandırma, bireyler için ya da kültür için gerçekliğe uygun bir yenilik katma"dır. Mumford (2003) yaratıcılığı; somut (buluşlar gibi) ve soyut (görüşler gibi) yeni ve değerli şeyler üretme olarak tanımlamıştır. Yaratıcılık geleneksel alışılmış düşüncelerin tersine yenilikçi düşünme ve çözümlerin ortaya konduğu bir süreçtir (Koçak ve İçmenoğlu, 2012). Yaratıcılık kavramı tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde varlığını göstermektedir (Onur ve Zorlu, 2017). Sıra dışı dünyada olan biten olaylara duyarlı olma, iletişime ve eleştiriye açık olma, bağımsız davranış sergileyebilme ve sorun çözme becerisine sahip olma yaratıcı kişilerin özellikleri arasında sayılmaktadır (Üstündağ, 2005). Her çocukta yaratıcı olma yeteneği bulunmakta ise de yaratıcılığın sürekliliği, derecesi ve ortaya çıkışı çocuktan çocuğa farklılık göstermektedir.

1.3. Duygu Düzenleme ve Yaratıcılık İlişkisi

Ivcevic ve Hoffmann (2017)'ye göre duygular, sanat ve bilim alanlarındaki yaratıcı süreçte önemli bir rol oynar. Duygular aslında yaratıcılığın öznesidir. Araştırma bulguları da duygu düzenleme ile yaratıcılık ilişkisine işaret etmektedir (Ivcevic ve Brackett, 2015; Yeh ve Li, 2008). Duygu ve yaratıcılık üzerine yapılan son dönem araştırmaları, olumlu duygu durumlarının yaratıcılığı farklı şekillerde olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (de Rooij, ve Jones, 2015). Olumlu ve olumsuz duygu durumlarının yaratıcılık üzerindeki etkileri üzerine çeyrek asırlık bir araştırmadan elde edilen çalışmaların meta-analizi, olumlu duygu durumlarının fikir üretme görevlerinde özgünlük ve esneklik üzerindeki faydalı etkisini doğrulamaktadır. Ancak olumsuz ve nötr duygu durumu arasında bir fark bulunmamıştır (Baas vd., 2008). Ivcevic ve Brackett (2015)'e göre ise sanattan bilimsel araştırmaya, teknolojik ve ticari yeniliklere kadar insan çabasının tüm alanlarında yaratıcılık; açmaza girildiğinde ve başarısızlıklarda hayal kırıklığı, olumsuz geri bildirimler karşısında kızgınlık, yeni sorunlar ve fikirler karşısında heyecan ve başarılı bir şekilde yaratıcı bir ürün ortaya koyduktan sonra ise mutlulukla doludur. Yaratıcı süreçte duyguları yönetmek, bir projede ısrar etmek veya vazgeçmek gibi bir kararla sonuçlanabilir. İnsanların ilgilerini sürdürebilmeleri ve zorluklarla karşılaştıklarında ısrarcı olabilmeleri için bu duyguların etkin bir şekilde yönetilmesi gerekir. Ayrıca bulgular duygu düzenleme yeteneğinin, kişinin yaratıcı süreç için gerekli olan tutkuyu ve engeller karşısında sebat duymasını etkilediğini de göstermektedir. Ivcevic ve Brackett (2015)'e göre duygu düzenleme yeteneği tek başına bir kişiyi daha yaratıcı yapmaz veya kişinin

uzaktan ilişkili fikirleri birbirine bağlamasına veya orijinal fikirler üretmesine yardımcı olmaz. Fakat yaratıcı süreç boyunca deneyimlenen duyguları (aşırı heyecanı duyma, birisi tarafından onaylanmama gibi) yönetmelerini sağlayarak; yeni fikirler veya sanatsal ilgileri için tercihlerini yaratıcı davranışa dönüştürmelerine yardımcı olabilir. Tersi durumda (örneğin bireyin yaratıcılığına olumsuz geribildirim verilmesi gibi) kişi yaratıcılık gerektiren bir etkinliğe katılma isteğini kaybedebilir.

Küçük çocuklarla yapılan çalışmalar duygular ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin varlığına işaret etmektedir (Hoffmann ve Russ, 2012; Yeh ve Li, 2008). Okul öncesi ve ilkökul çocukları ile yapılan araştırmalar, duygu düzenleme ile yaratıcılığın bir biçimi hem de sonraki yaratıcılığın da habercisi olan -mış gibi oyunlardaki hayal kurma ve ırsak düşünme becerisinin ilişkili olduğunu göstermiştir (Dillon,2009; Galyer ve Evans, 2001; Hoffmann ve Russ, 2012; Lindsey ve Colwell, 2003; Russ, 2014). Russ ve Kaugars (2000-2001) da çocukların özgünlük performansının oyun sırasındaki olumlu duygu durumu ile ilişkili olduğu görülmüştür. Önemli korelasyonlar gösteren sonuçlar, duygu düzenlemesi ile oyun yeteneği arasındaki bağlantının, bir oyun arkadaşı ile uzlaşmak zorunda kaldığında, duyguları düzenlemek için basit öğrenmenin ötesine geçtiğine dair bir fikir vermektedir (Dillon, 2009). Butcher ve Niec (2005)'in çalışma bulguları ise çocuklarda ölçülen yıkıcı davranış sıklığı ile düşük yaratıcılık arasındaki ilişkiye zayıf duygu düzenlemesinin aracılık ettiğini yönündedir. Hoffman ve Russ (2012)'nin araştırmasında yaratıcılık için önemli olan ırsak düşünmenin akıcılık, esneklik ve özgünlük alt boyutları ile duygu düzenleme ilişkili bulunmuştur. Duygu düzenleme stratejileri, duygusal ifadeyi ve bilişsel esnekliği ve yaratıcı problem çözmeyi de etkilemektedir (Yeh, 2008; Russ ve Kaugars, 2000-2001). Yeh ve Li, (2008)'e göre okul öncesi çocukların duygularını düzenleme becerileri ile yaratıcılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek için çok az araştırma yapılmaktadır az sayıda çalışmanın olduğunu belirtmiştir. Bu çalışma doğrultusunda yapılan alanyazın taraması da okul öncesi dönem çocuklarla yapılan duygu düzenleme ve yaratıcılık arasındaki ilişki konusundaki araştırmaların çok sınırlı sayıda olduğunu göstermiş ve bu bulgu araştırmanın problemini oluşturmuştur.

1.4. Araştırmanın Önemi

Bir çocuğun eğitiminden söz edebilmek için öncelikle çocuğu tanımak ve çocuğun kendisini tanımasına fırsat vermek gereklidir. Bunu yapabilmenin bir yolu da çocuğun duygularını anlamasından geçer. Çocuğun kendi duygusunu fark etmesi ve düzenlemesi hayati önem arz etmektedir. Son yıllarda okul öncesi dönem çocuklarının sosyal duygusal gelişimini

ön plana çıkaran çalışmalar yer aldığı bilinmektedir. Bu çalışmaların bir kısmı duygu düzenleme çalışmaları olarak karşımıza çıkmaktadır.

Aynı durum 21. Yüzyıl becerilerinden biri olan yaratıcılık becerisi için de söylenebilir. Teknolojik gelişmeler ne kadar ilerlerse ilerlesin insanı insan yapan özelliklerin başında yaratıcılık geldiği için yaratıcılık becerisinin önemi yadsınamaz.

İlgili alanyazın incelendiğinde yaratıcılık ve duygu düzenlemeye ilişkin sınırlı sayıda araştırmaya ulaşılmıştır. Buradan hareketle çalışmamız her iki becerinin ilişkisini kapsayacak şekilde odaklanmıştır.

1.5. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çocukların duygu düzenleme becerileri ve yaratıcılık düzeylerinin; cinsiyet, yaş, okul öncesi eğitim süresi ve anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterme durumları da incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli ise iki ya da daha çok sayıda değişkenin karşılaştırıldığı ya da aralarındaki ilişkilerin belirlendiği tarama modelidir (Karasar, 2007).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı bir anaokulunda eğitime devam eden 60-72 aylık (ortalama 66.4 ay) 60 çocuk (35 kız, 25 erkek) oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında kolay ulaşılabilirlik esası dikkate alınmıştır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak Genel Bilgi Formu (yaş, cinsiyet, okul öncesi eğitime devam etme süresi ve anne öğrenim durumu bilgisini içermektedir). Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılan Duygu Düzenleme Ölçeği ve Türkçe uyarlaması Yuvacı (2017) tarafından yapılan Hibrit Yaratıcılık Testi kullanılmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacılar tarafından araştırmaya katılacak çocukların ve ailelerin çeşitli özelliklerini (yaş, cinsiyet, okula devam devam durumu vb.) öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır.

2.3.2. Duygu Düzenleme Ölçeği

Duygu Düzenleme Ölçeği (Emotion Regulation Checklist), Shields ve Cicchetti (1997) tarafından geliştirilmiş ve Türkçe uyarlaması Batum ve Yağmurlu (2007) tarafından yapılmıştır. Ölçek, okul öncesi ve okul çağındaki çocukların duygusal tepkiselliği ve duyguların ortamın koşullarına göre düzenlenip ifade edilmesini değerlendiren 4'lü Likert tipte 24 madde ve "Olumsuzluk/Dayanıksızlık" ve "Duygu Düzenleme" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Olumsuzluk alt ölçeği; harekete geçme, tepkisellik, öfke kontrolü, huysuzluk ve esnek olmamaya yönelik maddeleri içerirken, duygusal düzenleme alt ölçeğinde ise uygun gelişimsel davranış, empati, uygun duygu sergileme ve duygusal farkındalığa yönelik maddeler yer almaktadır. Ölçekten alınan yüksek puanlar, çocuğun duygu düzenleme becerisinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Ölçek 4-5 yaş çocuklar için yapılan çeşitli araştırmalarda (Galyer ve Evans, 2001; Kapçı, Uslu, Akgün ve Acer, 2009; Koçyiğit, Sezer ve Yılmaz, 2015; Seçer, 2017; Uyanık vd., 2018; Yağmurlu ve Altan, 2010) kullanılmıştır. Duygu düzenleme ölçeği dört-beş yaş arası çocuklara pek çok çalışmada uygulanmıştır. Ölçeğin araştırmacılar tarafından yapılan alt ölçeklerinin iç tutarlılık katsayıları ile test-tekrar test korelasyonları yüksek bulunmuştur. Ölçek ebeveynler ve öğretmenler tarafından doldurulabilmekte olup bu araştırmada öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

2.3.3. Hibrit Yaratıcılık Testi

Hibrit Yaratıcılık Testi (Integrated Creative Test for Preschooler) Lee (2002) tarafından geliştirilmiş olup, yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişilik olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Hibrit Yaratıcılık Testi'nin yaratıcı düşünme yeteneği ile ilgili bölümünün Türkçe'ye uyarlama çalışması Yuvacı (2017) tarafından yapılmıştır. Yaratıcı düşünme yeteneğinin, dil ve çizim alanı olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Dil alanı; imgelem, akıcılık, esneklik ve özgünlük faktörlerinden oluşmaktadır. Testin çizim alanı ise; süreklilik, bağımlılık, tamamlama, yeni elemanlar ekleme, tema ve alışılmamış faktörlerinden oluşmaktadır. Testin Türkçe'ye uyarlanma süreci tamamlanmıştır. Faktörlere yönelik uyum yüzdesinin 0.74- 0.97 arasında olduğu bulunmuştur. Test, geçerlik ve güvenilirlik çalışması kapsamında okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 50 çocuğa uygulanmış, ön uygulama sonucunda çocukların cevapları doğrultusunda oluşturulan modelde, model-veri uyumunun

değerlendirilmesi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde modelin geçerliliğini değerlendirmek için çok sayıda uyum indeksi kullanılarak yapılan analiz sonucunda Hibrit Yaratıcılık Testi'nin kabul edilebilir uyum aralıkları arasında olduğu belirlenmiştir (X^2 /sd : 2.21 RMSEA: 0,087, CFI: 0,90, NFI: 0,90, GFI: 0,91). Bu bilgiler doğrultusunda çocukların yaratıcılık yeteneklerinin Hibrit Yaratıcılık Testi'nde yer alan alt yeteneklerle ölçülebileceği belirlenmiştir. Çocuklarının testte yer alan alt yeteneklerden aldıkları puanların güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,837 olarak bulunmuş ve sonuçlar testin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir (Yuvacı, 2017). Bu çalışmada testin sadece dil alanında yer alan; imgelem, akıcılık ve özgünlük alt testleri kullanılmıştır.

2.4. Veri Toplama Süreci

Çalışma öncesi ilgili araştırma izinleri alınmıştır. Veriler toplanması öncesinde çocukların ailelerine araştırmaya ilişkin bilgiler verilerek gönüllü olup olmadıkları sorulmuş ve çocukların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Çalışmaya dahil edilen çocukların yaşının 60-72 ay arasında ve normal gelişim gösteren çocuk olmasına dikkat edilmiştir. Duygu Düzenleme Ölçeği çocukların öğretmenleri (9 öğretmen) tarafından değerlendirilmiştir. Bu aşama öncesinde araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere ölçme aracını tanıtıcı ve uygulamaya ilişkin gerekli bilgiler verilmiştir. Hibrit Yaratıcılık Testi ise araştırmacı tarafından uygun ortam sağlanarak çocuklara uygulanmıştır. Uygulama her çocuk için yaklaşık olarak ortalama 30 dakika sürmüştür.

2.5. Veri Analizi

Çalışma öncesinde normallik varsayımı incelenmiş ve dağılımın normal olmadığını görülmüştür. Analizlerde yaratıcılık ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Spearman Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmada ayrıca fark analizlerinde Mann Whitney U testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi olarak $p < 0,05$ seçilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerin istatistiksel analizleri sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Yaratıcılık, Yaratıcılığın Alt Boyutları ve Duygu Düzenlemenin Alt Boyutları Arası Korelasyon Tablosu

		1	2	3	4	5	6
Hibrit	İmgelem (1)	1	,17	,23	,51*	-,02	,16
Yaratıcılık Testi	Akıcılık (2)		1	,69*	,86*	-,13	,23
Alt Boyutları	Özgünlük (3)			1	,86*	-,10	,21
	Hibrit Yaratıcılık Testi				1	-,18	,41*
	Toplam (4)						
Duygu Düzenleme	Olumsuzluk (5)					1	-,44*
Testi Alt Boyutları	Duygu Düzenleme (6)						1

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Hibrit Yaratıcılık Testi’nden alınan toplam puan ile yaratıcılığın alt boyutları (imgelem, akıcılık ve özgünlük) arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon tespit edilmiştir ($p<,01$). Yaratıcılığın alt boyutları ile duygu düzenlemenin (olumsuzluk ve duygu düzenleme) alt boyutları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı görülmüştür ($p>,05$). Bulgulara göre, yaratıcılıktan alınan toplam puan ile olumsuzluk arasında anlamlı ilişki yok iken ($p>,05$), duygu düzenleme ile arasında orta düzeyde pozitif ilişki vardır ($p<,01$). Son olarak, duygu düzenlemenin alt boyutları arasında orta düzeyde negatif korelasyon olduğu tespit edilmiştir ($p<,01$).

Araştırmaya katılan çocukların duygu düzenleme ve olumsuzluk alt boyutlarına ilişkin puanlarının cinsiyetlerine yönelik analiz sonuçları Tablo 2 ve 3’te sunulmuştur.

Tablo 2. Cinsiyete İlişkin Olumsuzluk Alt Boyutu Analizi

Cinsiyet	N	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z
Erkek	25	38,00	950,00	250,00	-2,82*
Kız	35	25,14	880,00		

* $p<,01$

Tablo 2’te görüldüğü gibi erkek çocukların olumsuzluk sıra ortalaması kızlarınkinden anlamlı düzeyde ($p<,01$) daha yüksektir. Olumsuzluk alt boyutundan alınan yüksek puanlar düzenleme problemlerine işaret etmektedir. Bu bağlamda, erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla düzenleme problemi yaşadığı tespit edilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyete İlişkin Duygu Düzenleme Alt Boyutu Analizi

Cinsiyet	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z
Erkek	25	23,78	594,50	269,50	-2,53*
Kız	35	35,30	1235,50		

*p<,01

Tablo 3'te görüldüğü gibi kız çocukların duygu düzenleme sıra ortalaması erkeklerinkinden anlamlı düzeyde ($p<,01$) daha yüksektir. Duygu düzenleme alt boyutundan alınan yüksek puanlar duygu düzenleme becerisinin yüksekliğine işaret etmektedir. Bu bağlamda, kız çocukların erkeklere göre daha yüksek duygu düzenleme becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmaya katılan çocukların yaratıcılık puanlarının annelerin öğrenim düzeylerine yönelik analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Annelerin Öğrenim Düzeyinin İmgelem Alt Boyutu Analizi

Öğrenim durumu	n	Sıralar Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	z
Lise ve altı	23	24,41	561,50	285,50	-2,29*
Lisans ve üstü	37	34,28	1268,50		

*p<,05

Annesi lisans ve üstü mezunu olan çocukların imgelem sıra ortalaması annesi en fazla lise mezunu olanlara göre daha yüksektir. Bu bağlamda, lisans mezunu annelerin çocuklarının daha yüksek imgelem becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

Ek olarak bu çalışmada 60-72 aylık çocukların yaratıcılık düzeyleri ile bazı değişkenler (yaş, cinsiyet, anne öğrenim durumu vb.) arasında ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgularda çocukların yaşları ve okul öncesi eğitim süreleri, duygu düzenleme becerileri ve yaratıcılık düzeyleri ile ilişkili bulunmamıştır ($p>,05$). Benzer şekilde, çocukların cinsiyeti de yaratıcılık ve yaratıcılığın alt boyutları ile anlamlı fark göstermemiştir ($p>,05$). Analizler duygu düzenlemenin alt boyutlarının (olumsuzluk ve duygu düzenleme) cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını göstermiştir Anne öğrenim düzeyi çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark yaratmazken ($p>,05$), yaratıcılıklarında sadece imgeleme alt boyutunda anlamlı ($p<,01$) fark yaratmıştır.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın genel amacı, 60-72 aylık çocukların duygu düzenleme becerileri ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda çocukların duygu

düzenleme becerileri ve yaratıcılık düzeylerinin; yaş, cinsiyet ve anne öğrenim durumuna göre farklılık gösterme durumları da incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda yaratıcılık ile duygu düzenlemenin duygu düzenleme alt boyutu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmacıların görüşleri (de Rooij ve Jones, 2015; Ivcevic ve Brackett, 2015; Ivcevic vd.,2017 Russ ve Kaugars, 2000-2001) ve küçük çocuklarla yapılan yaratıcılık ve yaratıcı oyunlar ile duygu düzenleme arasındaki ilişkiye bakan benzer çalışmalar (Butcher ve Niec, 2005; Dillon, 2010; Galyer ve Evans, 2001; Hoffmann ve Russ, 2012; Lindsey ve Colwell, 2003; Uyanık vd., 2018; Yeh ve Li, 2008) ile örtüşmektedir.

Çocukların yaşları ile bahsi geçen değişkenler arasında anlamlı ilişkili bulunmamıştır. Sonuçlar yaş aralığının sadece 60-72 ay gibi sınırlı olmasından kaynaklanabilir. Çocukların okul öncesi eğitim alma süresi de değişkenler açısından anlamlı fark yaratmamıştır. Araştırma sonucunda çocukların cinsiyetinin, yaratıcılık toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlarda anlamlı fark yaratmadığı görülmüştür. Güven ve Doğanay Koç (2020)'un çalışmasında yaratıcılık toplamında kızlar ve erkekler arasında anlamlı bir farkın olmadığı, yaratıcılığın alt boyutlarında kızların erkeklerden anlamlı düzeyde daha iyi olduklarını göstermiştir. Bu konuda yapılan bazı araştırma bulguları cinsiyete göre fark olmadığı yönündedir (Can Yaşar ve Aral, 2010; Ceylan, 2008; Gizir Ergen ve Köksal Akyol, 2012; Kayılı vd., 2011; Yuvacı, 2017). Diğer taraftan duygu düzenlemenin alt boyutlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı, görülmüştür. Bu bulgu kız çocukların erkeklere göre daha yüksek duygu düzenleme becerilerine sahip olduklarına ve erkek çocukların kız çocuklarına göre daha fazla düzenleme problemi yaşadığına işaret etmektedir. Araştırmanın bulguları bazı araştırma bulgularıyla (Cole, Zahn-Waxler ve Smith, 1994; Fujiki, Brinton ve Clarke,2002; Saarni, 1984; Ural vd., 2015; Yağmurlu ve Altan, 2010) örtüşmektedir. Kız ve erkeklerin benzer özellikler gösterdiklerini gösteren (Blair vd., 2004) çalışmalar vardır. Sala, Pons ve Molina (2014) 3-6 yaş arası çocuklarla yaptıkları çalışmalarında cinsiyete göre anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Farkın kız ve erkeklerin kullandıkları duygu düzenleme stratejilerinde ortaya çıktığı görülmüştür. Erkekler davranışsal stratejilere kızlardan daha sık başvururken, kızlar sosyal destek stratejilerini kullanmaktadırlar.

Anne öğrenim düzeyinin çocukların yaratıcılığın alt boyutlarından sadece imgelemden aldıkları puanları lise ve üzeri öğrenim görenler lehine etkilediği görülmüştür. Ceylan (2008)'in çalışmasında da anne öğrenim düzeyi ile çocukların yaratıcılıkları arasında anlamlı bir ilişki

bulunmamıştır. Anne öğrenim düzeyi çocukların duygu düzenleme becerilerinde anlamlı fark yaratmamıştır.

4.1. Öneriler

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ili Güngören ilçesinde bulunan anaokuluna devam eden çocuklar oluşturmuştur. Farklı demografik özelliklere sahip çocuklarla ve daha büyük örneklem gruplarıyla duygu düzenleme ve yaratıcılık konusunda çalışılması araştırma sonuçlarını daha da güçlendirecektir. Araştırma sonuçları bağlamında araştırmacılara yönelik diğer bazı öneriler verilebilir. Bunlar; araştırmanın nitel çalışmalarla desteklenmesi, boylamsal çalışmaların yapılması, ailelere ve çocuklara yönelik müdahale ve eğitim programlarının tasarlanması, cinsiyet değişkeninin farklı çalışma gruplarında tekrar ele alınması ve bulgular doğrultusunda öğretmen ve ebeveynlerle çalışılması olabilir.

KAYNAKÇA

- Adagideli, F. (2018). *Okul Öncesi Çocuklarının İlkokula Hazır Bulunuşluklarının Yordayıcısı Olarak Öz-Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akbaba, G. (2017). Beş ve Altı Yaş Çocuklarının Duygu Düzenlemesinde Çocuk Mizacıyla Anne Davranışları Arasındaki Etkileşimin İncelenmesi. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Aral, N. Akyol, A. & Sığırtmaç A. (2006). Beş-altı yaş grubundaki çocukların yaratıcılıkları üzerinde Orff öğretisine dayalı müzik eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 1-9.
- Arı, M. & Yaban, E.H. (2016). Okul öncesi dönemdeki çocukların sosyal davranışları: Mizaç ve duygu düzenlemenin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 125-141.
- Baas, M., De Dreu, C. K. W., & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: hedonic tone, activation, or regulatory focus? *Psychological Bulletin*, 134, 779–806. doi:10.1037/a0012815
- Batum, P., & Yagmurlu, B. (2007). What counts in externalizing behaviors? The contributions of emotions and behavior regulation. *Current Psychology*, 25(4), 272–294.
- Blair, K. A., Denham, S. A., Kochanoff, A., & Whipple, B. (2004). Playing it cool: Temperament, emotion regulation, and social behavior in preschoolers. *Journal of School Psychology*, 42(6), 419–443. doi: 10.1016/j.jsp.2004.10.002
- Bozkurt, Y., Yükcü Ş. & Demircioğlu H. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının duygu düzenleme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 442-466, doi:10.21764/maeuefd.336085
- Butcher, J. L., & Niec, L. N. (2005). Disruptive behaviors and creativity in childhood: The importance of affect regulation. *Creativity Research Journal*, 17(2–3), 181–93. doi:10.1080/10400419.2005.9651478

- Can Yaşar M. & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(2), 201-209. <https://keg.aku.edu.tr/arsiv/c3s2/c3s2m14.pdf>
- Carlson, C. (1993). The family-school link: Methodological issues in studies of family processes related to children's school competence. *School Psychology Quarterly*, 8(4), 264–276. doi:10.1037/h0088280
- Ceylan, E. (2008). Okulöncesi eğitime devam eden 5–6 yaş çocuklarının bilişsel tempoya göre yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Chavez Eakle, R., Eakle, A. J., & Cruz-Fuentes, C. (2012). The multiple relations between creativity and personality. *Creativity Research Journal*, 24(1), 76-82. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649233>
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18, 324–352. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00503.x
- Cole, P. M.; Zahn-Waxler, C., Fox, N. A., Usher, B.A., & Welsh, J.D. (1996). Individual differences in emotion regulation and behavior problems in preschool children. *Journal of Abnormal Psychology*, 105(4), 518–529. doi:10.1037/0021-843x.105.4.518
- Cole, P. M., Zahn-Waxler, C. & Smith, K. D. (1994). Expressive control during a disappointment: Variations related to preschoolers' behavior problems. *Developmental Psychology*, 30(6), 835-846.
- Craft, A., Mc Connon, L. & Matthews, A.(2012) .Child initiated play and professional creativity. *Thinking Skills and Creativity*, 7, 48-61. doi: 10.1016/j.tsc.2011.11.005
- Çetin, Z. (2010). Yaratıcılığın Gelişimi Erken Çocukluk Döneminde Yaratıcılık ve Geliştirilmesi, (Ed: Elif Çelebi Öncü). Pegem Akademi, Ankara.
- de Rooij, A. & Jones, S. (2015). (E)motion and creativity: Hacking the function of motor expressions in emotion regulation to augment creativity. Paper presented at the Ninth International Conference on Tangible, Embedded, and Embodied Interaction (TEI 2015), 15-01-2015-19-01-2015, California, USA. <https://openaccess.city.ac.uk/id/eprint/7942/1/tei120-de-rooij.pdf>
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. & Quennan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74, 238 – 256. doi:10.1111/1467-8624.00533
- Denham, S. A., Blair, K. A., Schmidt, M., & DeMulder, E. (2002). Compromised emotional competence: Seeds of violence sown early? *American Journal of Orthopsychiatry*, 72,70-82. doi:10.1037/0002-9432.72.1.70
- Dennis, T. (2006). Emotional self-regulation in preschoolers: The interplay of child approach reactivity, parenting, and control capacities.. *Developmental Psychology*, 42(1), 84–97. doi:10.1037/0012-1649.42.1.84
- Dillon, J.A. (2010). Play, Creativity, Emotion Regulation and Creative Functioning, Master of Arts, Case Western Reserve University
- Eisenberg, N., Losoya, S., Guthrie, I. K., Murphy, B., Shepard, S. A., Padgett S. J. et al. (2001). Parental socialization of children's dysregulated expression of emotion and externalizing problems. *Journal of Family Psychology*, 15, 183-205.
- Eschenbeck, H., Kohlmann, C.-W., & Lohaus, A. (2007). Gender differences in coping strategies in children and adolescents. *Journal of Individual Differences*, 28(1), 18–26. doi:10.1027/1614-0001.28.1.18

- Fujiki, M., Brinton, B. & Clarke, D. (2002) Emotion regulation in children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 33, 102-111.
- Gayler, K. T. & Evans, I. M. (2001). Pretend play and the development of emotion regulation in preschool children. *Early Child Development and Care*, 166, 93-108. doi: 10.1080/0300443011660108
- Gizir Ergen, Z. & Köksal Akyol, A. (2012). Anaokuluna devam eden çocukların yaratıcılıklarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 156-170. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/304186>
- Graziano, P.A., Reavis, R.D., Keane, S. P. & Calkins, S.D., (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3–19. doi: 10.1016/j.jsp.2006.09.002
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281–291. doi:10.1017/s0048577201393198
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271–99. doi:10.1037/1089–2680.2.3.271
- Hill, A. L., Degnan, K.A., Calkins, S.D.& Keane, S. P. (2006). Profiles of externalizing behavior problems for boys and girls across preschool: The roles of emotion regulation and inattention. *Developmental Psychology*, 42(5), 913–928. doi:10.1037/0012-1649.42.5.913
- Hoffmann, J. & Russ, S. (2012). Pretend play, creativity, and emotion regulation in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175–184. doi:10.1037/a0026299
- Horn, W., & Packard, T. (1985). Early identification of learning problems. A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 77, 597–607.
- Ivcevic, Z., & Brackett, M. A. (2015). Predicting creativity: Interactive effects of openness to experience and emotion regulation ability. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 9(4), 480–487. doi:10.1037/a0039826
- Ivcevic, Z., & Hoffmann, J.D. (2017). Emotions and Creativity: From States to Traits and Emotion Abilities, (Eds. G. J. Feist; R. Reiter-Palmon, J. C. Kaufman, (2017). *The Cambridge Handbook of Creativity and Personality Research*, 187–213. doi:10.1017/9781316228036.011
- Kapçı, E.G., Uslu, R.İ., Akgün, E. & Acer, D. (2009). İlköğretim çağı çocuklarında duygu ayarlama: Bir ölçek uyarlama çalışması ve duygu ayarlamayla ilişkili etmenlerin belirlenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16(1), 13-20.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi (24. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kara, A. (2007). Okul Öncesi Dönemde 5-6 Yaş Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri. Yüksek lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Kaufman, James C.; Glaveanu, Vlad P.; Baer, John (2017). *The Cambridge Handbook of Creativity Across Domains* // *Creativity in the Domain of Emotions*. 10.1017/9781316274385(29), 525–548. doi:10.1017/9781316274385.029
- Kayılı, G., Kuşcu, Ö. & Özdemir A. (2011). The analysis of creativity of pre-school children in turkey according to different variants. *International Journal of Arts and Sciences*, 4(5), 208-218. <https://www.researchgate.net/publication/267094337>

- Koçak, R. İçmenoğlu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (37).
- Koçyiğit, S., Sezer, T. & Yılmaz, E. (2015). 60-72 aylık çocukların sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri ile oyun becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12-1(23), 209-218.
- Kuyucu, Y. (2012). Duyguları Anlama Becerileri Farklı Düzeydeki Çocukların (60-72 Ay) Akranlarına Karşı Gösterdikleri Duygusal ve Davranışsal Tepkilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Lin, Wei-Lun; Tsai, Ping-Hsun; Lin, Hung-Yu; Chen, Hsueh-Chih (2014). How does emotion influence different creative performances? The mediating role of cognitive flexibility. *Cognition and Emotion*, 28(5), 834–844. doi:10.1080/02699931.2013.854195
- Lindsey E. W. & Colwell, M. J. (2003). Preschoolers' emotional competence: Links to pretend and physical play. *Child Study Journal*, 33, 39-52.
- MEB. (2013). Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara.
- Okul Öncesi Eğitim Programı (2012). T.C. MEB Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. <https://tegm.meb.gov.tr/>
- Onur D. & Zorlu, T. (2017). Yaratıcılık kavramı ile ilişkili kuramsal yaklaşımlar. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1535-1552
- Russ, S. W., & Kaugars, A. S. (2000-2001). Emotion in children's play and creative problem solving. *Creativity Research Journal*, 13, 211-219.
- Russ, S. W. (2014). Pretend play in childhood: Foundation of adult creativity. Washington, DC: American <http://dx.doi.org/10.1037/14282-000>
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-1513.
- Sala, M.N., Pons., & Molina, P. (2014). Emotion regulation strategies in preschool children. *British Journal of Developmental Psychology*, 32, 440–453.
- San, İ. (2002). Sanatta Yaratıcılık, Oyun, Drama, Yaratıcı Drama (Ed: Ömer Adıgüzel). Naturel Yayıncılık
- San, İ. (2011). Yaratıcılıkta Temel Kavramlar, Okulöncesinde Yaratıcılık (Ed. Ali Öztürk). Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Saracho, O. (2002). Young Children's Creativity and Pretend Play. *Early Child Development and Care*, 172(5), 431–438. doi:10.1080/03004430214553
- Shields, A. & Cicchetti, D. (1997). Emotion regulation among school-age children: the development and validation of a new criterion Q-sort scale. *Developmental Psychology*, 33(6), 906.
- TDK (Türk Dil Kurumu) (2022). Güncel Türkçe Sözlük. Ankara: TDK Yayınları.
- Ural, O., Güven, G., Sezer, T., Efe Azkeskin, K., & Yılmaz, E. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocukların bağlanma biçimleri ile sosyal yetkinlik ve duygu düzenleme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale". *Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(2), 589-598.

- Uyanık, G., Arslan Çiftçi, H., Ünsal, Ö., Kılıç, Z., & Değirmenci, Ş. (2018). Analyzing the relationships between preschool children's play skills and their social competence and emotion regulation skills. *Croatian Journal of Education*, 20; Sp.Ed.No.3, 243-257
- Uyar R. Genç M. & Arnas Y. (2018). Okul öncesi dönem çocukların duygu düzenleme ve duyguları anlama becerilerinin yordayıcısı olarak annelerin duygu sosyalleştirme davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 43, 195.
- Üstündağ, T. (2005). Yaratıcılığa yolculuk. Ankara: Pegem Akademi.
- Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655–684. doi:10.1111/1467-8624.00304
- Yağmurlu, B. & Altan, O. (2010). Maternal socialization and child temperament as predictors of emotion regulation in Turkish preschoolers. *Infant and Child Development*, 19(3), 275-296. doi:10.1002/icd.646
- Yeh, Y.C. (2008). Age, Emotion regulation strategies, temperament, creative, drama and preschoolers creativity. *Journal of Creative Behavior*, 42 (2), 131-149.
- Yeh, Y.C. & Li, M. L. (2008). Age, emotion regulation strategies emperament, creative drama, and preschoolers' creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 42, 131–149. doi:10.1002/j.2162-6057.2008.tb01291.x
- Young, M. R. & Fu, V. R. (1988). Influence of play and temperament on the young child's response to pain. *Children's Health Care*, 16, 209-215.
- Yuvacı, Z. & Dağlıoğlu, E. (2018). Okul öncesi eğitim alan çocukların ve buldukları sınıf ortamının yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2) 234-256.
- Yuvacı, Z. (2017). Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Ankara.



MESLEK LİSELERİNDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN UZAKTAN EĞİTİME YÖNELİK TUTUMLARI

ATTITUDES OF TEACHERS WORKING IN VOCATIONAL HIGH SCHOOLS TOWARDS DISTANCE EDUCATION

Mustafa Işık¹, Abdulkadir Çelik², Erdal Yıldırım³, Orhan Çelik⁴

Makalenin Alanı: Eğitim Teknolojileri

Makale Bilgileri

Özet

Geliş Tarihi

15.03.2022

Kabul Tarihi

31.10.2022

Anahtar Kelimeler

Eğitim,
Yaygın Eğitim,
Uzaktan Eğitim.

Bu araştırmanın amacı mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırmaktır. Özellikle olağandışı zamanlarda eğitim sistemi için olmazsa olmazı olan bu yapının temel unsuru olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bakış açılarını irdelemek ve buna ilişkin çözüm yolu sunmaktır. Uzaktan eğitim dünyanın çeşitli yerlerinde geleneksel eğitim yöntemine bir alternatif olarak geliştirilmiştir. 2020 yılı mart ayından itibaren dünyayı ve ülkemizi covid-19 pandemi sürecinde eğitimde çok önemli bir yere tutan uzaktan eğitim bundan sonraki zamanlarda da önemini daha da koruyacaktır. Günümüzde çoğu eğitim kurumları uzaktan öğretim programları ile eğitim-öğretim hizmeti vermektedir. Araştırmada öncelikle konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalar incelenmiş öğretmenlerin uzaktan eğitime bakış açıları ile ilgili bilgiler verilmiştir. Adıyaman ili merkez ve ilçelerde bulunan mesleki ve teknik liselerde görev yapan uzaktan eğitime yönelik davranışlarını araştırmak amacıyla 312 öğretmene anket uygulanmıştır. Mesleki ve teknik liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, "tarama modeli" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi oldukları tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın başında belirlenen bu araştırma problemine yönelik herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Böyle bir sonucun çıkmasının sebebi dünyayı kasıp kavuran COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitimi uygulamalı olarak kullanmalarından kaynaklandığı gerçeğine ulaşılmıştır.

Article Info

Received

15.03.2022

Accepted

31.0.2022

Keywords

Education,
Non-formal
Education,
Distance
Education.

Abstract

The aim of this research is to investigate the attitudes of teachers working in vocational and technical high schools towards distance education. It is to examine the perspectives of teachers, who are the basic element of this structure, which is indispensable for the education system, especially in extraordinary times, and to offer a solution for this. Distance education has been developed in various parts of the world as an alternative to the traditional education method. Distance education, which has a very important place in education in the world and our country during the covid-19 pandemic process since March 2020, will maintain its importance even more in the future. Today, most educational institutions provide education and training services with distance education programs. In the research, first of all, previous studies on the subject were examined and information about the perspectives of teachers on distance education was given. A questionnaire was applied to 312 teachers in order to investigate the behaviors of teachers working in Adıyaman vocational and technical high schools towards distance

1 Yiğit Ali Çavuş Anadolu Lisesi, Adıyaman, e-posta: yusufelisa0202@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4810-192X

2 Fatih Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Adıyaman, e-posta: kardircelik0266@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1714-3350 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

3 Şehit Hasan Aydoğdu Anadolu Lisesi, Adıyaman, e-posta: e-yildirim1336@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3622-6787

4 Güzel Sanatlar Lisesi, Adıyaman, e-posta: ocelik77@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3597-7589

education. In this study, which was conducted to determine the attitudes of teachers working in vocational and technical high schools towards distance education, the "screening model" was used. It has been determined that all of the teachers participating in the research have knowledge about distance education. For this reason, there are no findings related to this research problem determined at the beginning of the research. The reason for such a result is the fact that all teachers use distance education practically during the COVID-19 pandemic that swept the world.

1. GİRİŞ

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler ile uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlaşmaya ve bireylere farklı bilgi ve beceriler kazandırmaya yönelik hizmetler sunulmaya başlanmıştır. Sayıları artan uzaktan eğitim programları ile bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak için uzaktan ve esnek eğitim fırsatları oluşturulmuştur. Yükseköğretime olan ihtiyacın artması, teknolojinin çok yönlü ve yaygın hale gelmesi, sürekli beceri geliştirme ve yeniden eğitim alma ihtiyacının oluşması, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olmaya başlaması ve bireylerin durumlarına uygun eğitim fırsatları arayışına girmesi nedenleriyle de uzaktan eğitime talep günden güne artmaya devam etmektedir (Kokoç, 2019, s.3).

Uzaktan eğitim; en genel anlamıyla eğitmen ile eğitim alan bireylerin birbirinden ayrı ortamlarda bulunmasından doğan bir gereksinimdir. Zaman ve mekândan bağımsız bir biçimde eğitim görenin ve eğitmenin derslikte bulunmak zorunda kalmadan yaygın olan teknolojiler vasıtasıyla tamamen dijital bir ortamda canlı, yazılı, sesli veya görüntülü olarak derslerin işlendiği, katılımcıların istekleri doğrultusunda tekrar erişim sağlayabilecekleri, teknolojiye gereksinimin ve ilginin her alanda arttığı günümüz şartlarında öğretim ve eğitimin hızla interaktif ortamda geçtiği bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir.

Günümüze gelindiğinde ise dünyada yaşanmakta olan Covid-19 pandemisinin neden olduğu koşullar sebebiyle uzaktan eğitim modeli, eğitim-öğretim faaliyetlerimizin zorunlu bir parçası olmuştur. Bu araştırmada da mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları incelenerek ulaşılabilecek sonuçlar ışığında, ilgili tarafların olumsuz düşüncelerini ortadan kaldırmak ve mevcut problemlere yönelik bazı çözüm önerileri sunulması amaçlanmaktadır.

Bu bölümde araştırmanın(problem cümlesi) konusu, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sınırlılıklar, sayılılar tanımlar ve araştırmanın sunuş sırası yer almaktadır.

1.1.Araştırmanın Problem Cümlesi

Dünya tarihinde insanlar eğitime ilgi duymuş, dolayısıyla da devletler eğitimle ilgili politikalar oluşturmuş, bu politikaların hayata geçmesi için ciddi yatırımlar yapmışlardır. Toplumun tüm fertleri eğitim ve eğitim politikaları ile kişisel ve toplumsal olmak üzere en az iki yönlü olarak ilgilidir. Eğitimin bilgi ve donanım yükleme yoluyla fikir ve anlayışları zenginleştirme ve geliştirme özelliği fertlerin, devletlerden bu ihtiyaçları en ucuz ve kolay; hatta karşılıksız yöntemlerle karşılamaları beklentisini doğurmuştur. Bu beklenti iktidarlar tarafından karşılık bulmuş eğitim öğretim hakkı temel insani haklar kategorisinden sayılarak eğitim konusunda tüm imkanlar seferber edilmiştir. Bu amaçla örgün eğitim sisteminin imkanlarından yoksun veya bu imkânı kullanmaktan yoksun bırakılmış kişilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması adına yaygın eğitim sistemleri geliştirilmiştir. Bu kapsamda, uzaktan eğitim konusu da önemli bir yer edinmiştir. Günümüz de pandemi sürecinin de yaşanması uzaktan eğitimin daha hayati bir rol almasına sebep olmuştur.

Uzaktan eğitim aynı zamanda öğretmen ve öğrencilerin farklı mekânlarda buluşmaları durumunda, farklı teknolojilerden faydalanarak devam ettirilen eğitim faaliyetleridir. Geleneksel eğitimden uzaktan eğitimdeki iletişim araçlarının kullanılmasıdır. Yürütülen uzaktan eğitim etkinliklerindeki görsel ve işitsel iletişim için çok çeşitli teknolojik metot ve araçlar birlikte kullanılabilir. Söz konusu uzaktan eğitim araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

Buna bağlı olarak Araştırmanın problem cümlesi; “Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları bazı değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırma bu soruya cevap aramakta ve bunun yanında araştırma sonucunda elde edilecek veriler ışığında gelecekte uzaktan eğitim ile ilgili yapılacak çalışmalara yol göstermesi anlamında önem arz etmektedir.

1.2. Alt Problemler

- 1) Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili davranışlarının düzeyi nedir?

2) Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları cinsiyet özelliğine göre farklılaşmakta mıdır?

3) Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları mesleki kıdem yılına göre değişmekte midir?

4) Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları branşa göre farklılaşmakta mıdır?

5) Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

6) Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre değişmekte midir?

1.3.Araştırmanın Amacı

Uzaktan eğitim zaman ve mekândan bağımsız bir biçimde eğitim görenin ve öğretmenin derslikte bulunmak zorunda kalmadan yaygın olan teknolojiler vasıtasıyla tamamen dijital bir ortamda canlı, yazılı, sesli veya görüntülü olarak derslerin işlendiği, katılımcıların istekleri doğrultusunda tekrar erişim sağlayabilecekleri, teknolojiye gereksinimin ve ilginin her alanda arttığı günümüz şartlarında öğretim ve eğitimin hızla interaktif ortamda geçtiği bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir. Her ülke bu konuda vatandaşları için eğitimle onlara kazandırılacak bir amaç belirlemiştir. Bu kapsamda yurttaşların ne gibi durumlarda nasıl davranacağı önceden tespit edilir ve bu hedefler bireylere kazandırılmaya çalışılır. Eğitimin birden çok işlevi ve amacı mevcuttur, ülkeler kendilerine göre bir amaç belirlemiş, buna göre eğitim faaliyetlerini devam ettirmişlerdir. Bazı ülkelerin amaçları birbirleriyle aynıdır buradan birbirlerini etkiledikleri düşünebilir yalnız bu etkileşim yaşanırken her ülkenin kendi ihtiyaçlarına göre hareket etmesi, hedefe ulaşma bakımından daha başarılı olunabileceğini akıllara getirebilir (Tezcan, 1985, s.4).

Eğitim devlet vasıtasıyla fert ve devleti oluşturan unsurların kalkınmaları ve gelişmeleri açısından hayati öneme sahiptir. Bundandır ki, günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülke ekonomilerinde, yatırımların azımsanmayacak kısmı eğitime yapılmaktadır. Geri kalan, az gelişmiş veya gelişmemiş ülkelerin de bu alana yeterince yatırım yapmadıkları bir gerçektir. Eğitim sadece belli kalıplarla ve belli mekânlarla sınırlı tutulamadığından farklı modeller ve alternatifler gündeme gelmiştir. Bu alternatiflerden

biri de uzaktan eğitim olup, uzaktan eğitimin öğretmen tutumlarına göre değerlendirilmesidir.

Bu araştırmanın amacı; mesleki ve teknik liselerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesidir.

1.4.Araştırmanın Önemi

Uzaktan eğitim, gelişen teknolojiler ışığında sunduğu farklı ortam ve araçlar ile geniş öğrenci kitlesine ulaşmıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimin kolaylaşması ve modern teknolojilerin eğitsel bağlamda işe koşulluyor olması, uzaktan eğitim uygulamalarını yaygınlaştırmış ve uzaktan öğrenen sayısının gün geçtikçe artmasına neden olmuştur. Uzaktan eğitim artık dünyanın birçok ülkesinde eğitim-öğretimde öğrenciler için temel bir öğretim yöntemi olarak kabul edildiği görülmektedir. Hatta uzaktan eğitim yoluyla öğrenenler açısından en az örgün eğitim kadar etkili sonuçların ortaya çıktığı belirtilmeye başlanmıştır (Kokoç, 2019, s.1).

Uzaktan eğitim alternatifi oluşmaya başladığı andan itibaren kullanıldığı dönemlerin işleyişine uygun yöntem ve teknolojik imkanları kullanarak hedef kitlesini genişletmekte, değişen standartlarda artan insan nüfusuna eğitim alma imkânı sağlamaktadır. Bu yöntemlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullanılması sonucunu ortaya çıkarmıştır. Günlük yaşantımızın yanı sıra eğitim ortam, süreç ve faaliyetlerini de içeren teknolojik araç-gereçlerin eğitim sistemimizde ve öğretim ortamlarında etkili bir şekilde uygulanabilmesi için, öğrenme-öğretme süreçlerinin ana unsuru olan öğretmenlerin tutumlarının farklı değişkenler bakımından incelenmesi gerekmektedir. Ayrıca bu çalışmada günümüzde ülkemizde ve dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi süreci sonucunda eğitim ve öğretim faaliyetlerinin zorunlu bir unsuru haline gelen uzaktan eğitim modeline yönelik özellikle meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin tutumlarını belirlemek bir ihtiyaç haline gelmiştir.

Uzaktan eğitim ile ilgili meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin tutumları hakkında elde edilen verilerin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Sayıtlar

- Bu çalışmada kullanılan ölçme araçları çalışmanın amacına uygundur.
- Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin araştırma süreci içerisinde yer alan anket sırasında sorulan sorulara içten ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

• Bu çalışma Adıyaman ili meslek liselerinde görev yapan öğretmenler arasında yapılmıştır.

- Araştırmaya 312 öğretmen katılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerini belirlemek maksadı ile yapılan bu çalışmada, “tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da zaten hali hazırda var olan bir durumu var olduğu şekli ile tasvir etmeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Tarama modellerinde mevcut bir duruma herhangi bir müdahalede bulunmadan gözlemleyebilmek ve tasvir edebilmek açısından oldukça önem teşkil etmektedir. Bu sebepten ötürü durumu doğru çözümlenmek amacıyla “ne, nerede, ne zaman, nasıl, hangi düzeyde, hangi sıklıkta” gibi soruların yanıtlarına yönelik betimlemeleri kapsar (Karasar, 2020).

2.2. Araştırmanın Evren ve Örneklem

Araştırma, COVID-19 salgını nedeniyle 2020-2021 eğitim-öğretim yılında okullar bazı kademeler için açılmış çoğu zamanda kapalı kalmıştır. Bu nedenle okullara gidilememiş; öğretmenlere anket ve ölçek formları elden ulaştırılamamıştır. Online form aracı ile uygun örnekleme yöntemi kullanılarak öğretmenlere ulaşım sağlanmıştır. Bu araştırmanın çalışma grubu Adıyaman ili merkez ve ilçelerinde bulunan meslek liselerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Bu amaç ile gönüllülük ilkesi de göz önüne alınarak Adıyaman ili Merkez ve ilçelerindeki meslek liselerinde görev yapan 1278 öğretmen için okullara ölçme aracı dağıtılmış; dağıtılan ölçme araçlarından 312 tanesi geri dönmüş ve çalışma bu veriler ışığında incelenmiştir. Uygulamadaki Pandemi sürecindeki olumsuzluklara dikkat edilerek sosyal mesafe kuralına göre yapılmıştır.

2.2.1. Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayılarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin evren ve örneklem sayılarına ilişkin bulgular Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Evren ve Örneklem Sayıları

	Evrendeki Öğretmen Sayısı		Örneklemdeki Öğretmen Sayısı	
	f	%	f	
Toplam	1278	100	312	

Tablo 1.'e göre araştırma evreninde 1278 öğretmen bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 312 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenler kolay örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemede sosyal bilimler alanındaki araştırmacıların daha çok %95 güven düzeyini kullandıkları görülmektedir.

2.2.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımları

Cinsiyet	f	%
Kadın	126	40,4
Erkek	186	59,6
Toplam	312	100,0

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %40,4'ünü kadın öğretmenler; %59,6'sını ise erkek öğretmenler oluşturmaktadır.

2.2.3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdeme göre dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo: 3 Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre dağılımları

Kıdem	f	%
0 - 5 Yıl	88	28,2
6 - 10 Yıl	72	23,1
11 - 15 Yıl	58	18,6
16 - 20 Yıl	52	16,7
21 Yıl ve üzeri	42	13,5
Toplam	312	100,0

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %28,2'sini 0-5 yıl arasında, ; %23,1'i 6-10 yıl arasında; %18,6'sı 11-15 yıl arasında; %16,7'si 16-20 yıl arasında; %13,5'i ise 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir.

2.2.4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin branşlarına göre dağılımları

Branş	f	%
Matematik	30	9,6
Türk Dili ve Edebiyatı	44	14,1
Coğrafya	12	3,8
İngilizce	20	6,4
Fizik	10	3,2
Beden Eğitimi ve Spor	8	2,6
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	20	6,4
Kimya	10	3,2
Biyoloji	16	5,1
Rehber öğretmen	6	1,9
Felsefe	10	3,2
Görsel Sanatlar	8	2,6
Bilişim Teknolojileri	12	3,8
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	8	2,6
Elektrik- Elektronik Teknolojileri	10	3,2
Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	10	3,2
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	10	3,2
Makine Teknolojisi / Makine ve Tasarım Teknolojisi	12	3,8
Metal Teknolojisi	12	3,8
Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	8	2,6
Muhasebe ve Finansman	10	3,2
Pazarlama ve Perakende	12	3,8
Tarih	14	4,5
Toplam	312	100,0

Tabloda 4'te görüldüğü üzere, ankete katılan öğretmenlerin %9,6'sını Matematik; %3,2'sini Fizik; %5,1'ini Biyoloji; %0'ını Müzik; %14,1'ini Edebiyat; %2,6'sını Beden Eğitimi; %1,9'unu Rehberlik; %3,2'sini Felsefe; %3,8'ini Coğrafya; %6,4' ünü Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi; %2,6'sını Görsel Sanatlar; %6,4'ünü İngilizce; %3,2' sini Kimya; %3,8'ini Bilişim Teknolojileri ve %4,5'ini Tarih; % 3,8' ini Pazarlama ve Perakende; % 3,2' sini Muhasebe ve Finansman; %2,6'sını Mobilya ve İç Mekan Tasarımı; %3,6'sını Metal Teknolojisi; %3,8'ni Makine ve Tasarım Teknolojisi; %3,2'sini Konaklama ve Seyahat Hizmetleri; %3,2'sini Hasta ve Yaşlı Bakım Hizmetleri; %3,2'sini Elektrik ve Elektronik Teknolojileri; % 2,6'sını Çocuk Gelişimi; branş öğretmenleri oluşturmaktadır.

2.2.5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına Göre Dağılımı

Çalışmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumlarına göre dağılımları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları

Öğrenim durumu	f	%
Lisans	228	73,1
Lisansüstü	88	26,9
Toplam	312	100,0

Tablo 5’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %73,1’i lisans; %26,9’u ise lisansüstü öğrenim durumuna sahiptir.

2.2.6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Bilgi Sahibi Olup Olmama Durumlarına Göre Dağılımı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre dağılımları Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik bilgi durumlarına göre dağılımları

Uzaktan Eğitim Bilgisi	f	%
Evet	312	100,0
Hayır	0	0,0
Toplam	312	100,0

Tablo 6’ da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin %100’ü uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi iken; %0’ı uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi değildir.

2.3. Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Güvenirlik Testi Sonuçları

“Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği”, Ağır (2007) tarafından, ilköğretim kademesinde görev yapan eğitim öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Ölçekte yer alan ifadeler: Kesinlikle Katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2) ve Kesinlikle Katılmıyorum (1) şeklinde beşli likert tipi ile değerlendirilmektedir. Ölçek katılımcılara uygulanmış ve kendilerine uygun olan maddeleri işaretlemeleri istenerek uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı Ağır (2007) tarafından hesaplanmıştır ve değer 0.835 olarak bulunmuştur.

Bu çalışmada uzaktan eğitim tutum ölçeğinin güvenilirlik katsayısı Cronbach’s Alpha = 0,85 olarak bulunmuştur. Bu değer literatür de güvenilir değer olarak kabul edilmektedir.

2.4. Verilerin Toplanması ve Veri Toplama Aracı

Araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, uzaktan eğitim teknolojilerine ilişkin görüşleri ve öğretmenlerin bireysel özelliklerinin uzaktan eğitime üzerine olan etkisi saptanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacının kendi hazırladığı kişisel bilgi formu tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucu elde edilen veriler, bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 26.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Adıyaman ili merkez ve ilçelerinde bulunan meslek liselerinde görev yapan öğretmenler uzaktan eğitime karşı tutumlarını belirlemek amacı ile aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları yapılmıştır.

Adıyaman ili ve ilçelerinde yer alan meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını; cinsiyet, mesleki kıdem, öğrenim durumları, alanları, uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre farklılaşma durumlarını tespit etmek amacıyla t-testi ve varyans analizi hesaplamaları yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmaya katılım sağlayan meslek lisesi öğretmenlerine ait verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Alt Problemlerine Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın amacına yönelik olarak hazırlanan araştırma problemlerinin bulgularına sırasıyla yer verilmiştir.

3.1.1. Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim İle İlgili Tutumlarının Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt problemine yönelik olarak tutum ölçeğinin madde bazında frekans, yüzde ve ortalama değerlerine bakılmıştır. Bu değerler aşağıdaki Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7. Uzaktan eğitim tutum ölçeği frekans, yüzde ve ortalama istatistikleri

Madde	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Ortalama
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1. Uzaktan eğitimle bireylerin başarı süreçleri daha kolay takip edilir.	4	1,3	28	9,0	42	13,5	158	50,6	80	25,6	3,904
2. Uzaktan eğitimde zaman ve mekân kısıtlaması olmaması eğitimin sürekliliğini sağlar.	18	5,8	150	48,1	44	14,1	76	24,4	24	7,7	2,801
3. Uzaktan eğitim, istenildiği kadar tekrar edebilme esnekliği sağlar.	22	7,1	172	55,1	46	14,7	68	21,8	4	1,3	2,551
4. Yüz yüze eğitim, uzaktan eğitimden daha yararlıdır.	234	75,0	50	16,0	8	2,6	12	3,8	8	2,6	1,429
5. Uzaktan eğitim işitsel, görsel tasarımlar ve teknoloji yoluyla etkili öğrenmeyi sağlar.	26	8,3	102	32,7	52	16,7	106	34,0	26	8,3	3,013
6. Uzaktan eğitimde, eğitim ortamının kontrolü sağlıklı bir şekilde yapılamaz.	114	36,5	160	51,3	22	7,1	16	5,1	0	0	1,808
7. Uzaktan eğitim ile fırsat eşitliği sağlanır.	10	3,2	18	5,8	24	7,7	120	38,5	140	44,9	4,160
8. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme sonucunun hemen alınması öğrenci motivasyonunu artırır.	16	5,1	102	32,7	72	23,1	86	27,6	36	11,5	3,077
9. Uzaktan eğitimle öğrenme anti sosyaldir.	94	30,1	164	52,6	24	7,7	22	7,1	8	2,6	1,994
10. Uzaktan eğitimde bilgi birikimlerinin internet ortamında paylaşılması sebebiyle bilgiye erişim hızlıdır.	38	12,2	196	62,8	30	9,6	38	12,2	10	3,2	2,314
11. Uzaktan eğitim ile öğrenme, yüz yüze eğitimle öğrenmeye göre daha zevklidir.	4	1,3	6	1,9	24	7,7	142	45,5	136	43,6	4,282
12. Uzaktan eğitim ilgi çekici değildir.	64	20,5	120	38,5	78	25,0	48	15,4	2	,6	2,372
13. Uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimden daha etkilidir.	4	1,3	2	,6	10	3,2	134	42,9	162	51,9	4,436
14. Uzaktan eğitim uygulamalarından nitelikli sonuçlar elde edilir.	2	,6	36	11,5	70	22,4	142	45,5	62	19,9	3,724
15. Eğitimin en iyi	208	66,7	96	30,8	2	,6	6	1,9	0	0	1,378

şekilde gerçekleşmesi için yüz yüze etkileşim gereklidir.												
16. Uzaktan eğitim öz değerlendirme becerilerini geliştirir.	4	1,3	74	23,7	56	17,9	142	45,5	36	11,5	3,423	
17. Uzaktan eğitim büyük bir güce sahiptir.	4	1,3	82	26,3	68	21,8	122	39,1	36	11,5	3,333	
18. Uzaktan eğitim uygulamalarının sonuçları etkili değildir.	32	10,3	136	43,6	72	23,1	66	21,2	6	1,9	2,609	
19. Uzaktan eğitim, örgün eğitim uygulamalarında ortaya çıkan birçok problemin çözümünde etkilidir.	0	0	54	17,3	74	23,7	144	46,2	40	12,8	3,545	
20. Uzaktan eğitim, ülkemizde sağlıklı bir şekilde uygulanamaz.	62	19,9	128	41,0	64	17,3	54	17,3	4	1,3	2,391	
21. Uzaktan eğitimle herkes kendi düzeyinde eğitim alabilir.	20	6,4	84	26,9	74	23,7	104	33,3	30	9,6	3,128	

Tablo 7'e göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeğinden de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları genel olarak olumlu düzeydedir.

3.1.2. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları Cinsiyet Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları cinsiyet özelliğine göre farklılaşmakta mıdır? Bir farklılık olup olmadığı T-testi (Independent Samples t-test) ile incelenmiştir.

Erkek ve kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik nasıl bir tutum sergiledikleri araştırılmış bu iki grup arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı yapılan analiz sonucu Tablo 8 de verilmiştir.

Alt problemde bağımsız t-testi (Independent Samples t-Test) kullanılmasının amacı, iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmektir. Diğer alt problemlerin analizinde de bu sebepten ötürü T-testi kullanılmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

	N	X	S	Sd	t	P
Kadın	126	72,46	9,796	310	4,337	,000
Erkek	186	77,91	11,583			

Tablo 8'e göre öğretmenlerin uzaktan eğitim tutumlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik yapılan t-testi sonuçlarına ($p=,000<,05$) olduğu için kadın ve erkek öğretmenlerin tutumlarının farklılaştığı görülmektedir. Tabloda kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin $\bar{x}=72,46$, erkek öğretmenlerin $\bar{x}=77,91$ olduğu görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilmektedir.

3.1.3. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları mesleki kıdem yılına göre değişmekte midir?

Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği puanlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan One Way Anova testi sonuçları ise Tablo 9' da verilmiştir.

Tablo 9. Mesleki kıdem değişkenine yönelik ANOVA Analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	Anlamlılık Düzeyi	Farkın Kaynağı
Mesleki Kıdem	Grup Arası	2216,938	4	554,234	4,620	,001	21 Yıl ve üzeri ile 0 – 5 Yıl, 6 – 10 Yıl 11 – 15 Yıl 16 – 20 Yıl
	Gruplar İçi	36831,101	307	119,971			
	Toplam	39048,038	311				

Tablo 9'a göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucunda öğretmenlerin tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey fark testinde mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile mesleki kıdemi 0 - 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 – 20 yıl olan öğretmenler arasında fark olduğu görülmüştür.

3.1.4. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları Branş Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile branşları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi (One Way Anova) ile Tablo 10'da incelenmiştir.

Tablo 10. Branş değişkenine yönelik ANOVA Analizi sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	Anlamlılık Düzeyi
	Grup Arası	3743,143	22	170,143		
	Gruplar İçi	35304,895	289	122,162	1,393	,116
Branş	Toplam	39048,038	311			

Tablo 10'a göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testinde öğretmen tutumlarının branşa göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.1.5. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Problem sorusu; Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı Tablo 11'de t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 11. Öğrenim durumuna yönelik t-testi sonuçları

Öğrenim Durumu	N	X	S	Sd	t	p
Lisans	228	76,86	11,268	310	3,020	,003
Lisansüstü	84	72,60	10,476			

Tablo 11'deki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğrenim durumu (lisans-lisansüstü) değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre ($p=,003<,05$) olduğundan dolayı tutumların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar dikkate alındığında lisans mezunu

olan öğretmenlerin $X=76,86$, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin $X=72,60$ olduğu görülmüştür. Buna göre lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilmektedir.

3.1.6. Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları Uzaktan Eğitime Yönelik Bilgi Sahibi Olup Olmama Durumuna Göre Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre değişmekte midir?

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın başında belirlenen bu araştırma problemine yönelik herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Bunun nedeni ise; bir buçuk yıla yakındır pandemiden dolayı öğretmenler zorunlu olarak uzaktan eğitim çalışmalarına aktif olarak katılmaktadırlar.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Tartışma ve Sonuç

Eğitim olgusu, birey ve toplum yaşamının tüm kademelerini içine alan ve bu kademeler içerisindeki etkinlik düzeylerini belirli bir forma büründürerek bireyleri toplumsal bir nitelikte donatan sistemli öğrenme ve öğretme süreci olarak, mevcut sosyal akışı orkestra eden kurumsallaşmış bir yapıya işaret etmektedir. Bu nedenle eğitimin içeriği kadar bir ilişki biçimi olarak nasıl kurulduğu ve bu ilişkinin sürdürülmesinde etkili olan koşullar oldukça büyük önem arz etmektedir. Çünkü eğitim olduğu addedilen her süreç, kendi içinde birçok bileşenin amaçlı bir şekilde birbirleriyle ilişkilendirilmesini ve koşulların düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır.

Uzaktan eğitim uygulamaları her geçen gün gelişmekte ve yaygınlaşmaktadır. Bu gelişmelerin ana itici unsuru ses sistemleri, internet ve ağ teknolojilerindeki gelişmelerdir. Bununla birlikte eğitimin kalitesini derslerin içeriğinin ve öğretim yöntemlerinin hazırlanışının yanında, uzaktan eğitim sistemlerinin tasarımı da etkilemektedir. Derslerin doğal sınıf akışına uygun olması istenilen bir özelliktir. Bu nedenle ses sistemlerinin uygunluğu derslerin kalitesini artıran önemli bir faktördür.

İletişim teknolojilerinin eğitime entegre edilme süreciyle başlayan eğitimdeki değişim ve dönüşüm aynı zamanda geleneksel eğitim pratiklerine alternatif sistemlerinin ortaya çıkmasında ve son dönemlerde yaşanan salgın hastalıklarda hali hazırda uzaktan eğitim gibi var olan sistemlerin daha da güçlendirilmesinde de zemin hazırlamıştır.

Uzaktan eğitim olarak adlandırılan yeni sistem, teknolojinin kullanımı ve yaygınlaşmasıyla birlikte eğitimi farklı biçimlerde sürdürülen bir ilişkiye dönüştürmüştür. Binlerce yıl boyunca iletişimin yalnızca tarafların bulunduğu fiziki ortam ve zamanla sınırlı kalmasından dolayı eğitim, dolaysız ve araçsız bir ilişki türü olarak sürdürülmüştür. Ancak teknoloji olarak adlandırılan dolaylama pratiği, iletişimin aracılanmasına neden olmuş ve iletişim araçları eğitsel ilişkileri dönüştürmüştür. Geleneksel iletişim araçlarından günümüz dijital tabanlı yeni iletişim araçlarına kadar teknoloji her bir kerte de eğitimin içeriğini olduğu kadar eğitsel ilişkileri de yeniden biçimlendirmiştir.

Gelişen teknoloji ve değişen ihtiyaçlarla beraber uzaktan eğitim yoluyla öğrenen sayısı günden güne artmaktadır. Bu süreçte, uzaktan eğitim uygulamalarının etkili ve verimli olabilmesi için öğrencileri öğrenme ortamında tutarak öğrenci bağlılığını arttırabilecek ortamların tasarlanması önemli görülmektedir. Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci bağlılığını arttırmak için farklı uzaktan eğitim teknolojilerinin ve çoklu ortam materyallerinin kullanılarak etkileşim ortamlarının oluşturulması bir çözüm olarak görülebilir.

Uzaktan eğitim süreci her şeyden önce tarafların bir iletişim aracıyla ilişki içinde olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu tarz bir ilişki pratiğinde taraflar arası etkileşimden çok araçlarla kurulan dijital etkileşim önemlidir. Uzaktan eğitim bu yönüyle, süreçteki insani faktörleri neredeyse tamamen ortadan kaldırmakta ve insanlar ancak belirli bir araç içerisindeki kodlanmış yani dolaylanmış varlıkları ile eğitsel ilişkilerde bulunmaktadır.

Uzaktan eğitimin en fazla yer aldığı alanlardan biri yükseköğretimde uzaktan eğitim programları ve ders bazında uzaktan uygulamalar ülkemizde her geçen yıl artmaktadır. Çalışmaya engel olmayan bir eğitim sistemi olduğu için ilk sırada tercih edilen uzaktan eğitim yöntemi, hem eğitim seviyesini yükseltmeye doğrudan, istihdamının artmasına, üretime ve ekonomiye dolaylı yoldan katkı sağlamaktadır. Uzaktan eğitimde kaliteli ve etkin uygulamaların geliştirilmesi, program sayılarının artırılması her yaş grubundan öğrenci sayısının artmasını sağlayacaktır. Uzaktan eğitime COVID-19 Pandemi sürecinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda dahil olmuştur. Yaklaşık 19 milyon kişi bu sistemi kullanmıştır.

Uzaktan eğitim son zamanlarda dünyada yaşanan salgın hastalıklarda önemini daha da arttırmıştır. Dünyanın eve kapanıp, eğitim sisteminin tam çöktüğü bir anda adeta kilitlenen bu sistemin açılmasında anahtar görevi yüklenmiştir. Ülkemizde de son dönemlerde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bütün kurumlar bu sistemi kullanmak zorunda kalmıştır

Bu araştırma boyunca, eğitimin farklı bir formda teşekkül ettiği uzaktan eğitim sürecinin yeni iletişim teknolojileri ile olan bağlantılı yapısından doğan ilişkisellik üzerinde durulmuş ve yeni iletişim teknolojilerinin eğitsel süreci nasıl bir ilişki türüne evirdiği konusunda bir temayül belirlenmiş, ayrıca son dönemlerde dünyada ve ülkemizde etkisini gösteren COVID-19 Pandemi sürecinin eğitime etkileri de belirlenerek meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Adıyaman ilindeki meslek liselerinde çalışan öğretmenlere; uzaktan eğitime tutum ölçeği anketi uygulanarak, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları belirlenmiştir.

Bu çalışmada meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin, cinsiyet, kıdem, branş, eğitim durumu ve uzaktan eğitimle ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarıyla olan ilişkisi analiz edilmiştir. Bu analiz sonuçları her alt probleme göre tartışılarak sonuca bağlanmıştır.

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ilk alt problemi Tablo 7’de “Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili tutumlarının düzeyi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Tablo 7’e göre elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının belirlemek amacıyla kullanılan tutum ölçeğinden de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları genel olarak olumlu düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Ağır (2007) tarafından daha önce yapılan çalışmada ise özel ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç da araştırma sonucumuz ile örtüşmekte olup, literatürde yer alan birçok çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olduğu gözlemlenmektedir.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi Tablo 8’de “Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları cinsiyet özelliğine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı t-testi ile incelenmiştir.

Tablo 8’e göre; kadın ve erkek öğretmenlerin ortalamalarına bakıldığında kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutum puanı $X=72,46$, erkek öğretmenlerin ve erkek

öğretmenlerin tutum puanı ise $X=77,91$ olduğu görülmektedir. İki grubun tutum puanları yakın bulunmuştur. Tablo 8.'deki t-testi sonuçlarına göre $p=,000<,05$ olduğu için kadın ve erkek öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında erkek öğretmenler lehine farklılaştığı görülmektedir. Buna göre erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Buna karşın Özen ve Baran (2020)'in çalışmasında ise kadın öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu bir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç ise araştırmamızda elde ettiğimiz uzaktan eğitime yönelik tutumların erkek öğretmenler lehine farklılaştığı sonucu ile çelişmektedir.

4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi Tablo 9'da "Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları mesleki kıdem yılına göre değişmekte midir?" şeklinde belirlenmiştir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı tablo 9'daki ANOVA testi ile incelenmiştir.

Araştırma sonucuna göre 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin tutum puanları 21 yıl mesleki kıdeme göre daha yüksek bulunmakla birlikte Tablo 9'a göre yapılan ANOVA test analizi sonuçları 0,05 anlamlılık düzeyinde incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olduğu belirlenmiştir ($p=0,001<0,05$).

Tablo 9'da Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan ANOVA testi sonucun da öğretmenlerin tutumlarının mesleki kıdeme göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey fark testi sonucunda mesleki kıdemi 0 - 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11 – 15 yıl ve 16 – 20 yıl arası mesleki kıdeme sahip Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları mesleki kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerden daha olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Literatür incelendiğinde bu sonuç araştırma sonunda elde ettiğimiz genç öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha fazla mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere kıyasla daha olumlu yönde olduğu sonucu ile örtüşmektedir.

Tüm bu verilerden ve literatür de yer alan çalışmalardan yola çıkarak bir sonuca varacak olursak genç öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre uzaktan eğitime yönelik tutumları daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşabiliriz.

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu olmasının nedenlerini ise bu öğretmenlerin teknolojik aletleri daha iyi tanımaları, yaşamlarının her noktasında etkin ve aktif olarak kullanmaları ve bu teknolojilerle daha genç yaşlarda tanışmaları olarak sıralayabiliriz. Yine mesleki kıdemleri yüksek olan öğretmenlerin ise uzaktan eğitime yönelik tutum düzeylerinin olumsuz olmasının sebepleri ise yeni çıkan teknolojilerle ilgili tecrübelerinin yetersiz olması; bu teknolojileri daha az anlama, bilme ve kullanma durumları olarak sıralayabiliriz. Bu veriler çalışmamızda çıkan sonuçlarla örtüşmektedir.

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi Tablo 10'a göre "Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları branşa göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri branşa göre anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı ve bu branşlar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla ANOVA testi sonucuna bakılmıştır.

Tablo 10'da yapılan ANOVA test sonucuna göre, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının branşlarına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgınının pandemiye dönüşmesi uzaktan eğitimi zorunlu hale getirmiştir. Bu da bütün branşların uzaktan eğitim sistemini uygulamasında zorunluluk haline getirdiğinden öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının branşlara göre farklılaşmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Literatür incelendiğinde ise Ağır (2007)'nin çalışmasına göre de bilgisayar öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları diğer branş öğretmenlerine göre daha olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmada elde edilen sonuç ile çalışmamızda elde ettiğimiz öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının branşlara göre farklılaşmadığı sonucu ile örtüşmemektedir.

Fidan (2016) tarafından yapılan bir araştırmada bilgisayar ve bilgisayar teknolojileriyle ilgili olan bölümlerden mezun olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının daha olumlu düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç ile çalışmamızda elde ettiğimiz verilerle örtüşmemektedir.

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi Tablo 11’de “Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları öğrenim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutum düzeyleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığı yapılan Tablo 11’deki t-testi analizi ile incelenmiştir.

Tablo 11’de yer alan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının öğrenim durumu (lisans-lisansüstü) değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarına göre ($p=,003<,05$) olduğundan dolayı tutumların farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortalamalar dikkate alındığında lisans mezunu olan öğretmenlerin $X=76,86$, lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin $X=72,60$ olduğu görülmüştür. Buna göre lisans mezunu olan öğretmenlerin lisansüstü mezunu olan öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilmektedir.

Literatürde yer alan bütün bu araştırmalara bakılınca araştırma sonucumuzla kimi zaman örtüşen kimi zaman ise çelişen sonuçlar göze çarpmaktadır. Literatürde yer alan bazı çalışmalarda öğretmenlerin eğitim düzeylerinin arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu düzeyde arttığı gözlemlenmekte olsa da bazı araştırmalarda da bunun tersi bir durum ortaya çıktığı görülmektedir. Yine araştırmalar incelendiğinde ortaya çıkan başka bir sonuçta öğretmenlerin eğitim durumlarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarını etkilemediği görülmektedir.

4.1.6. Araştırmanın Altıncı Alt Problemine Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın altıncı alt problemi Tablo 6’da “Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre değişmekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Tablo 6’daki araştırmanın betimsel analizine göre; meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin %100’nün uzaktan eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu, %000’nin ise uzaktan eğitin hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Tablo 3. 6.’da verilen analizler doğrultusunda araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının uzaktan eğitime yönelik bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Bu nedenle araştırmanın başında belirlenen bu araştırma problemine yönelik herhangi bir bulgu bulunmamaktadır. Böyle bir sonucun çıkmasının sebebi dünyayı kasıp kavuran COVID-19 pandemisinin uzaktan eğitimi zorunlu hale getirmesi ve öğretmenlerin sürece aktif olarak müdahil olmasından kaynaklanmaktadır.

Ağır (2007)'in çalışmasına göre ise öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olup olmama durumlarına göre uzaktan eğitim hakkında bilgi sahibi olanlar lehine farklılaştığı görülmektedir. Bu sonuç araştırmamızda elde ettiğimiz uzaktan eğitim ile bilgi sahibi olan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile uzaktan eğitime ile ilgili bilgi sahibi olmayan öğretmenler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmadığı sonucu ile çelişmektedir.

Literatürde yer alan bu veriler ışığında bir değerlendirmede yapacak olursak; uzaktan eğitim ile bilgi sahibi olan öğretmenlerin tutumlarının uzaktan eğitim ile ilgili bilgi sahibi olmayan öğretmenlerden daha olumlu düzeyde olması, bu öğretmenlerin uzaktan eğitim de kullanılan teknolojik araç ve gereçleri kullanmaları ve teknolojik araçlara aşina olmaları nedeniyle uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarına yansımadır.

4.2. Öneriler

Bu çalışmada amaçlanan eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temel unsurlarından biri olan Mesleki ve teknik liselerde çalışan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik davranışları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular ışığında konu ile ilgili taraflara katkı sağlayabilecek birtakım çözüm önerileri sıralanmıştır.

Çalışmada elde edilen verilere ışığında meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerimizin uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim teknolojilerine yönelik olumsuz düşüncelerini ve önyargılarını ortadan kaldırmak, yeni teknolojileri tanımalarını ve aktif olarak kullanmalarını sağlamak amacıyla farklı tanıtıcı çalışmalar ve uygulamalar yapılmalı, öğretmenlerin güncel teknolojiler hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır.

Bu araştırma Adıyaman ili içerisindeki meslek liselerinde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır. Diğer illerde ve farklı kademedeki öğretmen ve öğrenciler ile benzer araştırmalar yapılarak bu çalışma konusu hakkında daha fazla bilgi edinilebilir.

- Yine bu çalışma sadece meslek liselerinde öğretmenleri ile sınırlı olduğundan illerde öğretmen adayları üzerinde de uzaktan eğitime ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Uzaktan eğitim sürecinin en önemli unsuru olan bilgisayar ve internet kullanımının öğretmenler açısından daha rahat ve etkin kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler ve halk eğitim kurslarında bilgisayar ve internet okuryazarlığı eğitimleri verilebilir.
- Günümüzün vazgeçilmez bir parçası haline gelen hayat boyu öğrenmeyi destekleyen uzaktan eğitim teknolojilerinin farklı kademedeki öğretmen ve öğrencilere de bu

teknolojileri aktif ve verimli bir şekilde kullanabilmeleri için farklı seminerler ve kurslar verilebilir.

- Uzaktan eğitimde senkronlu derslerin yanı sıra daha önceden hazırlanmış eğitim materyalleri ve içerikleri ile öğrenim faaliyetleri desteklenmelidir.
- Öğretmenlerin internete olan erişimleri ücretsiz hale getirilmesi yararlı olacaktır.
- Yine öğretmenlerin bilgisayar, tablet, akıllı telefon vs. gibi uzaktan eğitim teknolojilerine daha kolay ve ucuz maliyete mümkünse ücretsiz bir şekilde sahip olabilmesi uzaktan eğitimin geleceği konusunda önemli bir husustur.

Sonuçlar incelendiğinde tespit edilen eksikler acilen giderilirse olağanüstü dönemlerde eğitim camiası bu sisteme hazırlıksız yakalanmayacak, Milli Eğitim Bakanlığı altyapı sistemlerini her daim hazır bir şekilde tutup yaklaşık 19 milyon öğrenci ve öğretmenin hazırlıksız yakalanmasını engelleyerek bu sistemin dezavantajları en asgariye indirilebilecektir. Bunun yanında Bakanlık özellikle dezavantajlı bölgelerde altyapı eksikliklerini gidermeli ihtiyaç sahibi öğrencilere elektronik ekipman desteği vermelidir. Böylelikle eğitimde fırsat eşitliğinde sağlanmış olacaktır. Eğitimciler tarafından öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki sosyalleşmesini arttırmak için farklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Eğitimciler bu süreçteki etkileşimi en üst seviyeye çıkaracak önlemler almalıdır.

Uzaktan eğitimin verimliliğini artırmak amacıyla öğrencilerin uzaktan eğitim olanağını öğrendikleri bilgi kaynakları arasında yazılı ve görsel materyaller kadar diğer insanların tavsiyelerinin de etkili olduğu sonucundan yola çıkarak, memnuniyet düzeyini artıracak teknolojik gelişmelere uyumlu kaliteli ve etkili uzaktan eğitim uygulamaları artırılarak, uzaktan eğitim tanıtımlarına toplumda daha fazla yer verilebilir.

Uzaktan eğitim uygulamalarının altyapı gelişimi kadar, paydaşlarının görüş ve önerilerinin dikkate alınarak değerlendirilmesi de eğitim kalitesi ve verimliliğine olumlu katkılar sunacaktır. Paydaşlar içinde en büyük hacmi oluşturan uzaktan eğitim öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirmelerinin yapılması, ayrıca öğretim elemanları ve çalışanları açısından da değerlendirmeler yapılmasıyla uzaktan eğitim uygulamalarının verimliliğini artıracığı düşünülmektedir.

Pandemi süreci bittiğinde uzaktan eğitimin önemi bitmeyecektir. Eski Milli Eğitim Bakanı Sayın Ziya SELÇUK' unda söylediği gibi Uzaktan Eğitim, Pandemi süreci sonrasında

da eğitim hayatımızda devam edecektir. Böylesine önemli bir sistemden daha fazla istifade edebilmek için öncelikle Ülkemizde teknolojik altyapının eksiklikleri acilen tamamlanmalıdır. Bütün eğitim kurumları eğitim planlarında uzaktan eğitime de yer vermelidir. Öğretmen ve öğrencilere bu sistemin tanınması ve daha fazla geliştirilmesi için Hizmet içi seminerler verilmelidir. Uzaktan Eğitim ülkemiz eğitiminin bir politikası haline gelmelidir. Maddi durumu yetersiz ailelerde teknolojik eksiklikleri gidermek için projeler geliştirilmelidir. Bu eksiklikler giderildiği takdirde Uzaktan Eğitim, eğitim sistemimizin can damarı olacaktır.

KAYNAKLAR

- 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, (1973). Resmî Gazete Tarih: 24.06.1973, Sayı: 14574, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf> (14.04.2020).
- 222 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, (1961). Resmî Gazete Tarih: 12.01.1961, Sayı: 10705, <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.4.222.pdf> (16.04.2020).
- Ağır, F., Gür, H. Ve Okçu, A. (2007). Uzaktan Eğitime Karşı Tutum Ölçeği Geliştirilmesine Yönelik Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. E-Journal Of New World Sciences Academy, 3 (2), 128-139.
- Aksoy, H. (2018). *Uzaktan Eğitimde Merkezi Sınav Sistemi*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Arı, M. (2009). "Internet Tabanlı Uzaktan Eğitim Teknolojilerinde Wimax Esnekliği", Çankırı Karatekin Üniversitesi, http://www.emo.org.tr/ekler/f9b5ec26abebe62_ek.pdf (16.04.2020).
- Arslan, V. (2019). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Deneyimi Ve Verimliliği Analizi: İstanbul Üniversitesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aslantaş, T. (2014). "Uzaktan Eğitim, Uzaktan Eğitim Teknolojileri Ve Türkiye'de Bir Uygulama", <http://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/uzaktan-e%c4%9fitim-uzaktan-e%c4%9fitim-teknolojileri-ve-t%c3%bcrkiyede-bir-uygulama.pdf> (17.04.2020).
- Ayçiçek, K. (2012). *Belediyelerin Yaygın Eğitim Çalışmalarına Bir Örnek Olarak Şişli Belediyesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Başaran, İ. E. (1993). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara, Yargıcı Matbaası.
- Bozkurt, A. (2017). "Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Dünü, Bugünü Ve Yarını", *Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi Auad*, 3(2), 85-124.

- Bozkurt, A. Ve Uçar, H. (2018). "E-Öğrenme Ve E-Sınavlar: Çevrimiçi Ölçme Değerlendirme Süreçlerinde Kimlik Doğrulama Yöntemlerine İlişkin Öğrenen Görüşlerinin İncelenmesi", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 745-755.
- Cebeci Z. (2004). "Türkiye Ulusal E-Üniversitesi İçin Bir Model Çalışması", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*; 13(2), 75-88.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Çekiç, U. (2010). *Uzaktan Eğitim Sistemi Tasarımı*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çoban, S. (2013). "Uzaktan Ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi", <http://docplayer.biz.tr/storage/20/498156/1587119161/aytqmxftk4rkcyjw-8wbq/498156.pdf> (17.04.2020).
- Demirel, Ö. Ve Kaya, Z. (2014). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş* (Edt. Özcan Demirel Ve Zeki Kaya). Ankara, Pegem Akademi
- Demirel, Ö. Ve Ün, K. (2014). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri, Öğretme Sanatı*. (20'nci Basım), Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Duman, A. (2003). "Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Elveren, Ş. (2018). *Dünyada Ve Türkiye'de Adli Bilişim Eğitim Uygulamalarının İncelenmesi Ve Türkiye İçin Uygulamaya Yönelik Öneriler*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Enfiyeci, T. (2019). *Çevrimiçi Ortamlarda Lisansüstü Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Topluluk Hissi, Motivasyon Ve Akademik Başarısı Arasındaki İlişki Ahmet Yesevi Üniversitesi Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme Ve Öğretme*. Ankara, Pegem Akademi.
- Genç, H. (2005). *Eğit-Bilimsel İlkeler Işığında Web Tabanlı Ve Etkileşimli Elektronik Dersi Yazılımının Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara, İmaj Yayınevi.
- Gündüzyeli, B. (2018). *Uzaktan Eğitim Pazarlama Stratejileri Ve Uzaktan İngilizce Dil Eğitiminde Tüketici Tatmini Üzerine Bir Çalışma*, Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Hbogm, (2020). *Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü*, <http://hbogm.meb.gov.tr/> (16.04.2020).
- İlhan, E. (2019). *Gönüllülere Yönelik Afet Ve Acil Durum Yönetimi Uzaktan Eğitim Modelinin Geliştirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Teknik Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Eskişehir.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara, Pegem Akademi.

- Karataş, A. (2013). *Yaygın Eğitimde Bilgisayar Eğitimine Devam Eden Kursiyerlerin Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde İletişim Dili*. İstanbul, Bilge Kültür Sanat.
- Kayhan, O. (2019). *Uzaktan Eğitim*
- Kılıç, R. (1997). "Görsel Öğretim Materyalleri Tasarım İlkeleri", *Millî Eğitim Dergisi*, S.136, S.74.
- Kırık, A. M. (2014). "Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi Ve Türkiye'deki Durumu", *Marmara İletişim Dergisi*, S.21, 73-94,
- Kokoç, M. (2019). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bağlılık Düzeylerinin Akıllı Telefon Bağımlılıkları, Öz-Düzenleme Ve Öz-Yeterlik Becerileri İle İlişkisinin Modellenmesi*, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Meb, (2014). E-Devlet Bilgesi, <https://www.edevletbilgesi.com/devlet-kurumlari/milli-egitim-bakanligi/> (17.04.2020).
- Murat, S. (2009). *Dünden Bugüne İstanbul'da Yaygın Eğitim*. İstanbul, İnkılap Yayınları.
- Ozan, Ö. (2008). "Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems-Lms Değerlendirilmesi" <http://my.beykoz.edu.tr/serkang/files/2010/12/lms.pdf> (18.04.2020).
- Özden, Y. (2005). *Eğitim Ve Okul Yöneticiliği*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Özgür, D. F. (2019). *Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi Personelinin Öğrencilerle İletişimde Sosyal Medya Etkileşimine Bakışı: İü Auzef Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Öztürk, M. (2014). *Uzaktan Eğitimde Öğretimi Ayrıntılaşma Kuramına Göre Yapılan Programlama Öğretiminin Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Pura, T. (2016). *Web Tabanlı Eğitimin Nitelik Ve Nicelik Bakımından İncelenmesi Ve Bir Ders Arşiv Sistemi Yazılım Önerisi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sinecen, F. (2019). *Türk Dili Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Şad, S. N. Ve Arıbaş, S. (2010). "Bazı Gelişmiş Ülkelerde Teknoloji Eğitimi Ve Türkiye İçin Öneriler", *Millî Eğitim*, S.185, 278-299.
- Şalvarlılar, D. (2019). *Uzaktan Eğitim Uygulamalarında Ses Sistemleri Tasarımı Ve Kurulumu*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir.

Tdk, (2020). <https://sozluk.gov.tr/> (15.04.2020).

Tezcan, M. (1985). *Eğitim Sosyolojisi*. (4.Baskı), Ankara, Ankara Üniversitesi Basımevi.

Türkoğlu, A. (1996). *99 Soruda Eğitim Bilimlerine Giriş*. İzmir, Memleket Gazetecilik Ve Matbaacılık.

Yazar, T. (2012). "Yetişkin Eğitiminde Hedef Kitle", *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21-30.

Yelken, Y. T. Ve Akay, C. (Editörler). (2015). *Eğitim Ve Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar, Öğretim Hedefleri Ve Öğrenme Kazanımları, Öğretim İlke Ve Yöntemleri*. Ankara, Anı Yayıncılık.

Yeşilorman, M. Ve Koç, F. (2014). "Bilgi Toplumunun Teknolojik Temelleri Üzerine Eleştirel Bir Bakış", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 117-133.

Yılar, Ö. (2006). *Halk Bilimi Ve Eğitim*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Yücel, C. (2014). *Eğitim Bilimine Giriş* (Edt. Cevat Celep). Ankara, Anı Yayıncılık



ASSESSMENT OF UNIVERSITY STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND ATTITUDES
TOWARDS GLOBAL WARMING¹

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN KÜRESEL ISINMAYA YÖNELİK AKADEMİK BAŞARILARININ VE
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa Ürey², Muhammet Baltürk³

Makalenin Alanı: Fen Eğitimi

Article Info

Received

05.08.2022

Accepted

22.11.2022

Keywords

Global warming,
university
students, academic
achievement,
attitude

Abstract

In recent years, the most prominent environmental problem in the world has been global warming. Scientific studies have revealed the fact that global warming causes numerous negative effects on the natural environment and living beings. In order to remove or reduce these negative effects, individuals should be made conscious of this threat by providing them with the necessary education and training. The aim of this study is to investigate the relationship between university students' socioeconomic levels and their environmental attitudes and academic achievements in the subject of global warming. Descriptive method was used in the study and the research was conducted with 320 university students enrolled in different universities in Ankara and selected through random sampling. The Demographic Information Questionnaire was employed in order to determine students' demographic levels, The Environmental Attitudes Questionnaire was used to determine their attitudes towards the environment, and The Global Warming Achievement Test was used to determine their academic achievements in the subject of global warming. Students' socioeconomic levels were grouped as "low (group 1)", "medium (group 2)", and "high (group 3)" by assessing the relationship between four different factors (the mother's educational background, the father's educational background, the family's monthly net income, the number of family members). Significance and correlation between groups were analyzed by considering students' environmental attitude scores and academic achievement scores in the subject of global warming. The findings suggest that a significant difference exists between the environmental attitude scores in favor of the student group at the "medium (group 2)" level, and a significant difference exists between the academic achievement scores in favor of the student group at the "high (group 3)" level. In addition, a linear correlation was found between students' environmental attitudes and their academic achievements in the subject of global warming.

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

05.08.2022

Kabul Tarihi

22.11.2022

Anahtar Kelimeler

Küresel Isınma,
üniversite

Özet

Son yıllarda dünyanın en belirgin çevre sorunu küresel ısınma olmuştur. Bilimsel çalışmalar, küresel ısınmanın doğal çevre ve canlılar üzerinde sayısız olumsuz etkilere neden olduğunu ortaya koymuştur. Bu olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması veya azaltılması için bireylere gerekli eğitim ve öğretim verilerek bu tehdiye karşı bilinçlendirilmelidir. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri ile küresel ısınma konusundaki çevresel tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Ankara'da farklı üniversitelerde öğrenim gören ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 320 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin demografik

¹ This study is presented as an oral presentation in EYFOR-13.

² Trabzon University, Trabzon, e-posta: murey01@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7753-7936 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

³ Kayserili Hacı Seyit Burhan Türkmen Anadolu İmam Hatip Lisesi, Giresun, e-posta: balturkmuhammet@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3613-1905

öğrencileri,
akademik başarı,
tutum

düzelelerini belirlemek için Demografik Bilgi Anketi, çevreye yönelik tutumlarını belirlemek için Çevresel Tutum Anketi ve küresel ısınma konusundaki akademik başarılarını belirlemek için Küresel Isınma Başarı Testi kullanılmıştır. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri, dört farklı faktör (annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu, ailenin aylık net geliri, aile üyelerinin sayısı) dikkate alınarak düşük, orta ve yüksek şeklinde gruplandırılmıştır. Öğrencilerin küresel ısınma konusundaki çevresel tutum puanları ve akademik başarı puanları dikkate alınarak gruplar arasındaki anlamlılık ve korelasyon incelenmiştir. Araştırma sonunda, çevresel tutum puanı açısından sosyoekonomik olarak orta düzeydeki öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık tespit edilirken, küresel ısınmaya yönelik akademik başarıları açısından yüksek düzeydeki öğrenciler lehinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

1. INTRODUCTION

Today, an increase in population which constrains environmental conditions is being experienced in most of the places on earth. The pressure of this increasing population on sources and ecological system has provoked important environmental problems such as nutrition, accommodation, education, constrained medical services, decreasing species, increasing pollution, changing of climate, rapid urbanization, and unplanned industrialization. Therefore, the world is faced with a global problem apart from all the environmental problems that were encountered up to now which pretty much occupy both national and international agenda especially for the last 20-30 years. These global environmental problems are global warming and changing of climate. This matter which arose the awareness of society is accepted as a social problem since it also caught the attention of social sciences. The reason behind the fact that this problem is considered to be a social one is because it affects or will affect all species living on earth and it is necessary to solve it internationally (Fason, 1996:16; Ürey, Çolak, Bozdemir & Kaymakçı, 2020).

Since the industrial revolution; burning of fossil fuels, deforestation, alteration in land use and accumulation of greenhouse gas which is emitted into atmosphere in addition to industrialization process are rapidly increasing. This caused an increase in surface temperature of the world strengthening natural greenhouse affect with the aid of urbanization (Türkeş, Sümer & Çetiner, 2000:7). According to measurements, surface temperature of the earth has increased at a rate of 0.5 to 0.7 centigrade degrees since 1860 (Abrahamson, 1989:10). This warming in surface temperature has become hotter and hotter almost each year compared to the previous year becoming more evident after 1980s. The year 1998 became the hottest year since 1860 both in terms of global average and averages of north and south hemispheres (Türkeş et all, 2000:7). Although some scientific groups claim that this increase in climate

temperature is a natural process, National Academy of Science and United Nations concluded that this increase which is being observed in temperature is strictly interrelated with human actions (Bozdoğan, 2011; Clark, 2006:1013).

Human beings are under the heavy responsibility of the solution to this global environmental problem whose influence and impacts are increasing day by day. Therefore, education of society on this matter is important because of its potential cruciality as a global environmental problem on (Boyes & Stanisstreet, 1992:289; Erdoğan & Cerrah Özsevgeç, 2012). As it was mentioned above, this is an education problem basically since human actions are the reason behind this global environmental problem. Education can be utilized in terms of raising awareness of individuals about environmental problems. Environmental education plays an important role in taking precautions for problems, raising awareness, and acquiring positive attitudes and behaviours towards environment (Dalhgren & Öberg, 2001; Ural, Ercan & Bilen, 2017). Environmental education should be considered as a permanent process which can acquire information, awareness, value and skills about environment in addition to determination for the solution of environmental problems. The most important components of environmental education are awareness, information and attitude (Lavega, 2004:3; Ürey & Güler, 2018; Özer, Teke, Görümlü & Kılınc, 2021). Therefore, main purpose of the environmental sciences and learning is to become aware of different point o views of students and to make them develop the skill to evaluate them critically.

Teachers who work in each phase of education should be sensitive and knowledgeable towards environment. Taking the fact that cognitive sensibility concerning environment develops during the primary school into consideration, environmental education which will be given to instructors who will educate children of this age is of importance. It is necessary for those individuals who received environmental education during the university period to be interested in environment and environmental problems, to learn the ways to protect environment and to teach these to other people, and to sustain the quality of life they need in their daily life without damaging environment (İleri, 1998; Şenel & Güngör, 2009). Since it is certain that individuals who have negative attitudes and behaviours will not be interested in their environment's problems and will be indifferent towards environment, it is really important for them to have positive attitudes and behaviours towards environment. It is to be remembered that positive behavioural alterations depend upon the success of education (Uzun & Sağlam, 2006).

Taking this point as a base, the purpose of this research is to examine the relation between socio-economic structures of students and environmental attitudes along with their academic achievements in terms of global warming. Answers to the questions below were searched within the scope of this purpose:

1. Do environmental attitudes of university students demonstrate significant difference according to their socio-economic levels?
2. Do academic achievements of university students on global warming demonstrate a significant difference according to their socio-economic levels?
3. What kind of a relation exists between environmental attitudes of university students and their academic achievements on global warming?

2. METHODS

In this section, the model of the research, the sample, the data collection tool used in the research, the data collection process and the analysis of the data are explained.

2.1. Research Design

Survey model was used in the research. Present condition was tried to be determined without making any alteration in the environment by means of survey studies. The event, individual or the object which constitutes purpose of the research is defined as it is within its conditions and present condition is demonstrated (Karasar, 2007; Çepni, 2009).

2.2. Participants

The research is conducted with 320 university students who are having education in 4 different universities of Ankara. Percentages of the students who participated in the research according to their universities are given in Table 1.

Table 1. Percentages of Students Who Participated in the Study According to Their University

Universities	f	%
METU	73	23
Ankara University	87	27
Gazi University	96	30
Hacettepe University	64	20
Total	320	100

73 participants (23 %) of the students are from METU, 87 (27 %) participants of the students are from Ankara University, 96 (30 %) participants of the students are from Gazi

University, and 64 (20 %) participants of the students are from Hacettepe University according to Table 1.

In order to classify students according to socio-economic aspect, it is necessary to examine factors such as education of their parents, their monthly income and the number of the individuals in their household which affect students' lives. Within the direction of this aim, students were tried to be classified socio-economically examining the relations between the factors in Table 2.

Table 2. The Relation between the Factors Which Affect the Socio-Economic Structure of the Family

	Pearson correlation (r), significance (p), numbers of preservice teacher (N)	Education of mother	Education of father	Income of Family	Family members
Education of mother	r	-	0.72*	0.51*	-0.48*
	p	-	0.00	0.00	0.00
	N	-	320	320	320
Education of father	r	0.72*	-	0.44*	-0.31*
	p	0.00	-	0.00	0.00
	N	320	-	320	320
Income of Family	r	0.51*	0.44*	-	-0.57*
	p	0.00	0.00	-	0.00
	N	320	320	-	320
Family members	r	-0.48*	-0.31*	-0.57*	-
	p	0.00	0.00	0.00	-
	N	320	320	320	-

When Table 2 is examined, it is obvious that there is a direct relation between monthly income of the family and education of the parents. There is an indirect relation between monthly income of the family and the number of the family members. In other words, the higher the education of mother ($r=0.51$) and father (0.44) is the higher the monthly income of the family. On the other hand, the more the number of family members ($r=-0.57$) means monthly income of the family becomes lower. These relations which were discovered are significant at a rate of 0.01. When these results are taken into consideration it is possible to classify the students socio-economically according to their incomes. Within this sense, students were classified as low, medium and high in terms of their incomes.

2.3. Data Collection Tools

3 different data collection tools were used in the research. Demographic Information Survey (DIS) was utilized in order to reveal socio-economic structures of the students. Information of 4 different variables which were thought to have an effect on socio-economic

structure (education of the mother, education of the father, the number of the household, net monthly income of the family) was collected by means of DIS.

The Environmental Attitude Questionnaire (EAQ) developed by the researchers was used to determine the students' attitudes towards environmental problems. The EAQ is a 5-point Likert scale. For the content and face validity of this scale, the opinions of 3 academic members who are experts in the field of environmental education were consulted. In line with expert opinions, some items were removed from the scale and some items were corrected. The final version of the scale was applied to 203 university students studying at Karadeniz Technical University to ensure construct validity. Factor analysis and item-total correlations were examined for the construct validity of the scale. The data obtained from the students were transferred to the SPSS program and the KMO and Barlett's Tests were applied. As a result of the test, it was concluded that the KMO value was at an acceptable value (0.921), and the chi-square (χ^2) result obtained as a result of the Barlett's Test was significant ($\chi^2=5007.622$; $p<0.00$). After the content, face and construct validity, a 37-item scale emerged. It was determined that the scale consisted of a 4-factor structure under the headings of Awareness (8 items), Participation (12 items), Sustainability (8 items) and Responsiveness (9 items). In order to determine the consistency of the items in the scale with each other, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient was calculated. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated as 0.83.

The Global Warming Achievement Test (GWAT) developed by the researchers was used to determine their academic achievements on global warming. 36 questions were created for GWAT. GWAT was presented to the opinions of 3 faculty members who are experts in the field of environmental education. After expert opinions, 2 questions were removed from the test and 7 questions were corrected. After the expert review, item statistical analysis was carried out. 3 questions with an item difficulty index less than 0.3 and 1 question with an item discrimination less than 0.20 were excluded from the test. Reliability coefficient was calculated for GWAT consisting of 30 questions and Kuder Richardson-21 reliability coefficient was calculated as 0.78.

2.4. Data Analyses

We utilized from SPSS 20 package software in the analysis of the obtained data. Pearson Correlation Coefficient technique was used while examining the relations between 4 different variables which were thought to have an effect on socio-economic structures of the

students in the analysis of DIS which was used in order to classify socio-economic structures of the students. After the examination during which the strength and direction of the relations between variables were taken into consideration, the students were classified as low (group 1), medium (group 2), and high (group 3) in accordance with their socio-economic structures. As for the analysis of EAQ, students were graded from 1 to 5 according to their answers which they gave to each item of the survey. Afterwards, these points were added and attitude points of the students were tried to be determined. The highest point which the students can get from EAS is 185 while the lowest point is 37. In the analysis of GWAT, students got 1 point for each correct answer and their academic successes were determined. The highest point which students can get from GWAT is 30.

3. RESULTS

Findings relating to research questions to which answers were tried to be found within the scope of purpose of the research are given in this section.

3.1. Findings related to the first problem

It is necessary to examine variance homogeneity before examining differences between environmental attitude points of university students socio-economically. Levene test was consulted in order to calculate variance homogeneity of groups and the results are presented in Table 3.

Table 3. Homogeneity Test of Group Variances According to Their Environmental Attitude Points

Levene	df1	df2	p
2.004	2	317	0.136*

As it is seen from Table 3, variance homogeneity of groups were examined by means of Levene Test according to their environmental attitude points and it was revealed that variances are homogenous ($p=0.136 > 0.05$).

Socio-economic differences between the environmental attitude points of university students were examined by means of ANOVA test and the results are presented in Table 4.

Table 4. ANOVA Results relating to the Significance of the Difference between Environmental Attitude Averages of the Students According to Their Socio-economic Conditions

	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
Among The Groups	7788.358	2	3894.179		
Within The Groups	116128.739	317	366.337	10.630*	0.000
Total	1239.17	319			

With respect to Table 4, there is a statistically significant difference between groups in terms of their environmental attitude points ($p=0.000 < 0.01$).

Scheffe test was applied in order to determine for which group this difference was favourable. The results are presented in Table 5.

Table 5. Scheffe Test Results Relating to Significance of the Difference between Environmental Attitude Averages of the Students According to Their Socio-economic Conditions

(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std.Error	p
Group1	Group2	-11.00515*	2.61754	0.000
	Group3	-1.91343	2.73656	0.783
Group2	Group1	11.00515*	2.61754	0.000
	Group3	9.09171*	2.55849	0.002
Group3	Group1	1.91343	2.73656	0.783
	Group2	-9.09171*	2.55894	0.002

In accordance with Table 5, when socio-economic level is taken into consideration it is obvious that students with medium socio-economic levels have a more positive environmental attitude compared to the students with low and high levels of socio-economic structures. This was considered statistically significant ($p=0.000 < 0.05$; $p=0.002 < 0.05$). When students with low and high levels are compared socio-economically, students with high levels of socio-economic structure have a more positive environmental attitude on the average. However, this difference is not statistically significant ($p=0.783 > 0.05$).

3.2. Findings related to the second problem

It is necessary to examine variance homogeneity before examining the differences between university students' academic successes in terms of global warming socio-economically. Levene Test was consulted for the variance homogeneity of the groups and the results are presented in Table 6.

Table 6. Homogeneity Test of Group Variances According to Academic Success of Global Warming

Levene	df1	df2	p
0.516	2	317	0.597*

(* $p > 0.05$ variances are homogeneous.)

As it is seen in Table 6, variance homogeneity of groups according to academic success was examined with Levene Test and the conclusion was that variances are homogeneous ($p=0.597>0.05$).

The difference between academic successes of university students in terms of global warming socio-economically was examined with ANOVA test and the results are presented in Table 7.

Table 7. ANOVA Results Relating to the Significance of Differences Between Academic Successes of the Students on Global Warming According to Their Socio-economic Conditions

	Sum of Squares	df	Mean Squares	F	p
Among The Groups	634.794	2	317.397		
Within The Groups	85.503	317	0.270	1176.742*	0.000
Total	720.297	319			

According to Table 7, there is a statistically significant difference between groups in terms of their academic successes of global warming ($p=0.000<0.05$).

Scheffe test was applied in order to determine for which group this difference was favourable and the results are presented in Table 8.

Table 8. Scheffe Test Results Relating to Significance of Difference Between Academic Successes of the Students in Terms of Global Warming According to Their Socio-economic Conditions

(I)	(J)	Mean Difference (I-J)	Std.Error	p
Group1	Group2	0.16575	0.07103	0.067
	Group3	-2.92470*	0.07425	0.000
Group2	Group1	-0.16575	0.07103	0.067
	Group3	-3.09045*	0.06942	0.000
Group3	Group1	2.92470*	0.07425	0.000
	Group2	3.09045*	0.06942	0.000

According to Table 8, when socio-economic level is taken into consideration it is seen that students with high levels of socio-economic structure are more successful in terms of global warming than the students with medium and low levels of socio-economic structures. This is statistically significant ($p=0.000<0.05$; $p=0.000<0.05$). When students with medium levels of socio-economic structure and students with low levels of socio-economic structure are compared, students with low levels of socio-economic structures are more successful on the average. However, this difference is not statistically significant ($p=0.067>0.05$).

3.3. Findings related to the third problem

The relation between environmental attitude points of students and academic successes of students in terms of global warming was examined with Pearson Correlation Coefficient test and the results are presented in Table 9.

Table 9. The Relation between Environmental Attitudes of Students and Their Academic Successes in Terms of Global Warming

	Pearson corelation (r), significance (p), numbers of preservice teacher (N)	Environmental Attitude
Academic Success	r	0.28*
	p	0.00
	N	320

According to Table 9, there is a direct but weak relation between environmental attitudes and academic successes in terms of global warming of the students ($r=0.28$, $p<0.01$).

4. DISCUSSION

The purpose of this research is to examine the relation between socio-economic structures of students and environmental attitudes along with their academic achievements in terms of global warming.

When the environmental attitude scores of university students in terms of socioeconomic status were examined, it was determined that the environmental attitude scores of students with medium level of socio-economic structures were much higher. It is seen that students with high levels of socio-economic structures have lower environmental attitude points compared to students with medium levels of socio-economic structures and this can only be explained with the inadequacy of environmental education given to them. Besides, it is thought that family and environmental factors have also an important effect on environmental attitude points (Ürey et al., 2020). As for the reason behind the fact that students with low levels of socio-economic structure have lower points, it is thought that this may be related to the inadequacy of education in addition to the indifference towards environment as a result of economic deficiency. It is thought that high points of students with medium levels of socio-economic structures are related to their families' level of environmental awareness.

When the academic achievements of university students on global warming are examined in terms of socioeconomics, it has been determined that students with high level of socioeconomic structure have much higher global warming academic achievement points. The results may stem from the facts that environmental education given in universities are inadequate or inefficient, additionally, these matters are not emphasized neither in family circle nor in visual or written media (Clark, 2006).

There is a direct but weak relation between environmental attitudes and academic successes in terms of global warming of the students. In other words, even though environmental attitude and academic success concerning environment set off each other, the power of this effect is weak. In a similar study conducted by Bradley (1999), they revealed a direct and significant relation between environmental attitudes and achievement levels.

5. CONCLUSIONS

Findings which were obtained as a result of research are shortly summarized below:

- According to their socio-economic structures, students with medium levels of socio-economic structures have higher environmental attitudes. As for the students with low levels of socio-economic structures, they have the lowest environmental attitude. Although students with high levels of socio-economic structure have more positive environmental attitude compared to the students with low levels of socio-economic structure, this difference is not statistically significant.

- According to their socio-economic structures, students with high levels of socio-economic structures have higher academic success in terms of global warming. As for the students with medium levels of socio-economic structure, they have the lowest academic achievement. Despite the fact that students with low levels of socio-economic structures have higher academic successes compared to students with medium levels of socio-economic structures, this is not statistically significant.

- There is a direct however weak relation between environmental attitude and global warming. In other words, in spite of the fact that attitude and information set off each other, the level of the effect is low.

6. SUGGESTIONS

In the consideration of results, suggestions which will be stated below may be put forward in order to increase environmental awareness and academic successes of the students.

- It is important to give a qualified environmental education to students of all levels for the creation of a healthy and habitable environment. University students should develop their information, awareness and attitudes concerning environment in order for them to be individuals' sensitive towards environment. Therefore, education applications which will positively change attitudes of students towards environment should be given to all higher education students. However, environmental education and applications should be conducted taking both environmental conditions and socio-economic levels of students into consideration.

- When it is thought that university students do not take part actively enough in organizations concerning environment, they should be encouraged to be members of non-governmental organizations which are interested in environment and undertake active roles

so as to make them to take responsibility in terms of environment and environmental problems individually.

- When curriculums of institutions which educate teachers are examined it is obvious that courses mentioned in the programme are not extensive enough to give environmental education. Additionally, there is not much practice in the courses concerning environment. Increasing both the depth and quality of the courses related to environment of higher education programme will be efficient for the solution of the mentioned problem.

- Taking the relation between increase of academic successes and environmental attitudes of students into consideration, precautions which will increase the achievement should be taken. Among these precautions, the emphasis should be on the ones which will increase both the interest and motivation of the students. School-Nature camps which will be carried out within this context may be beneficial.

- Conducted researches have proved that parental factors have an effect on students' attitudes and successes related to environment. Thus, environmental education studies should be conducted cooperatively with the families and families also should be included in these studies.

REFERENCES

- Abrahamson, D. E. (1989). *Global Warming: The Issue, Impacts, Responses, The Challenge of Global Warming*, Edited by Dean Edwin Abrahamson, Island Press, Washington, USA.
- Boyes, E. & Stanisstreet, M. (1992). Students' perceptions of global warming. *International Journal of Environmental Studies*, 42, 287-300.
- Bozdoğan, A. E. (2011). Küresel ısınma sorunu hakkında eğitim alanında yapılan çalışmalardan bir derleme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1609-1624.
- Bradley, J.C., Waliczek, T.M., Zajicek, J.M. (1999). Relationship between environmental knowledge and environmental attitude of high school students. *Journal of Environmental Education*, 30, 17-21.
- Clark, M. (2006). Taking Action on Global Warming. *Human and Ecological Risk Assessment: An International Journal*, 12(6), 1013-1017.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, Genişletilmiş 5.Baskı: Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.
- Dalhgren, M. A. & Öberg, G. (2001). Questioning to learn and learning to question: Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education. *Higher Education*, 41, 263-282.
- Erdoğan, A. & Cerrah Özsevgeç, L. (2012). Kavram karikatürlerinin öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesi üzerindeki etkisi: Sera etkisi ve küresel ısınma örneği, *Turkish Journal of Education (TURJE)*, 1(2), 1-13.

- Fason, J, E. (1996). An Assessment Of Attitudes, Knowledge And Beliefs Og Global Warming A Comparison Between Twelfth Grade Students In Lansing, Michigan And Valdosta, Georgia, Michigan State University, USA.
- İleri, R. (1998). *Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması*, Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Cilt:7, Sayı:28 s:3-9.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Genişletilmiş 17. Baskı: Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Lavega E. L. D. (2004). Awareness, Knowledge, And Attitude About Environmental Education: Responses From Environmental Specialists, High School Instructors, Students, and Parents, Curriculum and Instruction in the College of Education, Florida, USA.
- Özer, Z., Teke, N., Görümlü, N. & Kılınç, Z. (2021). Sağlık bilimleri fakültesi öğrencilerinin küresel ısınma hakkında bilgi düzeylerinin belirlenmesi, *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 8(3), 199-205.
- Şenel, H. & Güngör, B. (2009). Üniversite öğrencilerinin küresel ısınma hakkındaki bilgilerinin ve kavram yanlışlarının tespiti, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1207-1225.
- Türkeş, M., Sümer, U. M. & Çetiner, G. (2000). Küresel İklim Değişikliği ve Olası Etkileri, Çevre Bakanlığı, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Seminer Notları (13 Nisan 2000, İstanbul Sanayi Odası), 7-24, ÇKÖK Gn. Md. Ankara.
- Ural, E., Ercan, O. & Bilen, K. (2017). Pre-service science teachers' misconceptions of carbon cycle and global warming. *Scientific Educational Studies*, 1(1), 1-17.
- Uzun. N. & Sağlam, N. (2006). Ortaöğretim öğrencileri için çevresel tutum ölçeği geliştirme ve geçerliliği, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 240-250.
- Ürey, M. & Güler, M. (2018). A qualitative study on how students with visual impairments perceive environmental issues, *Journal of Science Education for Students with Disabilities*. 21(1), 15-28.
- Ürey, M., Colak, K., Bozdemir Yüzbasioğlu, H., & Kaymakçı, S. (2020). Comparison of knowledge levels and misconceptions of science and social studies prospective teachers about atmospheric environmental problems. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10(2), 216-236.



**EĞİTİM VE BİLİM DERGİSİNDE LİDERLİK ALANINDA YAPILMIŞ MAKALELERİN İNCELENMESİ
VE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**EXAMINATION AND EVALUATION OF ARTICLES MADE IN THE FIELD OF LEADERSHIP IN
EDUCATION AND SCIENCE JOURNAL**

Şebnem Tutkuğ¹

Makalenin Alanı: Eğitim Bilimleri

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

21.10.2022

Kabul Tarihi

21.12.2022

Anahtar Kelimeler

Liderlik Tarzları

Lider

Liderlik

Eğitim

Özet

Bu çalışmada Eğitim ve Bilim dergisinde liderlik ile ilgili yapılmış makalelerin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, liderlik konusu ile ilgili makalelere ulaşmak amacıyla, derginin arama seçenekleri kısmında başlık ve anahtar kelimelerde "Liderlik, Lider" kavramları aratılmış ilgili makaleler değerlendirilmeye alınmıştır. Bu kapsamda betimsel araştırma yöntemi kullanılarak 23 makale analiz edilmek üzere değerlendirmeye alınmıştır. Analiz sonucunda; makalelerin en fazla 2016 ve 2017 yıllarında yayınlandığı ve hemen hemen her sene çalışma yapıldığı, makalelerin liderlik türleri olarak en fazla öğretimsel liderlik ve akademik liderlik konularından yapıldığı ve bunlarında eğitim bilimleri alanlarında yapıldığı tespit edilmiştir.

Article Info

Received

21.10.2022

Accepted

21.12.2022

Keywords

Leadership Styles

Leadership

Leader

Educational

Abstract

In this study, it was aimed to analyze the articles about Leadership in Education and Science journal. In line with this purpose, in order to reach the articles about Leadership, the terms "Leadership, Leader" were searched in the title and keywords in the search options section of the magazine and related articles were evaluated. In this context, 23 articles were evaluated for analysis using descriptive research method. As a result of the analysis; It has been determined that the articles were published mostly in 2016 and 2017 and studies were carried out almost every year, the articles were mostly made on the subjects of Instructional Leadership and Academic Leadership and that they were made in the fields of educational sciences.

1. GİRİŞ

Etkili ve verimli bir hizmet düzeyinin oluşturulması, öğrencilerin eğitim ve öğrenimleri ile ilgili belirlenen hedef ve amaçlara erişim sağlanması, bu amaçlanan davranış kalıplarının izlenmesi eğitim örgütlerinin en önemli fonksiyonlarından biridir. Burada akademik başarı, öğrenciler açısından ve eğitim sisteminin kendini test etmesi bakımından çok önemli bir gösterge konumundadır. Verimli ve etkin bir hizmet sunabilen eğitim yöneticileri öğrencilerin akademik başarı sağlamasına etki eden faktörlerin başında gelmektedir (Kyriacou, 2010). Eğitim yöneticilerin liderlik nitelikleri, liderlikle ilgili üstlenilen rol ve sorumlulukları, derslik

¹ Lamia Karer Ortaokulu, İzmir, e-posta: sebnempasdemir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8107-8031 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

içindeki etkinlik ve hayata geçirilen uygulamalara yansımaya başladıkça öğrencilerin akademik başarılarının da artış sağladığı görülmüştür (Bozkurt, 2013).

Bu nedenle eğitimcilerin veya eğitim yöneticilerinin liderlik vasıfları ve davranış kalıplarının incelenmesi; mikro düzeyde öğrenci başarısına etkisi ve sistemin kalitesinin artırılması açısından önemlidir. Makro düzeyde ise nitelikli beşerî sermaye kaynağının oluşturulması ve ülke refahının oluşması açısından önem arz eden bir konudur.

1.1. Liderlik Tarzları Kavramı

Liderlik tarihi çok eskilere dayanan ve toplu yaşanan tüm zamanlarda var olan bir kavramdır. Literatür incelendiğinde; liderlik ile ilgili farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir (Bass, 1960; Küçükaltan & Karalar, 2014). Liderlik, üzerinde çok çalışılan ve tartışılan bir konu olmasına rağmen, gerek kavramsal gerekse kuramsal çerçeveden tam olarak açıklığa kavuşturulamamıştır (Özaydın & Çelik, 2020).

Liderlik; farklı durumlarda davranışlara, farklı anlamlar yükleyebilme (Heifetz & Laurie, 1997), insanları belirli amaçlara yöneltmeye ikna etme (Erdoğan, 1991), kendisini takip edenleri belli amaçlar doğrultusunda harekete geçirebilme yeteneği (Ke & Wei, 2008) veya insanların çabalarını belirli amaca yönelik olarak etkileme gücü ve süreci olarak tanımlanmaktadır (Özgen, 2001). Tanımlara bakıldığında, liderlerin farklı fonksiyonlarına vurgu yapılarak farklı tanımlar yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu tanımlamalarda liderlik kavramı; “bireyleri bilişsel, fiziki ve ruhsal anlamda etki altına alabilme sanatı” ve “hedef, kültür, stratejik süreçler, amaç, temel kimlikler şeklindeki örgüt için hayati öneme sahip ussal ve iyi kurgulanmış davranışları yönetebilmek, bu suretle geleceği planlamak ve ekip hazırlamak” (Erçetin, 2000) şeklinde açıklanmıştır.

Genel olarak literatürde farklı liderlik tarzları bulunmaktadır. Bunlar transformasyonel (Dönüşümcü) liderlik, otokratik liderlik, tam serbesti tanıyan liderlik, demokratik liderlik, transaksyonel (Etkileşimci) liderlik ve teknolojik liderliktir.

Otokratik Liderlik Tarzı: Tarihsel geçmişe ve insanların yaşam şeklinin yıllar içerisindeki değişimine bakıldığında ilk olarak otokratik liderlik tarzından, daha yumuşatılmış liderlik tarzlarına doğru bir geçiş evresi olduğu söylenilebilir (Van de Vliert, 2006). Otokratik liderler grup üyelerini yönetim dışında tutarlar. Yönetim yetkisinin tamamını kendisi üstlenmektedir (Özaydın & Çelik, 2020; Şahin, Temizel, & Örselli, 2004). Bu tip liderlikte yönetim, program, organizasyon konusunda liderden başka kimsenin söz hakkı olmaması, organizasyon içindeki üretkenliği azaltmaktadır. Örgüt içinde başarılı ve üretken olan personele yetki verilmediği için

personelde zamanla gerileme görülmektedir (Lipman-Blumen, 2005). Bu tarz liderlik süreçlerinde örgüt içi sağlıklı iletişim kanalları oluşturulamaz, lider salt olarak işe odaklanır ve bu yönde bir yönetim tarzı benimser. Bu tarzı benimseyen tipik otokratik liderler özgüven patlaması yaşayan, bencil, ilginin sürekli olarak üzerlerinde olmasından hoşlanan, katı kuralları olan, ısrarcı bireyledir (Boella, 2017).

Dönüşümcü liderlik; değişime öncü olma, değişime rehberlik etme, ileri görüşlülük oluşturma ve bu değişime gerekli olan ihtiyacı tanımlamadaki yeteneklerin bir birleşimidir (Doğan, Doğan, & Aykan, 2021). Aynı zamanda dönüşümcü liderlik tarzı, liderin çalışanlarca güvenilir kabul edilmesi gerektiği ilkesinden hareketle tanımlanabilir bir vizyon belirleyen kişi olarak ifade edilmektedir (Lipman-Blumen, 2005).

Tam serbesti tanıyan liderlikte; çalışanların kendi amaçlarını kendilerinin belirlemesini ve her bireyin kendisine verilen kaynaklar dâhilinde amaç, plan ve programlarını faaliyete geçirmelerine olanak sağlayan ve çalışanların kendi kararlarını kendilerinin vermesini temel alan liderlik tarzıdır. Tam serbesti tanıyan liderler, çalışanların yaptıkları iş ile ilgili yetki kullanma hakkını, bütünüyle çalışanlara bırakmaktadırlar (Eren, 2014). Bu liderlik tarzında serbest çalışma ortamı motive edici olabileceği ve gruplar esnek yapılarıyla değişiklikleri kolayca benimseyebilecekleri gibi grup faaliyetlerinin koordinasyonunda eksiklikler olabilmektedir (Lussier, 1996).

Demokratik liderlik; çalışma alanındaki kararların alınmasında ve iş bölümü yapılmasında, çalışanlarından aldığı fikir ve düşüncelere göre liderlik davranışı gösterirler. Çalışma ortamındaki katılımın, bireyin başarısını yükselteceği ve kişisel gelişmeyi artıracığı düşünülür (Doğanay, 2014). Sosyal birer birim olarak izleyenler ve liderler örgüt işleyişinde sorumluluk alırlar.

Transaksiyonel (Etkileşimci) liderlik, liderle çalışanlar arasındaki etkileşimden ortaya çıkar ve otoriteye, bürokrasiye, standartlara ve örgütteki yasal güce dayanır (Serges & Aktaş, 2019). Etkileşimci liderlik tarzında lider, örgüt içinde standartlara ve kurallara uyulmasını sağlar, örgütsel amaçlara ulaşan bireyleri performans sonuçlarına göre ödüllendirir (İbicioğlu, Çiftçi, & Kanten, 2010).

Teknolojik liderlik, yeni ve büyük orandan uygulanma olanağı bulunan bilgisel süreçleri, iş yerlerinde ve evlerinde internet ve sosyal paylaşım imkanlarını düzenli olarak kullanmakta olan bireyleri, mesleki eğitim ve öğretim alanında yürütülmekte olan günlük faaliyetleri etkilemektedir (Jameson, 2013).

1.2. Liderlik Yönelimleri Kavramı

Liderlik yönelimleri, örgüt içinde bulunmakta olan farklı güç kaynaklarının örgüt içi işleyişlerde kullanılması durumuna dayanan, birbirinden farklı liderlik tarzlarına bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşan, liderlerin de değişik bakış açıları geliştirmek suretiyle ortaya çıkan ve örgüt işleyişini bozan sorunların üstesinden gelmeleri için yol gösteren ve yardımcı olan eğilimleri ifade etmektedir (Bolman & Deal, 1991). Bu bağlamda “Her perspektif tutarlı, yoğunlaşmış ve güçlü olabilir”, “Perspektiflerin toplamı herhangi bir perspektiften daha kapsamlı olabilir” ve “Bir kişinin çoklu perspektifleri varsa ancak o zaman kişi konuya başka bir açıdan bakabilir” şeklinde ifade edilen üç temel fikre dayanmakta olan Yapısal Perspektif, İnsan Kaynağı Perspektifi, Politik Perspektif ve Sembolik Perspektif olarak dört farklı liderlik yönelimi tanımlanmıştır. Yapısal perspektif; Bu perspektif türünde, bürokratik nitelikler, astlar ve üstler arasında oluşmakta olan emir komuta yapısı, iş bölümü ve üstlenilen roller ve pozisyonlar vurgulanmaktadır. Yapısal perspektifte liderlik; “sorunlara dikkatli bir analiz yoluyla yaklaşılacak ve ayrıntılara kesin dikkat edilen” analitik boyut ile “anlaşılır politikalar geliştirilen ve uygulanan” örgütlenmiş boyut olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. İnsan Kaynağı Perspektifi: Bu perspektifte insanların gereksinim ve motivasyonlarının ne kadar önemli olduğu hususuna vurgu yapılmaktadır. Liderler, başka insanların problemlerine duyarlılık göstererek ilgi duyarlar ve bu insanların yönetim süreçlerine ve kararlara katılım göstermeleri için gayret ederler, bu durumun sonunda ise izleyenlerin örgüte ve liderlerine bağlılığı oluşur. Bu perspektif; “başkalarına destek verilen ve onlarla ilgilenilen” destekleyici boyut ile “kararlara katılımın desteklendiği ve yeni fikirlere açık olunan” katılımcı boyuttan oluşmaktadır. Politik Perspektif: Bu perspektifte örgüt içinde ve çevresinde, birtakım çatışmaların ortaya çıkması kaçınılmaz olarak benimsenir. Örgütsel hayatın en büyük nitelikleri olarak kabul çatışmanın ortaya çıkardığı fırsatları örgüt menfaatine kullanmak gereklidir. Liderler karşılıklı anlaşmaların sağlanması için görüşme ve pazarlık yöntemini kullanırlar. Bu perspektifte; “iş birliği ve destek elde etmede etkin anlaşmalar geliştirilen” güçlü boyut ve “örgütsel uyuşmazlıklara cevap verilebilen” becerikli boyut olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Sembolik Perspektif: Bu perspektifte örgüte ait değer yargıları ve örgüt kültürü gibi olgular öncelenmek suretiyle ön planda tutulur. Bu hareket tarzındaki hedef örgütsel düzeyde gerçekleştirilen tüm etkinlikleri ve faaliyetleri açıklamak, net olmayan, kavranması güç durumları ve anlamada oluşan belirsizlikleri ortadan kaldırmak ya da en aza indirmektir. Örgüt paydaşları ve çevre tarafından paylaşılmakta olan tüm normlar ve anlayışlar vasıtasıyla

oluşturulan semboller davranış kalıplarını belirlemektedir. Sembolik perspektif; “güçlü bir vizyon iletilen ve istek oluşturulan” ilham verici boyut ile “kültüre özen gösterilen ve etkileyici davranılan” karizmatik boyuttan oluşmaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde toplumsal her alanda yaşanan değişim ve dönüşüm süreçleri, eğitim sistemlerini de etkisi altına almıştır. Bu etkilere paralel olarak okul yönetiminde de geleneksel yaklaşımlardan farklı olarak bazı paradigmlar ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin birtakım nitelikleri taşımaları, geleneksel yaklaşımın getirdiği kontrolcü, statükocu ve otoriter davranış kalıplarının terk edilmesi ve yerine modern bir yaklaşımın benimsenmesi bu paradigmların genel özellikleridir. Eğitim sisteminin işleyişinde ve okul örgütlerinin sunduğu eğitim hizmetinin kalite standartlarının yükseltilmesinde büyük rolü bulunan eğitim yöneticilerinin, bu paradigmlara uygun olarak birtakım nitelikleri ve yeterlilikleri taşımaları, öğrenci başarısı ve eğitim sisteminin etkinliğini arttırıcı bir durum arz etmektedir.

Yöneticilerinin liderlik vasıfları sergilediği okul örgütleri, sundukları eğitim hizmetinin kalitesini üst düzeye çıkarabilmektedirler. Buralarda öğrencilerin akademik başarıları yüksektir. Başarısını kanıtlamış, üst düzeyde eğitim hizmeti sunan, etkili okullar incelendiğinde yöneticilerinin kaliteli bir liderlik duruşu sergiledikleri gözlemlenmiştir. Etkili okullarda liderlik vasfı sergileyen eğitim yöneticilerinin bu nitelikleri sayesinde öğrencilerin akademik başarıları ve kapasiteleri artış göstermekte, kaynaklar daha etkili bir biçimde kullanılmakta, verimin arttırılması amacıyla bir takım öğrenme etkinlikleri düzenlenmekte, tüm eğitim paydaşları yönetim süreçlerine dahil edilmekte, okul örgütüne olan aidiyet duyguları güçlendirilmekte, çalışanların bireysel anlamda kendilerine geliştirmeleri için gerekli ortam hazırlanmaktadır.

Çeşitli ülkelerde liderlik ve öğretim liderliği konularında fazlaca çalışma yapılmaktadır. Türkiye’de bu konu ile ilgili yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Eğitim Bilimleri dergisinde yayımlanan çalışmalar da bu araştırmalara örnek teşkil etmektedir. Liderlik ve öğretim liderliği konusunda ortaya çıkan bu boşluğun doldurulması ve bahsi geçen dergide liderlik ile ilgili olarak hazırlanmış çalışmaların, belli kriterler gözetilerek analizi edilmesi hem araştırmacılar açısından hem de uygulayıcılar açısından, başka bir bakış açısı geliştirebilme anlamında önem arz etmektedir.

Eğitim ve bilim dergisinde liderlik alanında yayınlanan makalelerin incelenip değerlendirmesi araştırma konusudur. Eğitim ve bilim dergisinde Liderlik alanında yayınlanan makaleler 10 ana başlık altında analiz edilmiştir. Yayın yılı, Liderlik alt disiplin alanları, Konu

alanı, Araştırma modelleri, Örneklem kitlesi, Veri toplama yöntemleri(araçları), Veri analiz teknikleri, Araştırmaya katılan yazar sayıları, Yazarların bağlı olduğu kurum, Yazarların akademik unvanları bulunmaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Çalışmada eğitim bilimleri dergisinde liderlik alanında yapılmış konuların incelenmesi ve bu konudaki bilgilerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt alınmıştır.

1. Eğitim ve bilim dergisinde “Liderlik” alanında yayınlanan makalelerde kullanılan analiz yöntemleri nelerdir?

2. Eğitim ve bilim dergisinde “Liderlik” alanında yayınlanan makalelerde konu, alan ve değişkenleri nelerdir?

3. Eğitim ve bilim dergisinde “Liderlik” alanında yayınlanan makalelerde eğitim kademeleri nelerdir?

4. Eğitim ve bilim dergisinde “Liderlik” alanında yayınlanan makalelerde yayım yılları nelerdir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Araştırmada, içerik analizi türlerinden betimsel içerik analizi yöntemi ve kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Kategorik çözümleme bir mesajın birimlere bölünerek önceden saptanmış veya inceleme sırasında eklenen ölçütlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasıdır (Tavşancıl & Aslan, 2001).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini literatür taraması yöntemiyle ulaşılan çalışmalar arasında Eğitim ve Bilimleri Dergisinde “liderlik” alanında yapılmış makaleler taranarak elde edilen veriler oluşturmaktadır. Çalışma materyali için eğitim ve bilimleri dergisi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Türkiye’de Eğitim ve Bilimleri Dergisinde “liderlik” alanında yapılmış erişime açık 23 makale oluşturmaktadır.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışma kapsamında veri toplamak amacıyla Eğitim ve Bilim Dergisi’nde “liderlik” alanına ilişkin yapılan çalışmaları inceleme formu hazırlanmıştır. Bu formda çalışmaların; yayım

yıllarına, üniversite türlerine, örneklem bölgelerine, yayım türlerine, uygulandığı eğitim kademesine, çalışma konu alanlarına ve değişken türüne, araştırma yöntemlerine, veri toplama araçlarına, örneklem belirleme yöntemlerine ve analiz yöntemlerine göre ayrılmış kutucuklar bulunmaktadır. İncelenen çalışmaların sayısı arttıkça her bir alt başlığın yanındaki kutucuklara işaretlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

2.4. Veri Analizi

Bu çalışmada yer alan araştırmalara ilişkin aramalar, anahtar kelimeler ve ölçütler doğrultusunda daraltılarak yapılmıştır. Bu çalışmada içerik analizi türlerinden kategorik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonunda elde edilen veriler Excel programına aktarılmış ve özet tablolar kullanılarak analizler yapılmıştır. Her bir alt amaca ilişkin veriler ayrı ayrı grafikler haline getirilmiştir. Bu süreçte yapılan çalışmalar; yöntem, veri toplama prosedürü, bulgular ve öneriler bölümleri bakımından ayrı ayrı incelenerek temalara ayrılarak konular verilmiştir.

2.5. Geçerlik/Güvenirlik

Geçerlik ve güvenilirlik için yapılanlar ise veri toplanması ve analiz süreçlerinin ayrıntılı olarak anlatılması, Öğretmen Liderliğine İlişkin Yapılan Çalışmaları İnceleme Formu adlı kodlama anahtarının çıkarılarak, Kodlayıcılar arası tutarlığın (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) hesaplanması, uyum yüzdesinin %89 olarak bulunması ve değer kabul edilebilir seviyede çıkması şeklindedir (Huberman & Miles, 1994).

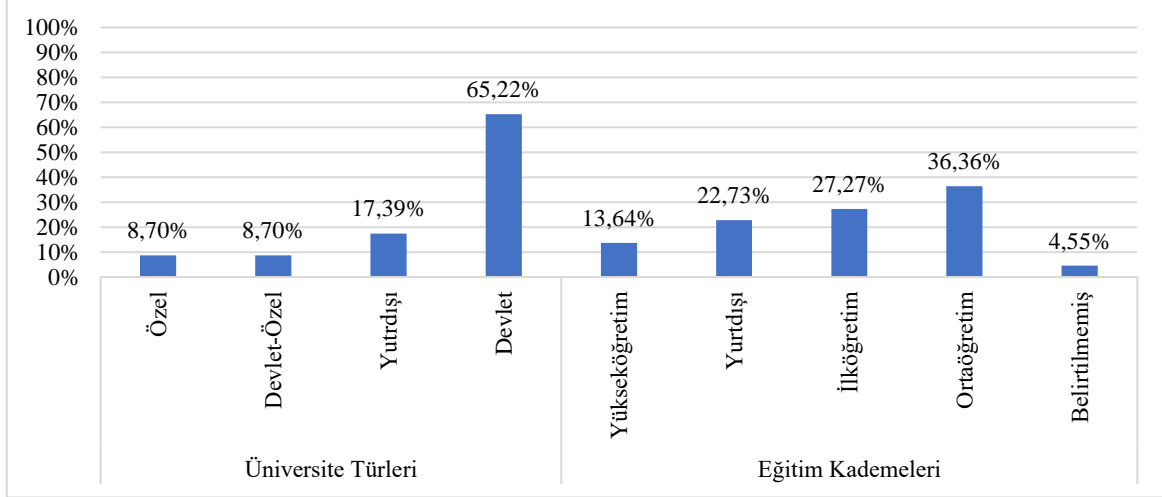
3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın verilerine dayalı olarak elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmektedir.

Eğitim ve bilim dergisinde yapılan araştırmalarda liderlik ile ilgili hazırlanan makalelerin yapıldığı üniversite türleri incelendiğinde %65,22'sinin devlet üniversitelerinde, %17,39'unun yurt dışında bulunan üniversitelerde yapıldığı belirtilmiştir (Tablo 1). Devlet-özel üniversite iş birliği ile ve özel üniversitelerde ise %8,70 oranında kaldığı tespit edilmiştir. Devlet üniversitelerinde liderlik konusunda çalışmaların yapılmasına teşvik edildiği ve daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Eğitim ve bilim dergisinde liderlik ile ilgili olarak hazırlanan makalelerin eğitim kademeleri incelendiğinde %36,36'sı ortaöğretim kurumuna yönelik yapılan çalışmalardan, %27,27'sinin ilköğretim kurumlarına yapılan çalışmalardan olduğu tespit edilmiştir. Hazırlanan çalışmaların genel olarak ortaöğretim kademesinde hazırlandığını

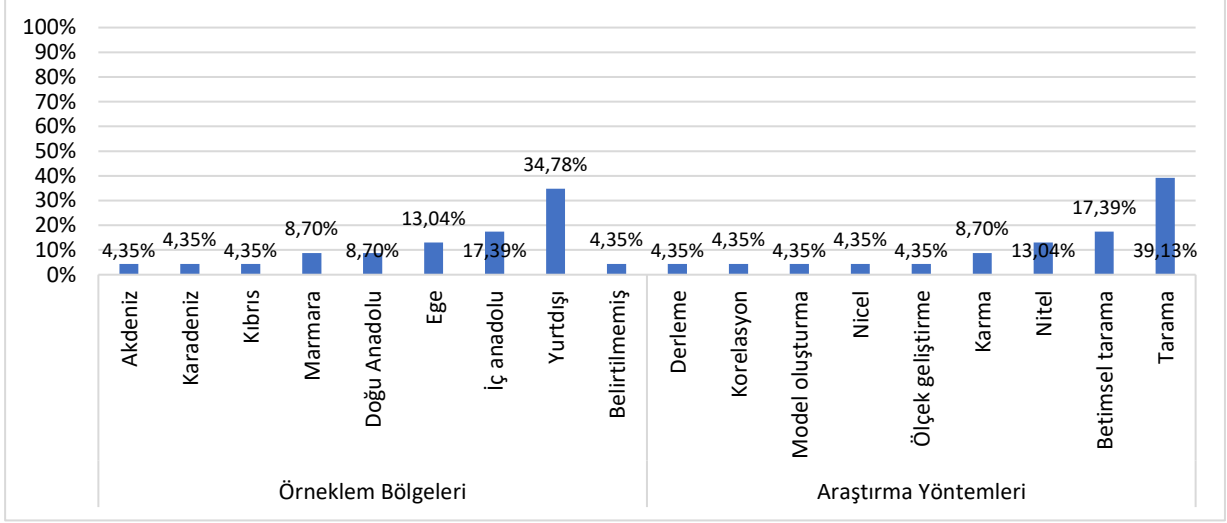
yorumlanmıştır. Eğriboyun (2015) tarafından yapılmış çalışmada liderlik uygulamaları üzerine yapılan çalışmaların olduğu belirtilmiştir.

Tablo 1. İncelenen Araştırmaların Üniversite Türleri ve Eğitim Kademeleri



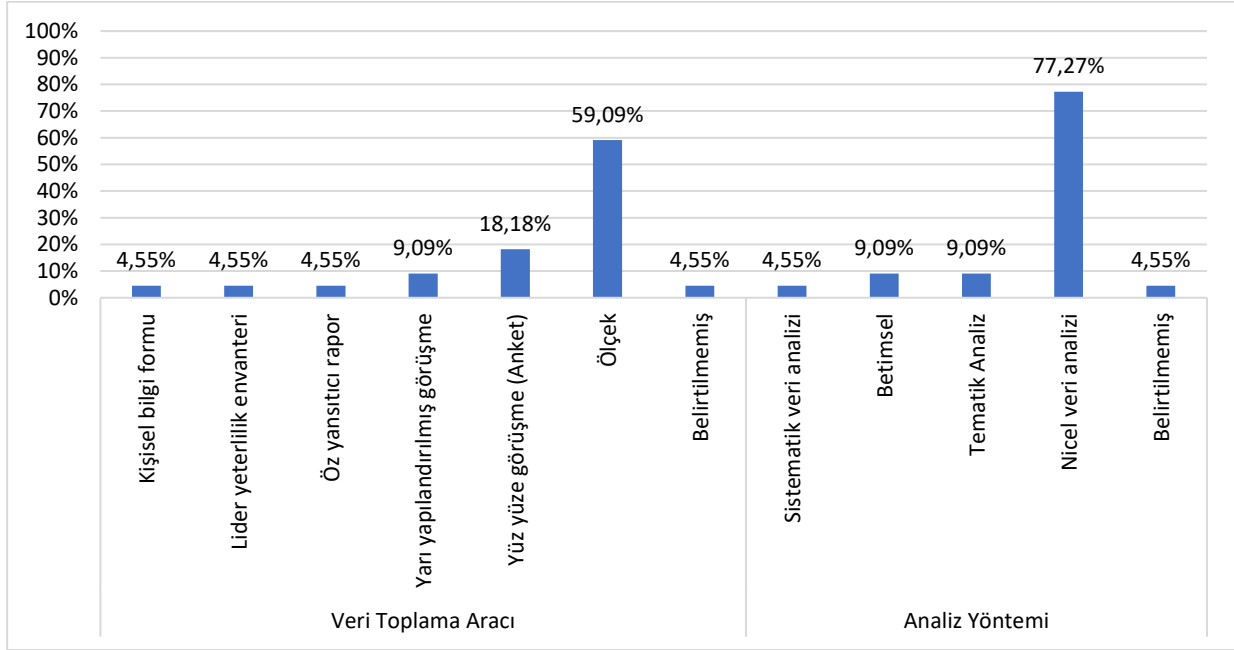
Kaynak: (TEDMEM, 2021)

Araştırma kapsamında liderlik ile hazırlanan makalelerin bölgelere göre dağılımı incelendiğinde çalışmaların %34,78'inin yurt dışında, %17,39'unun İç Anadolu, %13,04'ünün Ege bölgesinde çalışılmış olduğu görülmüştür (Tablo 2). Akdeniz, Karadeniz ve Kıbrıs bölgelerinde %4,35'lik bir paya sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum örneklem bölgeleri seçimi konusunda dikkate değer bir farklılığın bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir. Eğitim ve Bilim dergisinde Liderlik ile ilgili olarak hazırlanan makalelerin en fazla tarama yöntemi ile (%39,13) yapıldığı, betimsel tarama yöntemi (%17,39), nitel yöntemle ise (%13,04) çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bunların dışında derleme, karma yöntem, korelasyon modeli gibi yöntemler de kullanılmıştır.

Tablo 2. İncelenen Araştırmaların Örneklem Bölgeleri ve Yöntemleri

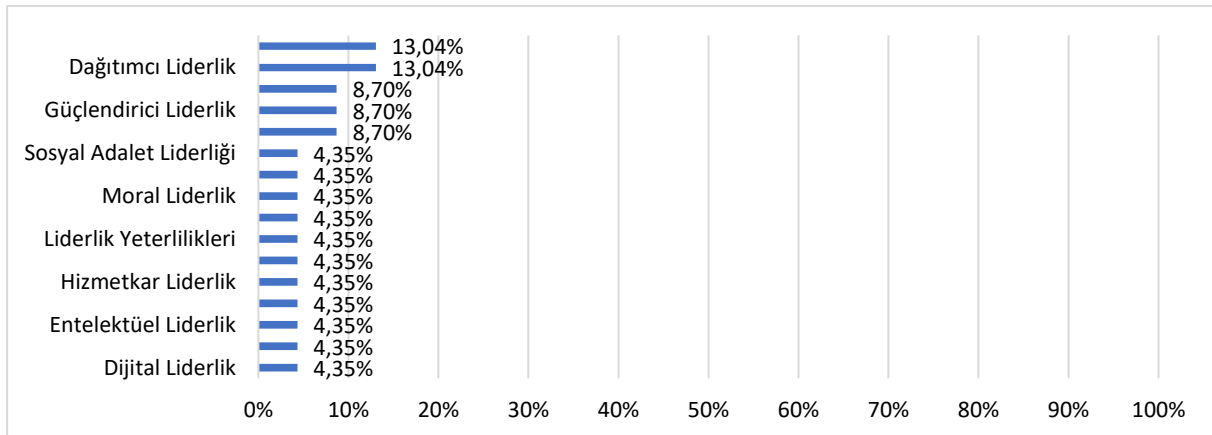
Kaynak: (TEDMEM, 2021)

Tablo 3 incelendiğinde, Eğitim ve Bilim dergisinde Liderlik ile ilgili olarak hazırlanan makalelerin büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak ölçek oluşturma aşamalarının uygulandığı (%59,09) görülmektedir, yüz yüze görüşme teknikleri de (%18,18) kullanılmıştır. Bir konuda uzmanlığın yeterli düzeyde oluşmasında ölçekler önemli bir yer tutmaktadır. Liderlik ile yapılan çalışmaların hala yetersiz, ölçek oluşturma aşamalarının da bu yüzden çok olduğu ve konunun farklı boyutları ile inceleniyor olmasının büyük payı olduğu görülmüştür. Eğitim ve Bilim dergisinde Liderlik ile ilgili olarak hazırlanan makalelerin analiz yöntemi olarak çoğunlukla nicel veri analizi yöntemi (77,27), betimsel yöntem (%9,09) ve tematik analiz yönteminin (%9,09) kullanıldığı görülmüştür. Nicel araştırma yöntemleri gerek fen bilimlerinde gerekse sosyal bilimlerde geleneksel olarak en yaygın biçimde kullanılan yöntemleri oluşturmaktadır (Yıldırım, 1999).

Tablo 3. İncelenen Araştırmaların Veri Toplama Araçları ve Analiz Yöntemleri

Kaynak: (TEDMEM, 2021)

Eğitim ve Bilim dergisinde Liderlik ile ilgili olarak hazırlanan makalelerin çoğunlukla çeşitli liderlik yaklaşımlarının incelendiği çalışmalar olarak görülmüştür. Öğretimsel liderlik ve dağıtımcı liderlik (%13,04) konularında çalmalar yapılmıştır (Tablo 4). Liderlik ilişkisi, güçlendirici liderlik ve akademik liderlik (%8,70) üzerine çalışmaların da yapıldığı görülmektedir. Ayrıca sosyal adalet liderliği, ruhsal liderlik, moral liderlik, kolektif liderlik vb. çalışmalarında varlığı görülmektedir. Bu durum liderlik ile ilgili çok farklı bakış açılarıyla çok farklı parametrelerle incelenebildiğini göstermektedir.

Tablo 4. İncelenen Araştırmaların Konu, Alan ve Değişkenleri

Kaynak: (TEDMEM, 2021)

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Okulun gelişiminde ve öğrencilerin akademik başarısında çok önemli bir rol üstlenen yöneticilerin liderlik vasıfları sergilemesi ve bu sığata haiz olabilmek için bazı yeterlilikleri taşıması çok önemli bir husustur. Okul yöneticilerinin liderlik vasıfları taşıması ve gerekli yeterlilikleri taşıması düzeyi ne kadar yüksek olursa öğrencilerin akademik başarısı da o oranda yüksek olmaktadır. Bu durum hızla gelişen ve yenilenen toplumsal düzende büyük bir gereklilik arz etmektedir. Okul yöneticilerinin liderlik yeterlilikleri kapsamında ve liderliğin çeşitli tarzlarını araştıran yapılmış birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların artış göstermesi okul yöneticileri için standart bir yönetici yeterlik çerçevesi oluşturulmasına kavramsal zemin hazırlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları liderlik yeterliliklerini etkileyen faktörlerin doğrusal bileşen puanlarının okul yöneticileri ve öğretmenlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koymaktadır. Liderlik yeterlikleri boyutlarının tümünde okul yöneticilerinin kendilerini yeterli algılama düzeyleri, öğretmenlerin onları yeterli algılama düzeylerine göre daha yüksektir. Sözün kısası okul müdürleri öğretmenlere oranla kendi yeterliliklerini daha olumlu olarak algıladıkları gözlemlenmiştir. Yapılan başka bir çalışmada da aynı durum anlatılmaktadır, Dönmez (2002)'de, ilköğretim müdürlerinin liderlikle alakalı olarak ortaya koydukları yeterliliklerini öğretmenlerin, müdürlerin ve müfettişlerin onları algılama düzeylerine göre bu çalışmasını gerçekleştirmiş, çalışmada, müfettişlerin ve öğretmenlerin, yöneticileri, yöneticilerin kendilerini algıladıklarından daha yetersiz değerlendirdikleri sonucuna varmıştır. Başka bir ifade ile, müdürlerin kendilerine ilişkin algılarının, öğretmenlerin onlara yönelik algılarından daha olumlu olması yapılan bu araştırmada elde edilen ortak olgudur. Okul yöneticilerinin kendilerini öğretmenlere göre daha yeterli değerlendirmeleri doğal bir sonuç olarak nitelendirilebilir. Sonuçta kişilerin kendilerine ilişkin algıları genellikle daha olumlu olmaktadır.

Liderliği etkileyen faktörler arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişkilerin olduğu sonucuna varılmıştır. Bu durum öğretmen ve okul yöneticilerinin ortak görüşleri doğrultusunda liderlik yeterliliklerini ölçme aracının bütüncül bir yapıya sahip olduğuna, yönetsel beceriler, öğretim liderliği, örgütsel liderlik, mesleki uzmanlık ve denetim boyutlarının hiçbirinin birbirinden bağımsız olmadığına, birbirleri ile bağlantılı ve bütüncül olduğuna işaret etmektedir. Yönetici yeterliklerinde değerlendirmeler tüm boyutlar üzerinden yapılmalıdır.

Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan okullar, sunmuş oldukları eğitim hizmetinin toplumsal yaşamı değişime ve gelişmeye tabi tutma, bireylerin gelecek yaşamlarını

şekillendirme, ülkenin refah ve kalkınmasına katkı sunma ve beşerî sermaye kaynağının nitelikli hale getirme potansiyellerinden ötürü hayati öneme sahip kurumlardır. Bu kurumların yönetimi, okulların bu işlevinden ötürü üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur. Öğretim liderliği yaklaşımı, konunun bu kadar önemli bir yerde durmasından ötürü ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin sadece kurumu yöneten, otorite unsurları olarak değil çağdaş bir eğitim örgütü yaratma, sistemin kalitesinin artırılması, eğitim çalışanlarının desteklenmesi gibi birçok konuda öncülük etmek ve süreçleri öğrenci başarısı odaklı bir şekilde yürütme yükümlülüğü, okul yöneticilerinin birer lider gibi davranmalarını ve bu yönde davranış kalıpları geliştirmelerini gerektirmektedir. Erdem ve Uçar'ın (2013) çalışmalarında elde edilen veriler bu düşünce tarzını destekler niteliktedir. Bu çalışmada "Örgütleri örgüt yapmak için, okul çalışanları olan öğretmen ve yöneticilerin etkili liderlik özelliklerini taşımalarına ihtiyaç vardır" denilmektedir.

Eğitim yöneticilerinin liderlik vasıfları ortaya koymalarının sonucunda okulun iç ve dış çevresi yönetici tarafından tasarlanır, bunun sonucunda güç dengeleri öğretmenlerin, öğrencilerin ve ailelerin lehine değişim gösterir. Liderlik özellikleri sergileyen okul yöneticileri okulun çevresel koşullarını, örgüt iklimini, örgüt kültürünü, misyon ve vizyonu öğrenci başarısını merkeze alarak yeniden ele alır ve gelişimin ortaya çıkması için çabalar. Bu durum neticesinde öğretmenler, öğrenciler ve aileler yönetim süreçlerine dahil edilmek suretiyle bir sinerji ortamı yaratılarak bu üç unsurun lehine süreçler işlemeye başlar. Leithwood (1992) tarafından yapılan bir çalışmadaki veriler belirtilen bu durum ile örtüşmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye eğitim sisteminde, okul örgütünün ve eğitim paydaşlarının çağdaş eğitim yaklaşımları çerçevesinde görevlerini yürütmelerini, çağın gereklerine uygun bilgi ve yetenekler ile donatılmış, bilgiyi kendisi üreten, teknoloji okur yazarlığı yüksek ve nitelikli bireyler yetiştirmek amacına hizmet eden okul yöneticileri ve öğretmenler istemektedir. Özdemir and Sezgin (2002) yapmış oldukları araştırmada bu konuyu destekleyen verilere rastlanmıştır. Çalışmada "MEB, çağdaş eğitim anlayışında okul hedeflerini hayata geçirmek için çağa ayak uydurabilecek olan öğretim liderine sahip okul yöneticileri istemektedir" şeklinde ifadeler geçmektedir.

4.1. Öneriler

Okulların eğitim sisteminin en önemli yapı taşı olduğu, okul örgütlerinin sağlıklı çalışması ve üretmesi, eğitim sisteminin ve ülkenin geleceğini şekillendirdiği gerçeği yöneticiler tarafından asla unutulmamalıdır. Okul örgütlerinin amaçları bağlamında liderlik yapabilmek

için, hayata hazır kaliteli insanlar yetiştirmek, bu insanlara birer meslek kazandırabilmek, onları toplumla entegre olabilecek bilince ulaştırmak, hayatlarında karşılığınca çıkması muhtemel sorunlar karşısında çözüm üretebilen yetenek düzeyine çıkarabilmek gibi sorumlulukları bulunduğu bilincinde olunması gerekmektedir. Okul örgütü içerisinde sadece başarı ve kalitenin tarafında olmak bunun dışında tarafsızlığını korumak, problemlerin çözümünde öncülük rol üstlenmek, çalışanları yönetim süreçlerine dahil etmek, onlara sorumluluklar vermek, öğrencilere ve diğer çalışanlara cana yakın davranmak, sabırlı olmak gibi pozitif nitelikteki özelliklerin kazanılması okul yöneticilerine liderlik yolunda sunulan başlıca önerilerdir.

Bu konuda araştırma yapan araştırmacılar, eğitim yöneticilerinin liderlikleri konusunda, akademik anlamda konu ile ilgili detaylı bilgiye sahip oldukları için Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim yöneticilerinin niteliklerini güçlendirmek için hazırlamakta olduğu etkinliklere, meslek işi ya da dışı hazırlanan eğitim çalışmalarına ve sosyal faaliyetlere katılım sağlamalıdır. Tüm eğitim kademelerinde hizmet veren okul yöneticilerini kapsayacak şekilde, konu ile ilgili araştırmalar derinleştirilmelidir. Araştırma verilerinden gerek Millî Eğitim Bakanlığının gerekse eğitim emekçilerinin faydalanabilmesi için gerekli olan adımlar atılmalıdır. Araştırmalarını derinleştirme fırsatı bulan araştırmacılar Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan çalıştaylara konuşmacı olarak davet edilmelidir. Okul yöneticilerinin üstlenmiş oldukları görev ve sorumluluklar minimize edilmek suretiyle daha etkin yönetim süreçlerinin gelişmesi için çaba harcanmalıdır. Türkiye'deki okul öncesi/ortaokul/lise yöneticileri ve öğretmenleri ile okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik nitelikleri hakkında daha fazla araştırma yapılabilir. Türkiye'deki ilkokul/ortaokul ve lise yöneticilerinin liderlik vasıflarının karşılaştırılması yapılabilir. Türkiye'deki devlet ve özel okullardaki yöneticilerin liderlik niteliklerinin karşılaştırılması yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Bass, B. M. (1960). *Leadership, psychology, and organizational behavior*. Oxford, England: Harper.
- Boella, M. J. (2017). *Human resource management in the hotel and catering industry*: Routledge.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1991). *Images of Leadership*. NCEL Occasional Paper No. 7.
- Bozkurt, S. (2013). First grade teacher's opinions about the material of preparation and orientation to the first grade in Turkey Abstract. *International Journal of Teaching & Education*, 1, 52-62.
- Doğan, T. G., Doğan, S., & Aykan, E. (2021). Liderlik tarzlarının bibliyometrik analizi. *Erciyes Akademi*, 35(1), 161-189.

- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29(29), 27-45.
- Eğriboyun, D. (2015). Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Liderlik Uygulamaları ve İş Doymu Algıları Arasındaki İlişki. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(1).
- Erçetin, Ş. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Erdoğan, İ. (1991). İşletmelerde Davranış, İstanbul İÜ İşletme Fakültesi Yayın No: 242. In: İstanbul.
- Eren, E. (2014). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi*: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Heifetz, R. A., & Laurie, D. L. (1997). The work of leadership. *Harvard business review*, 75, 124-134.
- Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1994). Data management and analysis methods.
- İbicioğlu, H., Çiftçi, M., & Kanten, P. (2010). Akademisyenlerin Akıl Hocalığı Eğilimleri ile Liderlik Tarzları Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(12), 53-71.
- Jameson, J. (2013). e-L eadership in higher education: T he fifth “age” of educational technology research. *British Journal of Educational Technology*, 44(6), 889-915.
- Ke, W., & Wei, K. K. (2008). Organizational culture and leadership in ERP implementation. *Decision support systems*, 45(2), 208-218.
- Küçükaltan, D., & Karalar, S. (2014). Yöneticilerin demografik özellikleri ile liderlik tarzları arasındaki ilişki: İstanbul’daki beş yıldızlı oteller üzerinde bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(41), 169-184.
- Kyriacou, C. (2010). *Effective teaching in schools theory and practice*: Oxford University Press-Children.
- Leithwood, K. A. (1992). The principal’s role in teacher development. *Teacher development and educational change*, 86-103.
- Lipman-Blumen, J. (2005). Toxic leadership: When grand illusions masquerade as noble visions. *Leader to Leader*, 2005(36), 29-36.
- Lussier, R. N. (1996). *Human relations in organizations*: Irwin Professional Publishing.
- Özaydın, G., & Çelik, Y. (2020). Liderlik Tarzları ve Görev Performansının Tarım İşletmelerinde Yenilik Stratejileri Üzerine Etkisi (Çumra İlçesi Örneği). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Tarım ve Doğa Dergisi*, 23(1), 181-193.
- Özdemir, S., & Sezgin, A. G. F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özgen, H. (2001). *Temel işletmecilik bilgisi*: Nobel Kitabevi.
- Serger, İ., & Aktaş, H. (2019). Hasta emniyet tutumları ve hata yönetimi iklimi ile algılanan liderlik tarzları etkileşimi: Sağlık çalışanları üzerinde bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*(53), 157-182.
- Şahin, A., Temizel, H., & Örselli, E. (2004). Bankacılık sektöründe çalışan yöneticilerin kendi liderlik tarzlarını algılayış biçimleri ile çalışanların yöneticilerinin liderlik tarzlarını algılayış biçimlerine yönelik uygulamalı bir çalışma. *Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitabı*, 657-665.

- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri: Epsilon*.
- TEDMEM. (2021). Eğitim ve Bilim Dergisi. Retrieved from <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB>
- Van de Vliert, E. (2006). Autocratic leadership around the globe: Do climate and wealth drive leadership culture? *Journal of Cross-Cultural Psychology, 37*(1), 42-59.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim, 23*(112).



**PANDEMİ SÜRECİNDE KIRSALDA GÖREV YAPAN 1.SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KARMA
(HİBRİT) EĞİTİM MODELİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

**THE OPINIONS OF THE 1st GRADE TEACHERS WORKING IN RURAL DURING THE PANDEMIC
PROCESS ON THE MIXED (HYBRID) EDUCATION MODEL**

Fethiye Şener¹

Makalenin Alanı: Eğitim Araştırmaları

Makale Bilgileri

Özet

Geliş Tarihi

15.09.2022

Kabul Tarihi

22.12.2022

Anahtar Kelimeler

Kırsal
1.sınıf
Sınıf öğretmenleri
Karma (Hibrit)
eğitim
Pandemi süreci

Millî Eğitim Bakanlığının aldığı kararla 2020-2021 eğitim-öğretim yılının karma(hibrit) eğitim modeliyle tamamlanması uygun görülmüştür. Bu bağlamda kırsaldaki 1.sınıflar Eylül ayında iki gün yüz yüze diğer üç gün ise uzaktan eğitime devam etmiştir. Çalışmanın amacı kırsalda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulanan karma eğitim modeli sürecinde yaşadıkları zorlukları belirlemek ve bu zorluklara karşı olası çözüm önerileri ortaya koyabilmektir. Bu araştırma nitel bir araştırma olup özel durum yöntemiyle yürütülmüştür. Araştırma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu Türkiye'nin farklı illerinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında kırsalda görev yapan 10 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma verileri yapı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşme verileri betimsel analiz kullanılarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin karma eğitim modelinin öğrenci ve öğretmenler için verimsiz olduğuna vurgu yaptıkları görülmüştür. Kırsalda yaşayan öğrencilerin büyük kısmının uzaktan eğitime erişmede sıkıntı yaşadığı, ebeveynlerin gerekli desteği sağlayamadığı, öğretmenlerin 1.sınıf öğrencilerini takip etmede çok zorlandıkları tespit edilmiştir.

Article Info

Received

15.09.2022

Accepted

22.12.2022

Keywords

1st Class
Classroom
teachers
Blended (Hybrid)
education
Pandemic process

Abstract

With the decision taken by the Ministry of National Education, it was deemed appropriate to complete the 2020-2021 academic year with a mixed (hybrid) education model. In this context, first graders in rural areas continued face-to-face education for two days and distance education for the other three days in September. The aim of the study is to determine the difficulties experienced by first grade teachers working in rural areas in the process of the co-education model applied in the 2020-2021 academic year and to suggest possible solutions to these difficulties. This research is a qualitative research and was carried out with the special case method. The research group was determined by using the maximum diversity technique, one of the purposive sampling methods. The study group consisted of 10 first grade teachers working in rural areas in different provinces of Turkey in the 2020-2021 academic year. Research data were collected by structure-structured interview. Interview data were analyzed using descriptive analysis. As a result of the analysis, it was seen that the classroom teachers emphasized that the mixed education model was inefficient for students and teachers. It has been determined that most of the students living in rural areas have difficulties in accessing distance education, parents cannot provide the necessary support, and teachers have a very difficult time following their 1st grade students..

¹ Gerişburnu Ömer Aygün İlkokulu, Muğla, e-posta: fethiye-88@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-4704-7618 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

1. GİRİŞ

2019 yılında Covid-19 salgını bütün dünyayı etkilemeye başlamıştır. Salgınla birlikte, sağlıktan, ekonomiye, eğitimden sosyal yaşama tüm alanlarda etkilenmeler olmuştur. Bu etkilerin en çok hissedildiği sektörlerin başında eğitim vardır (Can, 2020). Dünya genelinde ilkokuldan üniversiteye kadar tüm seviyelerde, okullar kapanmıştır. İlk vakanın görülmesiyle ülkemizde de sosyal mesafeyi korumak ve bulaşma riskini en aza indirmek amacıyla uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2020a). 2020 Eylül ayında Bakanlığın açıklamasıyla beraber sadece köy okulları bünyesindeki okul öncesi ve 1.sınıfların 2 gün süreyle yüz yüze eğitimle diğer 3 gün ise uzaktan eğitimle devam edecekleri kararı alınmıştır (Meb,2020b). 2020-2021 eğitim öğretim yılı vakaların ve bakanlığın kararına göre karma sistemle tamamlanmıştır.

Pandemi sürecinden en çok etkilenen ve zorlanan gruplardan biri küçük yaş grupları diğeri dezavantajlı bölgelerdeki çocuklar olmuştur. Özellikle okulla ve öğretmenleriyle ilk defa tanışma aşamasında olan çocuklar uzaktan eğitimle karşılaşmışlardır. Birinci sınıf okuma yazma öğretimi, temel matematik becerileri ve günlük yaşam becerileri için kritik bir dönemdir. Bu sürecin hem bilişsel hem duyuşsal açıdan gelişmesi için derslerin olabildiğince yüz yüze işlenmesi, görsel materyallerle desteklenmesi gerekir. Fakat pandeminin olumsuz etkilerinden ve salgından korunmak için uzaktan eğitim kaçınılmaz olmuştur (Yılmaz,2021). Okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında ilkokul 1.sınıfın önemi yadsınamaz. Bu kritik süreçte kazanılan beceriler ileriki yılların temelini oluşturmaktadır (Babayiğit ve Erkuş, 2017). Temelleri sağlam atılmış okuma yazma becerisi ve temel matematik becerileri öğrencilerin yararına olacaktır. Eksik öğrenilen ve başarısız olan beceriler öğrencileri yıllar boyunca tam öğrenmeden eksik bırakacaktır. Alandaki çalışmalar incelendiğinde birinci sınıf kademesinde kırsalda yaşanan zorlukların doğrudan ele alınmadığı dikkat çekmiştir. Oysaki kırsal kesimin yetersizlikleriyle karşılaşan ve birinci sınıf olan çocukların çoğu eğitim ve öğretimden nasıl etkilendiğinin ortaya konması, devamındaki öğretim sürecinin daha etkili planlanması açısından önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın çıkış noktası kırsalda çalışan ve birinci sınıf okutan öğretmenlerin daha önce çok aşına olmadıkları karma eğitim modelinde yaşadıkları olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin eğitim kademesinin temelinde görev yaptığı düşünüldüğünde onların karma(hibrit) eğitim sürecindeki görüş ve deneyimleri, karma eğitim modelinin eğitimin ilerleyen yıllarında bir ihtimal olarak devam etmesi durumunda öncelikli olarak alınacak tedbirlerin ortaya konması açısından alana katkı sağlayacaktır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; kırsalda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulanan hibrit öğretim sürecinde yaşadıkları zorlukları ortaya koymak ve süreçle ilgili görüşlerini belirlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Kırsalda çalışan 1.sınıf öğretmenlerin karma (hibrit) eğitimin verimliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Kırsalda çalışan 1.sınıf öğretmenleri, hangi konularda zorluk yaşamıştır?
3. Öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2.YÖNTEM

Araştırma özel durum yöntemiyle yürütülmüştür. Durum çalışması, nitel araştırma desenlerinde kullanılan yöntemlerden biridir. Bir veya birden fazla durumun üzerine odaklanarak bütüncül bakış açısıyla durumun üzerine etkilerinin derinlemesine araştırılmasıdır (Yıldırım, 2018). Özel durum yönteminin en belirgin yanı, güncel bir olgu, olay, durum, birey ve gruplar üzerinde odaklanıp derinlemesine incelemeye çalışılmasıdır. Yani araştırmacının araştırılan konuya tarafsızca yaklaşarak, bütüncül bir bakış açısıyla konuyu etraflıca incelemeye çalışmasıdır (Ekiz,2009). Bu çalışma da kırsalda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulanan karma (hibrit) model hakkındaki görüşleri ve yaşadıkları sorunlar tarafsızca ve derinlemesine incelenmek amaçlandığından özel durum çalışmasıdır.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik tekniği kullanılarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç, küçük bir örneklem oluşturarak bu örneklemin problemi maksimum çeşitlilikle yansıtabilmesidir (Yıldırım, 2018). Bu çalışmanın örneklemini Türkiye'nin farklı illerinde kırsalda görev yapan 10 birinci sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışmaya gönüllü olarak katılan öğretmenler ile görüşmeler yüz yüze, telefon ve çevrimiçi yollar ile sağlanmıştır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların demografik özelliklerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Kod İsim	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Yılı	Medeni Hali	Mezun Olduğunuz Fakülte	Köylerde Kaç Yıl Görev Yaptığı	Sınıf Mevcudu
Ö1	Erkek	44	18	Evli	Dil Tarih Coğ.Fak.	12	11
Ö2	Kadın	44	22	Evli	Eğitim Fak.	9	10
Ö3	Kadın	33	9	Evli	Eğitim Fak.	9	11
Ö4	Kadın	30	8	Evli	Eğitim Fak.	5	13
Ö5	Kadın	26	3	Evli	Eğitim Fak.	2	17
Ö6	Erkek	43	20	Evli	Eğitim Fak.	16	12
Ö7	Erkek	41	19	Evli	Eğitim Fak.	5	18
Ö8	Kadın	44	9	Evli	Eğitim Fak.	9	14
Ö9	Kadın	37	16	Evli	Eğitim Fak.	10	14
Ö10	Kadın	39	17	Evli	Eğitim Fak.	17	16

Tablo 1’de çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenleri arasından kadınların çoğunlukta olduğu, 30-45 yaş aralığındaki öğretmenlerin daha çok katılım sağladığı, toplam çalışma süresi 10 yıl ve üstü olanlar çalışma grubunun yarısını oluşturduğu, sınıflardaki öğrenci sayılarının ortalama 13’e tekabül ettiği, bir öğretmen hariç diğerlerinin eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Araştırma verileri sunulurken katılımcı gizliliğini korumak amacıyla katılımcı öğretmenler, görüşmelerden elde edilen verilerin sırasına uygun olarak Ö1, Ö2, Ö3 ... Ö10 şeklinde kodlanmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme için 10 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Ardından, yarı-yapılandırılmış görüşme formundaki soruların geçerlik ve güvenilirliği belirlemek için, alanında uzman kişi ve öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Uzman ve öğretmenlerden gelen dönütler çerçevesinde formdaki sorularda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğretmenlere soruların hepsi sırayla sorulmuş, soruları istediği genişlikte cevaplayabilmesine fırsat tanınmıştır. Görüşmelerin dört tanesi yüz yüze, altısı ise Covid-19 salgın süreci devam etmesinden dolayı çevrim içi ortamda yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler yaklaşık 15-30 dakika sürmüştür. Görüşmelerden elde edilen verilerin başka hiçbir yerde kullanılmayacağı, sadece araştırma kapsamında kullanılacağı katılımcılara belirtilmiştir.

2.3.Verilerin Analizi

Verilerin değerlendirilmesinde betimsel analiz tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018)' e göre; betimsel analiz önceden belirlenmiş bir çerçeveye bağlı olarak nitel verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması adımlarını içeren analiz yaklaşımıdır. Bu araştırmada elde edilen bilgiler; karma modelin etkililiğini hakkında öğretmenlerin görüşleri, modelin etkililiği, öğretmenlerin modele hazırbulunuşlukları, öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar, kırsal kesimin rolü, derslerdeki akademik durum, izlenen yol ve çalışmalar doğrultusunda bulgular düzenlenmiş ve tanımlanmıştır. Daha sonra bu betimlemelerden yola çıkılarak yorumlar yapılmıştır. Görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara da sık sık yer verilmiştir.

3.BULGULAR

Bu bölümde öğretmenlere yöneltilen sorulardan elde edilen bulgular sunulmuştur. Görüşmenin ilk sorusunda öğretmenlerden “Uzaktan eğitime hazır bulunuş düzeyleri hakkındaki görüşleri” istenmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 2 ‘de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Hazır Bulunuş Düzeyleri Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Öğretmenin Hazır Bulunuşluğunun Bulunduğu Durumlar	Teknoloji Kullanımı	Ö4, Ö10
	Hizmet İçi Eğitim	Ö5
Öğretmenin Hazır Bulunuşluğunun Bulunmadığı Durumlar	Materyal Temin Etme	Ö2
	Teknoloji Kullanımı	Ö1, Ö6
	Program Kullanımı	Ö3, Ö7, Ö8,Ö9

Öğretmenlerin programları deneme yanılma yoluyla öğrendikleri, deneyimli olanlardan yardım aldıkları, deneyim ve hizmet içi eğitimlerin bu süreçte öğretmenlere büyük destek olduğu, dersleri daha somutlaştırmak adına materyal bulmada sıkıntı yaşadıkları tespit edilen kodlar olmuştur. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö7 “İlk başladığımda hiçbir bilgim yoktu. Deneme yanılma yoluyla öğrendik. Hiç hazır değildim. Benim hazır olmadığım gibi öğrencilerim ve velilerim de hazır değildi.”

Ö4 “Teknoloji ve alt yapı konusunda, katıldığım projelerle de yeterliliğim vardı. Ama öğrencilere ulaşamadıktan sonra istediğimiz verimi alamadık.”

Ö5 “Hazır bulunuşum üst düzeyde olduğunu düşünüyorum. Eski okulumda uzaktan eğitimle ilgili çok detaylı ve güzel bir seminer aldık. “

Öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları sorunlar kategorilerine ayrılarak kodlar halinde Tablo 3’te toplu halde sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	Anasınıfı Eğitiminin Tamamlanmaması	Ö1, Ö4
	Derse Devamlılık Sağlanamaması	Ö2, Ö10, Ö8
	Ödev Yapma, Ders Çalışma	Ö5, Ö9, Ö10
	Uyumsuzluklar	Ö6, Ö7, Ö3
	Konuşma Ve Dil Problemi	Ö8
	Öğrencilerin Programlara Adapte Olamaması	Ö4
Veliden Kaynaklı Sorunlar	Veli Desteğinin Yetersiz Olması	Ö2, Ö5, Ö9, Ö10
	Velinin Sürece Uyum Sağlayamaması	Ö1, Ö3
	Velilerle İletişim Kurulamaması	Ö4, Ö8
Maddi Sorunlar	Derse Bağlanacak Araç-Gereç Sıkıntısı	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8
	İnternet Olmaması	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö10
	Kitap Eksiklikleri	Ö5
	Çalışma Ortamı Eksikliği	Ö7
Uzaktan Eğitim Kaynaklı Sorunlar	Okuma Çalışmalarının Takip Edilememesi	Ö2, Ö7, Ö9
	Harf Yazımına Müdahale Edilememesi	Ö1, Ö6, Ö9, Ö10
	İletişim Kurmadaki Sorunlar	Ö3, Ö7, Ö9, Ö10
	Uzaktan Eğitime Katılmama	Ö5
	Ders Sürelerinin Yetersiz Oluşu	Ö8

Öğretmenlerin verdikleri cevaplardan 2020/2021 eğitim öğretim yılında birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Yaşanılan sorunların içinde en yüksek frekansı, maddi ve uzaktan eğitim kaynaklı sorunlar oluşturmaktadır. Bu süreçte alt yapı yetersizliği kırsalda yaşayan birçok ailenin çözüm bulamadığı sorun olarak tespit edilmiştir. 1.sınıf öğrencilerinin okuma çalışmalarına öğretmenlerin takip edememesi, iletişimdeki kopukluklar, yazma çalışmalarına ve yanlışlarına müdahale edilememesi, veli desteğinin bu süreçte yetersiz kalışı başlıca sorunlardandır. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö5 “Hiç sınıfta uzaktan eğitim yapamadım. Alt yapı, internet, araç gereç imkânımız kesinlikle hiçbiri mevcut değildi.”

Ö2 “Çocukların evlerinde sadece bir kişinin bilgisayarı var.”

Ö10 “1.sınıf olmanın sıkıntısını çok yaşadık. Yazısını göremiyorsun, düzeltemiyorsun. Sadece ekranda rehberlik yapan konuşan kişiydik.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğretmenlerin “zorluk yaşanan derslerin neler olduğu” sorusuna verdiği cevaplar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. 1. Sınıfta Öğretmen ve Öğrenci Açısından Zorluk Yaşanılan Dersler

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
İlk Okuma Yazma Dersi	Sesleri ve Heceleri Birleştirmek	Ö1, Ö5, Ö7, Ö9
	Dikte Çalışmalarında	Ö2
	Geriye Dönüt Alamama	Ö4, Ö7, Ö9
	Veli desteğinin Olmaması	Ö10
Matematik Dersi	Geriye Dönüt Alamama	Ö3, Ö7
	Konuların Soyut Kılması	Ö4, Ö8

Öğretmenlerin ve öğrencilerin en çok ilk okuma yazma derslerin zorlandıkları tespit edilmiştir. Dersler yüz yüze olmadığı için sesi doğru telaffuz etmede, kalemi doğru tutmada, harfleri birleştirmede zorluklar yaşandığı görülmüştür.

Ö1 bu konuda şunu ifade etmiştir:” Sınıfta ve yüz yüze olsaydık takviye edebilme, yanlışları düzeltebilme imkânımız vardı. Ama uzaktan olunca hangi çocuk geride, nasıl ilerletebilirim gibi konularda sıkıntı yaşadık.”

Matematik dersin anlatımında zorlanan ve konuların soyut kaldığını ifade eden öğretmenler şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö3 “Matematik dersinde zorladık. Matematik çok egzersiz ve alıştırmaya isteyen bir ders. Canlı derslerde, yüz yüze aldığım dönütü alamadım bu derste.”

Ö8 “Matematikte zorluk yaşadım. Konular uzaktan olunca çok soyut kaldı.”

Uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitime devam eden öğrencilerde gerileme olup olmadığı ve öğretmenlerin nasıl bir yol izlediklerini tespit etmek amacıyla “Uzaktan eğitim süreci bitiminde yüz yüze eğitime geçildiğinde geride kalan öğrenciler için nasıl bir yol izlediniz?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin cevapları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 5. Yüz Yüze Eğitime Geçildiğinde Geride Kalan Öğrenciler İçin İzlenen Yollar

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Takviye Çalışmaları Yaptım	Konu Tekrarı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö10
	Beden Eğitimi Müzik Derslerinde Ekstra Çalışmalar Yapma	Ö4, Ö5
	Telafi Eğitimi	Ö8, Ö9
	Takviye Çalışmalar Yapmadım.	Konu Kaybım Olmadı
Müfredatı Takip Ettim		

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (9) öğrencilerin geride kaldığını, takviye çalışmalarla ve telafi eğitimiyle eksiklikleri gidermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Sınıftaki öğrencilerin veli desteği aldığında, derslerde devamsızlık yapmadıklarında geride kalmadıkları tespit edilmiştir. Ö6, “Canlı derse girdikleri için ve velilerim de iyi ilgilendiği için çok bir kaybımız olmadı.” ifadesinde bulunmuştur.

Ö4 “Son derslerde müzik, beden eğitimi gibi derslerde sınıftan geride olan canlı derse katılamayanlarla özellikle ilk okuma yazma çalışması yaptım. Tekrar ettiğim için müfredatı yetiştirmede sıkıntı yaşadığım için böyle yollara da başvurduk.”

Ö8” Bakanlığın planlamış olduğu telafi eğitimi programı bizim için çok faydalı oldu. Telafi eğitim döneminde geride kalan öğrenciler için çalışmalar yaptık.”

Görüşme sonunda öğretmenlere bu sürecin en iyi şekilde yürütülebilmesine yönelik önerilerinin ne olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Köylerdeki Uzaktan Eğitim Sürecinin Planlanmasına Yönelik Öğretmen Önerileri

Kategoriler	Kodlar	Katılımcılar
Teknoloji	Alt Yapı Desteği	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10
	Araç Gereç Desteği	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7
	Fırsat Eşitliği	Ö3
Eğitim	MEB Desteği	Ö1, Ö6
	Geleceğe Yönelik Hazırlıklar	Ö4, Ö9
	Velilere Uzaktan Eğitimler Verilmeli	Ö7
	Ders Saatlerinde Esneklik	Ö8

Öğretmenlerin önerilerinin teknolojik donanımın güçlendirilmesi ve alt yapı desteğinin sağlanması konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun yanında hizmet içi eğitimler de (Ö6) öğretmenlerin önerileri arasındadır. Kırsal kesimde öğrenim gören çocukların en büyük eksiği alt yapı yetersizlikleridir. Aileler imkânlarını zorlayıp teknolojik araç gereç temin etseler de önlerine hep alt yapı sorunu çıkmaktadır. İşin sahasında olan öğretmenlerin bu süreçteki deneyimleri dikkate alınmalı, önerileri değerlendirilmelidir. Aşağıda araştırmaya katılan öğretmenlerin önerilerinden alıntılara yer verilmiştir.

Ö5 “Köye gittiğimizde benim dahi kimsenin telefonu çekmiyordu. Alt yapı diye bir şey de zaten yok. Tablet ve araç gereç dağıtımı internet olmadığı zaman da bir anlamı olmuyor. Bütün bu sorunlar çözülmeyen köylerde uzaktan eğitimi yürütmemiz çok zor.”

Ö4 “EBA Destek noktası okulumuzda mevcuttu. Ancak veliler çocuklarını getiremedi. Çünkü taşınmalı bir okuluz. Zaten uzaktan eğitimde taşıma yoktu ve veliler kendi imkânlarıyla çocukları getirmedi.”

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada kırsalda görev yapan 1.sınıf öğretmenlerinin 2020-2021 eğitim öğretim yılında uygulanan hibrit eğitim modelinde yaşadıkları zorluklar tespit edilmiş, elde edilen sonuçlar ilgili literatürdeki farklı araştırmaların sonuçları ile tartışılmıştır. Son kısımda araştırmacı tarafından alana katkı sunmak adına çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin karma eğitim modeline ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen açısından bu sürecin verimsiz geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Gökkaya’da (2019) ve Kılınç, Afacan ve Uzunpınar’ın (2021) yaptıkları araştırma sonuçları da bu durumu desteklemektedir. Çalışmalarında öğrenciler arasında eşitlik sağlanamadığı için bu sürecin verimli geçmediği, öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlandığında sürecin daha verimli geçeceği sonucuna ulaşılmıştır. Verimsiz geçmesinin en önemli nedenleri, öğrenci ve veliyle iletişim kurulamaması, teknolojik ve alt yapı yetersizlikleri, velilerin uzaktan eğitim sürecini tatil olarak algılamaları, öğrencilerin devamsızlık yapmaları olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgularda öğretmenlerin uzaktan eğitimde zorlandıkları ve verimsiz geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Metin, Gürbey ve Çevik’in (2021) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimden daha fazla zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğu öğrencileri derse dahil etmekte ve sınıf kontrolü sağlamada zorlanmışlardır. Aşına olmadıkları bir platformda bilgiyi öğrenciye aktarmaya çalışmaları, bu

esnada oluşan teknik ve çevresel faktörlerin engelleyici durumları öğretmenleri bedenen ve zihnen yormuştur. Bazı öğretmenler de zorluk yaşamadıklarını, ekstra olumsuz bir durumla karşılaşmadıklarını, süreci iyi yönettiklerini ifade etmişlerdir. Köyde olmanın süreci zorlaştırmadığını ifade eden öğretmenler; alt yapı ve araç gereç hizmetlerinde eksiklik olmamasına, velilerle sağlıklı iletişim kurulmasına bağlamaktadırlar. Kılınç, Afacan ve Uzunpınar (2021) yaptıkları çalışmada velileri tarafından desteklenen 1.sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduklarını ve okuma yazma sürecinin daha hızlı ilerlediği sonucuna ulaşmışlardır.

Ebeveynler ekonomik imkânları zorlayıp teknolojik araç gereç temin etseler de internetin tüm yerleşim birimlerine ulaşmadığı görülmüştür. Yıldız ve Akar Vural (2020), pandemi sürecinde eğitim eşitsizlikleri konusunda hazırladıkları raporda internet erişimi olmayan, teknolojik araçları (bilgisayar, akıllı telefon, televizyon gibi) bulunmayan, dar gelirli aile çocuklarının uzaktan eğitimden yeterince faydalanamadıkları ve bunun da bir eşitsizlik oluşturduğu sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu süreçte öğrenciyle yeterli duygusal paylaşımın olmaması, iletişim kurulamaması, velilerin bazılarının Türkçe bilmemeleri, velilerin uzaktan eğitimi benimseyip önem vermemeleri, öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında dersle ilgilenmemeleri, ekranı kapatmaları, yüz yüze eğitimde uzaktan eğitimdeki gibi rahat ve kuralsız davranmaları, okuma yazmaya geçmede geç kalınma yaşanan diğer sorunlar arasında belirtilmiştir. Karma modelde uzaktan eğitim sürecine gereken önem ve düzen sağlanamaması yüz yüze eğitimdeki sorunların da büyümesine sebep olmuştur.

Alt yapı yetersizliği ve evde kardeş sayısının fazla olması sebebiyle canlı derslere katılamayan öğrenciler için öğretmenlerin her gün düzenli olarak yaptıkları çalışmaları whatsapp üzerinden gönderdikleri tespit edilmiştir. Takip eden veliler ve öğrenciler bu süreci sancısız atlattırmaya çalışmıştır. Kırsal kesimde yaşayan aileler gün boyunca köyün işi (çiftçilik ve hayvancılık) ile uğraşırken çoğu öğrenci derslere katılmadığı tespit edilmiştir. Akıllı telefonun evde tek olması ve büyük yükün ailede annede olması aksamalara yol açmıştır. Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya (2020) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları bir çalışmada salgın sürecinde öğrencilere en çok annenin destek olduğunu, annelerin çoğunluğu genelde çalışmazken ve çocuklarıyla ilgilenirken babalar ise gün boyu çalıştıklarını, öğrencilerin canlı derse erişmek için babalarının eve gelmesini beklediklerini ortaya koymuşlardır.

Ailelerin takibi, ödevleri yaptırması, öğretmene geri dönüt vermeleri, çocuklarına zaman ayırmaları eksikliği kapatmalarını sağlamıştır. Bu durumu destekler nitelikte Aslanargun (2007: 121), ailelerin, öğrencilerin bilişsel ve kişisel gelişimleri için büyük önem teşkil ettiğini

belirtmiştir. Başarılı birer birey yetiştirmek adına iyi örnek olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Bu kapsamda velilerin öğrencilere destek olmaları, öğretmenle iletişimi etkili sürdürmeleri, istekli ve ilgili olmaları öğrencilerle okul arasında olan bağı güçlü olmasına olanak sağlar.

Okulla ve öğretmenle ilk defa tanışan yaş grubunun kuralları öğrenmeden uzaktan eğitimle devam etmesi okul ve sınıf kültürüne yabancılaşmasına neden olmuştur. Bu yaş grubu çocuklar için iletişim ve göz teması önemlidir. Metin, Gürbey ve Çevik (2021) benzer şekilde uzaktan eğitimin iletişim ve motivasyon açısından olumsuz yanlarına dikkat çekmişlerdir. Öğretmen- öğrenci arasındaki iletişimde göz teması ve vücut dilinin oldukça etkili olduğunu, sadece sözle iletişim kurulmasının, etkili iletişim sağlayamayacağını belirtmişlerdir. Bu durum öğrencilerin derse karşı isteksiz olmalarına ve katılımın az olmasına neden olmaktadır.

Karma eğitim modelinde öğrencilerin en çok ilk okuma yazma ve matematik derslerinde zorlandıkları ve sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenler ilk okuma yazma dersinin uzaktan olmasının hem onlar için hem de öğrenciler için çok zor olduğunu ifade etmişlerdir. Harf yazımında yanlışlıklar yapıldığı, velilerin okumasına destek olduğunu düşünerek kelimeleri söylemesi, geriye dönüt alınamaması ilk okuma yazma dersinde karşılaşılan başlıca sorunlar olmuştur. Akyol (2015) 'un da dediği gibi okuma yazma ve dil gelişiminde öğretmenlere ve aileye çok iş düşmektedir. Benzer bir şekilde Bayat (2014) yaptığı çalışmada yeterli destek vermeyen ailelerin çocuklarının ilk okuma yazma öğretiminde geride kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sorunun çözümü olarak da velilerin ilk okuma yazma eğitimi hakkında bilgilendirilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Çocuklara yeterli ve doğru öğretimde yardımcı olmak amacıyla asgari düzeyde de olsa velilere eğitimler, bilgilendirmeler yapılmalıdır. Böylece çocukların ilk okuma yazma süreçleri daha bilinçli takip edilmiş olur.

Matematik dersinin çok soyut kalması yaşanan zorluklardan bir diğeridir. Küçük yaş grubu çocukların uzaktan eğitimde matematik kavramlarını anlamlandırmada sorun yaşadıkları görülmüştür. Piaget, somut işlemler döneminde olan çocukların bazı problemleri zihinsel olarak çözebilecek düzeye gelmiş olsalar bile bir problemin çözümünü somut nesnelere desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır (Gül,2006). Benzer şekilde görsel ve somut materyallerle matematik eğitimi desteklendiğinde öğrencilerin hem bilişsel hem de duyuşsal yönlerinin geliştiği tespit edilmiştir (Sidekli, Gökbulut ve Sayar, 2013). Öğretmenler bu süreçte derse katılamayanlar için evde elinde bulunan malzemelerle materyaller oluşturup video çekimi yapmışlar, ailelerle paylaşmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki deneyimleri yüksek olmasına rağmen büyük çoğunluğu pandemi sürecindeki eğitimin hiçbir seneye benzemediği, okuttukları en zor 1.sınıf deneyimi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 1.sınıf öğretmenlerinde kaygı, kargaşa düzeyinin yüksek olduğu bu sürece hazır olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çevrim içi programları deneme yanılma yoluyla öğrendikleri, deneyimli olanlardan destek aldıkları, hizmet içi eğitimlerin bu süreçte öğretmenlere büyük destek olduğuna ulaşılmıştır. Erbil ve Demir (2021) de çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinin daha etkili yürütülmesi için öğretmenlerin mutlaka uzaktan eğitim süreci ve teknolojik okuryazarlık konusunda hizmet içi eğitim almaları gerektiğini vurgulayarak bu durumu desteklemektedirler.

Karma modelde, uzaktan eğitim sonrası yüz yüze eğitime geçildiğinde öğrencilerde ciddi eksiklikler, okul, sınıf kültürü uyumsuzlukları tespit edilmiştir. Eksikleri telafi etmek için konuların tekrar edildiği, bazı derslerin yerine ekstra çalışmalar yapıldığı belirtilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde kaybedilen zamanı ve kazanımları telafi etmek amacıyla 2020-2021 eğitim-öğretim yılının uzatılması, tatillerin azaltılması, aileler bilinçlendirilerek evde öğrenme ortamlarının sağlanması, telafi çalışmaları yapılması planlanan önlemler arasında olmalıdır (Osman, 2020, akt. Baz, 2021).

Okulla ilk defa tanışan öğrencilerin uzun süre ev ortamında aileyle beraber olması öğretmen öğrenci ilişkisini zayıflatmış, yüz yüze eğitimin sancılı geçmesine sebep olmuştur. Metin, Gürbey ve Çevik (2021), uzaktan eğitim ile öğretmen-öğrenci ilişkisinin zayıfladığını, öğrencilerin arkadaşları ile etkileşimlerinin azaldığı tespit etmişlerdir. Bu durum özellikle öğrencilerin sosyallikten uzaklaşmasına, yalnızlık hissiyatı yaşanmasına sebep olmuştur.

Sürecin olumlu yanlarını arkadaş, oyun, okula özlem oluşturmaktadır. Kırsaldaki çocukların sosyalleşmesi açısından okullar büyük öneme sahiptir. Arkadaşları ve okul ortamından ayrı kalan çocukların okula büyük bir özlem duyduğu, yüz yüze eğitime geçilince çok mutlu oldukları tespit edilmiştir. Emin ve Elaldı (2021) ise yaptıkları çalışmada daha farklı olumlu tespitlerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin ev ortamında derse katılıyor olmaları zaman ve mekân sınırlamasını ortadan kaldırdığını, istediği zaman bilgiye ulaşılabilirdiği ortaya koymuşlardır. Metin, Gürbey ve Çevik (2021) de uzaktan eğitimin kaynak paylaşımını kolaylaştırması ve görsel materyal kullanımının artmasıyla eğitime katkı sağladığına değinmişlerdir. Böylece öğretmen ve öğrenciler istedikleri kaynaklara kolayca ulaşabilir ve ekran paylaşımı özelliği ile ödev, materyal sunumlarını rahatça yapabilirler.

Araştırmaya katılan katılımcıların da önerileri dikkate alınarak şu öneriler yapılmıştır:

1. Kırsal kesimde öğrenim gören öğrenciler için uzaktan eğitime erişim sorunu giderilmelidir. Alt yapının güçlendirilmesi için merkezi internet ağlarının yetmediği yerde yerel ağlar güçlendirilerek teknolojik imkansızlıklara karşı ek çalışmalar yapılmalıdır.
2. Uzaktan eğitim ve program kullanımına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin sayıları arttırılmalı, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler koordineli çalışarak öğretmenlere gereken desteği sağlamalıdır.
3. Velilere süreç içinde öğrencilere destek olmaları adına bilgilendirici eğitimler ve rehberlik hizmetleri sunulmalıdır. Okuma yazmada ve diğer derslerde geri kalan öğrenciler için nasıl bir yol izlemeleri konusunda koçluk yapabilecekleri programlar tasarlanmalıdır.
4. İnternet sıkıntısı nedeniyle uzaktan eğitime katılamayan öğrenciler için teknolojik araç gereçlerine kurabilecekleri, internet olmadan derslerini takip edip çalışmalarını yapabilecekleri, kitap okuyabilecekleri programlar tasarlanmalıdır.
5. Öğrenci ve velilerin de araştırmaya dâhil edildiği çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmada süre sıkıntısının yaşanmasından dolayı örneklem sayısı az tutulmuştur; benzer bir çalışmada nicel yöntem kullanılarak örneklem sayısı arttırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2015). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi (14.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Babayiğit, Ö. Ve Erkuş, B. (2017). İlk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271-284.
- Bayat, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkokuma yazma programının uygulanmasında karşılaştıkları güçlüklerle ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759-775.
- Baz, B. (2021). COVID-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Olası Öğrenme Kayıpları Üzerine Bir Değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 25-35.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd*, 6(2), 11-53.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Geliştirilmiş 2. Baskı)*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emin, K. Ve Elaldı, Ş. (2021). Covid-19 döneminde öğretmenlerin uzaktan eğitim süreci hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi-5, Bildiri Tam metinleri, Kongre E-kitabı*, 297-308.

- Erbil, D. G., Demir, E. & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies - Education*, 16(3), 1473-1493.
- Gökkaya, S. (2019). *Ortaokul Eğitim Hizmetlerinde Fırsat Eşitsizliğinin Kamu ve Özel Kurumlar Açısından İncelenmesi: Kastamonu Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Gül,D. (2006). *Somut işlem döneminde olan 8-9 yaş çocukları ile soyut işlem döneminde olan 12-13 yaş çocukların görsel bellek farklılıklarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç,M., Afacan,P. ve Uzunpınar.U.(2021). Pandemi döneminde uzaktan eğitim ile ilkokul 1.sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi-5, Bildiri Tam metinleri,Kongre E-kitabı*, 112-124.
- Metin, M., Gürbey, S. ve Çevik, A. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uzaktan Eğitime Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-89
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). *Bakan Selçuk, koronavirus'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. 12.03.2020, <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsiegitimalaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr,web>.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b). *Bakan Selçuk, 21 Eylül'de başlayacak olan yüz yüze eğitim, canlı yayında anlattı*.17.09.2020, <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-21-eylulde-baslayacak-yuz-yuze-egitimi-canli-yayinda-anlatti/haber/21650/tr>
- Sidekli,S., Gökbulut,Y. ve Sayar,N.(2013). Dört işlem becerisi nasıl geliştirilir. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1), 31-41.
- Sönmez, M., Yıldırım, K., ve Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip koronavirus (sars-cov2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15 (6), 855-875.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Geliştirilmiş 11 Baskı)*, Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yıldız, A. ve Akar-Vural, R. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipler Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, 556-565.
- Yılmaz,İ., Yılmaz,E. ve Savaş,B.(2021) İlkokul 1.sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde yüz yüze eğitime ilişkin görüşleri. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 5(9), 38-50.



DİJİTAL OKUMANIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKICI OKUMA BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ
THE EFFECT OF DIGITAL READING ON ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS' FLUENT READING
SKILLS

Güngör Uçar¹

Makalenin Alanı: Türkçe Eğitimi

Makale Bilgileri

Özet

Geliş Tarihi

07.10.2022

Kabul Tarihi

22.12.2022

Anahtar Kelimeler

Akıcı okuma,
Okuma hızı,
Doğru okuma,
Prozodi,
Dijital okuma

Bu araştırmada, dijital okumanın ilkököl öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırmada, eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ordu'da bir devlet ilkökölünün 2. sınıf öğrencileri arasından amaçlı örneklem yoluyla seçilmiş zayıf okuyucu olan iki öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında; ön test ve son test uygulamalarında kullanılacak benzer özellikteki metinler, okuma hataları çizelgesi, hız çizelgesi ve prozodik okuma çizelgesi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; dijital okumanın özellikle okuma hatalarının düzeltilmesinde ve prozodi becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Okuma hızının artırılmasında, dijital okuma beklenen etkiyi göstermese de öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde dijital ortamda okuma materyallerinin kullanılması önerilmektedir.

Article Info

Abstract

Received

07.10.2022

Accepted

22.12.2022

Keywords

Fluent reading,
Reading rate,
Accurate reading,
Prosody,
Digital reading

In this study, it is aimed to reveal the effect of digital reading on primary school students' fluent reading skills. In the study, the action research design was used. The study group of the research consists of two students, who are poor readers, selected through purposive sampling among the 2nd grade students of a public primary school in Ordu. In data collection; Texts with similar features, reading error chart, speed chart and prosodic reading chart that can be used in pretest and posttest applications were used. As a result of the research; It has been demonstrated that digital reading is especially effective in correcting reading errors and improving prosody skills. Although digital reading does not show the expected effect in increasing the reading speed, it is recommended to use reading materials in the digital environment to improve the fluent reading skills of the students.

1. GİRİŞ

Gün geçtikçe okumanın tanımı değişip, anlam kurma temeline oturtulurken; okuyucudan da beklentiler farklılaşmaktadır. Okuyuculardan; ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaları, metin ile etkileşimde bulunmaları, metinden yeni anlamlar inşa etmeleri, elde ettikleri anlamları kullanmaları ve fonksiyonel okuyucu olmaları beklenmektedir. Anlaşılacağı gibi, okuma giderek daha karmaşık bir süreç gerektirmektedir. Okuyucuların okumadaki

¹ Altınordu İlkokulu, Ordu, e-posta: gungorucar@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-9995-2674 (Sorumlu Yazar / Corresponding Author)

öncelikli amacı anlam kurma olduğuna göre; yapılacak tüm etkinlikler, kullanılacak materyaller, oluşturulacak okuma ortamları, teknolojik yenilikler ve yeni stratejiler, anlama ve anlam kurmayı kolaylaştırıcı nitelikte olmalıdır. Akıcı okuma becerileri; doğru okumayı, uygun hızı ve prozodi özelliklerini içermektedir ve akıcı okuma okuduğunu anlamayı desteklemektedir. Bu sebeple öğretmenlerin akıcı okumayı destekleyici çalışmalara yer vermesi önemlidir.

Öğretmenler akıcı okuma çalışmalarını planlarken, günümüz gelişmelerini de dikkate almalıdır. Teknolojideki gelişmeler, eğitim sektörüne de yansımakta, eğitimde teknolojinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Teknoloji kullanılarak eğitim ortamları zenginleştirilebilmekte ve çağımızın gerekliliklerine daha uygun hale getirilebilmektedir. Teknolojik gelişmelerle beraber, dijital okuma ortamları artmaya başlamış ve yeni okuryazarlık türleri ve becerileri ortaya çıkmıştır.

Bu araştırmada; dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerine etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma; okuduğunu anlamada önemli role sahip olan akıcı okuma becerilerinin gelişiminin desteklemesi, dijital okuma ortamlarının kullanımını etkisini ortaya konulmasını içermesi bakımından önemlidir.

1.1. Okuma ve Okuma Prensipleri

Okumak, simgesel imgeleri seslendirmek veya düşünceleri anlama eylemidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 1981; Akt: Demirel, 2002). Okuma, sembollerin anlamlandırılması, yeni düşünceler üretilmesi, göz ve beynin ortak etkinlikleridir (Yangın, 1999; Akt: Yılmaz, 2007).

Okuma eyleminin 5 prensibi bulunmaktadır. Okuma; anlam kurma sürecidir, akıcı olmalıdır, stratejik olmalıdır, hayat boyu devam etmelidir ve okumaya güdülenme sağlanmalıdır (Akyol, 2003).

Okuma Anlam Kurma Sürecidir: Okumada ön bilgiler önem taşımaktadır. Okuyucu ön bilgilerini ve geçmiş yaşantılarını kullanarak metni anlamaya çalışır. Metin, okuyucunun ön bilgileri ve geçmiş yaşantıları etrafında anlamlandırılır. Her okuyucu metni kendi ön yaşantısına ve bilgisine göre yorumlar. Okumadaki temel amacın anlam kurma olduğu düşünülecek olursa, ön bilgileri harekete geçirecek etkinlikler ve okuma ile ilgili çokça ön yaşantı oluşturulması önem arz etmektedir ve okumayı kolaylaştıracaktır.

Okuma Stratejik Olmalıdır: Okumanın amacını ve yöntemini belirlemek, stratejik okumayı sağlar. Anlam kurma sürecinde olduğu gibi, ön bilgilerin okuma ortamına aktarılması önemlidir. Okuma metninin güçlük seviyesine, okuma amacına, ön bilgilere göre uygun bir

yöntem belirlendiğinde, okuma eylemi daha kolay, doğru ve zevk alınan bir hale gelir. Küçük yaşlardan itibaren okuyucular, stratejik okuma konusunda yönlendirilmelidir.

Okuma Hayat Boyu Devam Etmelidir: Süreklilik sağlandığı sürece okuma faaliyetlerinin niteliği artar ve okuma becerisi geliştirilmiş olur. Günümüz şartlarında okuma türlerinin ve beklenen becerilerin sürekli gelişip değiştiği göz önünde bulundurulacak olursa, okuyucular kendi okuma becerilerini geliştirme yönünde kendilerini sürekli güncellemelidir sonucuna varılabilir.

Okuma Güdülenmelidir: Okuma ile ilgili başlıca yapılması gereken, okuma faaliyetine karşı olumlu tutum geliştirilmesinin sağlanmasıdır. Küçük yaşlardan itibaren okuyucular güdülenmelidir. Okuyucuların kendilerine güvenmeleri, yardıma ihtiyaç duyulmadan okuma faaliyetinin gerçekleştirilmesi, okuma becerilerinin gelişimine katkı sunan güdüleme sağlanmalıdır.

Okuma Akıcı Olmalıdır: Kelime ayırt etme, akıcı okumanın temelini oluşturmaktadır. Hızlı ayırt edilen okuma beraberinde hızlı okumayı da getirir. Okuyucuların noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek ve okuma hatalarına yer vermeden okuma, akıcı okumadır.

1.2. Akıcı Okuma

Noktalama işaretleri, vurgu ve tonlamalara dikkat edilerek, okuma hatalarına yer verilmeden konuşurcasına gerçekleştirilen ve anlam üniteleri önemsenen okuma, akıcı okumadır (Akyol, 2013).

Bir metnin anlayarak, uygun ifadelerle, eksiksiz, hızlı ve rahat okunması akıcı okumadır (Johns ve Lenski, 2001; Akt: Temur, 2011). Akıcılık, kelime tanıma ve kelime ayırt etme temeline dayanır. Akıcılığın çok boyutlu bir yapısı vardır. Tam ve doğru kelime çözümleme ve doğru kelime çözümleme, bu boyutlardandır. Bir diğer boyutu ise metin hakkında, anlamlı ve geçerli yorumlamalarda bulunmaktır. Bu boyutların hepsi, okuma ve anlama süreci için önemli boyutlardır (Temur, 2011)

Akıcı okuma becerisine sahip okuyucular, okumada otomatikleşme seviyesine ulaşmış, kelime tanıma ve ayırt etmeyi iyi düzeyde gerçekleştirebiliyordur. Kelimeleri gördükten sonra hızlı bir şekilde tanıyıp, basit ve eksiksiz seslendirebilmektedirler (Stanovich, 1991; Akt: Temur, 2011).

Akıcılığın anlama ile sıkı bir ilişkisi vardır. Okuyucuların, okuma esnasında sesleri doğru seslendirmesi, hece ve kelimeleri hatasız seslendirmesi, uygun ses ve tonlama kullanılması ve uygun bir hızda okunması, anlama sürecini kolaylaştırmaktadır.

Okuma, kişilerin bilgi edinmesinde etkili ve önemli bir araçtır. Bu aracın önemi ve etkisi ise akıcı okumaya bağlıdır. Akıcı okumanın temelinde ise kelime tanıma vardır. Kelime hazinesi geliştikçe, kelime tanıma ve akıcı okumanın kalitesi artar. Okumada temel amaç anlama ve anlam kurmadır ve akıcı okuma anlamının sağlanması için önemlidir. Anlama ve akıcı okuma unsurları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Akıcı okumanın anlama üzerindeki etkisi, başarılı okumanın en önemli bileşeni olmasını sağlamaktadır. Kelime hazinesinin geliştirilmesi ve okuma motivasyonunda da etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar vardır (Ertem, 2014).

1.3. Akıcı Okuma Türleri

Akıcı okuma; sesli akıcı okuma ve sessiz akıcı okuma olarak ayrılabilir. Sesli akıcı okumada, vurgu ve tonlamalar, metni seslendirme, ifade etme vb. önemli iken, sessiz okumada akıcılık metnin başından sonuna kadar dikkati koruyarak, konsantrasyonu sağlayarak, ilgi seviyesini düşürmeden okumanın sağlanmasıdır. Okuyucuların hem sesli hem sessiz okuma akıcılıkları geliştirilmelidir. İkisinin geliştirilmesi için farklı stratejiler ve yollar vardır (Temur, 2011).

1.4. Akıcı Okumanın Bileşenleri

Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için okuyucuların bazı becerileri yerine getirmesi gerekir. Akıcı okumanın bileşenleri şunlardır:

1. Doğru Okuma (sözcük tanıma)
2. Okuma Hızı (otomatiklik)
3. Prozodi

1.4.1. Doğru Okuma

Doğru okuma için kelimelerin doğru tanınması ve doğru seslendirilmesi gerekmektedir. Doğru okuma, akıcı okumanın diğer bileşenleri olan hız ve prozodiyi de etkilemektedir (Başaran, 2013; Akt: Ertem, 2014).

Doğru okuma, hızlı okumadan önce gelir. Bireylerde geliştirilmesi gereken öncelikli beceridir. Okuma başarısı düşük öğrenciler, okuma etkinliklerine çok uzun süre harcamak zorunda kalırlar. Okuyucuların kelime tanıma ve ayırt etmedeki başarısı doğru okumayı desteklemektedir. Doğru okuyan okuyucunun akıcı okuma becerisi ve sonrasında da okuduğunu anlama becerisine katkı sağlanmaktadır (Akyol, 2013).

Akıcı okuma öğretiminde sadece sesler üzerinde durmak okuyucuların akıcı okuma becerisine katkı sağlamaz. Okuyucular, kelimeler üzerinde odaklanmalıdır ve kelimeleri hızlı, doğru bir şekilde tanımalıdır. Akıcı okuma alıştırmalarında, öncelikle kolay metinlerden başlanmalı, kolay okuma desteklenmeli ve kelime tanıma-kelime ayırt etme sağlanmalıdır.

Okumanın ve alt boyutu olan akıcı okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etme vardır. Okumanın büyük bölümünü kelime tanıma oluşturur. Kelime tanıma becerisi gelişmeden, başarılı okuyucu olmak mümkün değildir ve anlama süreci sağlıklı bir şekilde sürdürülemez. Kelime tanımadaki yetersizlik akıcı okumayı ve sonrasında da anlamayı olumsuz yönde etkiler. Kelime tanıma; harf, hece, telaffuz gibi süreçlerle gerçekleşmektedir. Burada ön bilgilerin de payı büyüktür. Akıcı okuma ve anlama çalışmalarında kelime tanımaya ve kelime hazinesinin geliştirilmesine önem verilmelidir (Çelenk, 2013).

Akıcı okumanın geliştirilmesinde ve doğru okuma becerisinin desteklenmesinde kelime tanıma, kelime ayırt etme ve kelime dağarcığının geliştirilmesi önemli olduğundan, anlamayı sağlamak için bu kavramlar üzerinde çalışmak gerekir. Kelime tanıma, kelimelerin doğru seslendirilmesini ifade ederken, kelime ayırt etme kelimeyi hem doğru seslendirme hem de anlamını bilmeyi gerektirir. Bu sebeple kelime ayırt etme, kelime tanımayı kapsamaktadır. Okumada hem doğru seslendirme hem de doğru anlamlandırmaya ihtiyaç vardır. Öğrencilerde ilk aşamada doğru seslendirme ön plana alınsa da zamanla bu beceriye anlamlandırma da eklenmelidir. İlkokul düzeyi ele alınacak olunursa, ilk yıllarda kelime tanıma, sonraki yıllarda kelime ayırt etme çalışmalarına yer vermek gerekir. Kelime tanıma ve anlama arasındaki ilişkiyi bütüncül ve alfabetik yaklaşımlar ile ele alabiliriz. Bütüncül yaklaşım, kelime tanıma ve anlama ilişkisini çok derinlemesine ele almaz. Burada ön plana çıkan sık tekrar eden kelimelerden oluşan metinlerin kullanılmasıdır. Alfabetik yaklaşımda ise, seslerin kazandırılması ve harfler ile sesler arasındaki ilişkinin kavratılması üzerinde durur. Bu sebeple okuma yazma becerilerinin kazandırılmasında alfabetik, geliştirilmesinde bütüncül yaklaşım rol oynamaktadır (Akyol, 2013).

Çocuklarda yazılı kelimeleri tanıma, ses bilincinin ve alfabetik farkındalığın oluşması ile mümkündür. Son yıllarda yapılan çalışmalar; yazılı kelimelerin tanınmasında, ses bilincinin ve alfabetik farkındalığın önemini ortaya koymuştur. Kelime tanıma becerileri düzenli bir eğitimle ve zihinsel etkinliklerle desteklenip, geliştirilebilir (Güneş, 2013).

Kelime tanıma ipuçları; görsel, şekil-ses, gramatik ve semantik ipuçlarıdır. Semantik ipuçları anlam ile ilişkilidir.

Kelime tanımada karşılaşılan ve doğru okumayı etkileyen unsurlar:

- Tanınmayan kelimenin okunmaması
- Sembol ve ses arasındaki ilişkinin kavranmaması
- Kelime ve harfleri karıştırma
- Heceleme güçlüğü
- Tekrarlamalar

Kelime dağarcığını geliştirmek de akıcı okuma becerileri için son derece önemlidir. Kelime dağarcığının geliştirilmesinde ve kelime öğretiminde; ilişkilendirici yöntem, parmak yöntemi ve gruplama yöntemi çalışmalarda yer almaktadır (Akyol, 2013).

1.4.2.Okuma Hızı

Kelimeyi hızlı tanıyamama okuma hızını ve okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkiler. Dolayısıyla, okuma hızı, kelime tanıma ile doğrudan ilişkilidir (Moats, 2001; Akt: Ateş ve Yıldız, 2011). Akyol'a (2013) göre yavaş okumanın nedenleri; hece hece okuma, yavaş kelime tanıma, kelime kelime okuma, fısıldayarak okuma, dudak hareketleri yapma, içten konuşma, parmakla takip, kafa hareketleri, okuma sırasındaki geri dönmeler, satırlar ve paragraflar arası yavaş geçme, anlam ünitelerini okuyamamadır.

Güneş'e (2013) göre sesli okumada, yazılı materyal gözle algılanmakta, dil aracılığı ile seslendirilmekte, kulak ile işitilmekte ve beyne gönderilmektedir. Okuma becerileri gelişmiş bir bireyde bu süreç hızlı ilerlemektedir. İlkokul öğrencilerinin dakikada okumaları gereken kelime sayısı şu şekildedir:

Tablo 1. İlkokul öğrencilerinin dakikada okumaları gereken kelime sayısı

	Kelime Sayısı	Süre
1. Sınıf	0 - 60	1 dakika
2. Sınıf	61 – 80	1 dakika
3. Sınıf	81 – 100	1 dakika
4. Sınıf	101 - 120	1 dakika

1.4.3. Prozodi

Sesli okumadaki prozodik özellikler, ulama, durak, vurgu, tonlama, ezgi gibi ses özellikleridir. Prozodik özellikler hem okuyucu hem de dinleyici için anlamayı kolaylaştıran ipuçları sağlamaktadır (Ateş ve Yıldız, 2011).

Prozodik okuma, metnin doğal bir sesle, ahenkli bir şekilde okunmasıdır. Sesteki doğallık ve ahenk; vurgu, tonlama, ritim, duraklama, ses yüksekliği, boğumlama, ifade ve anlatımı içerir. Metindeki kelimelerin zorluk derecesi, uzunluğu ve cümle yapısı prozodiyi etkilemektedir. Okuyucunun prozodik okumayı amaçlaması, kelime hazinesinin gelişmiş olması, kelime tanıma ve ayırt etmedeki başarısı da prozodiyi etkilemektedir (Ertem, 2014).

1.5. Akıcı Okumayı Destekleyici Okuma Türleri

Özcan vd. (2013)'e göre akıcı okumayı destekleyen okuma türleri; sesli okuma, sessiz okuma, paylaşarak okuma, tekrarlı okuma, rehber yardımıyla okuma, koro halinde okuma, eşli okuma ve yankılayıcı okumadır.

Sesli Okuma: Yazıları görme, kelimeleri ve kelime gruplarını tanıma, seslendirme, anlama ve zihinde yapılandırma süreci, sesli okuma sürecidir. Sesli okumanın başarılı olabilmesi, gerekli vurgu ve tonlamaları doğru bir şekilde yapmakla ilişkilidir. Sesli okuma etkinlikleri, sessiz okumaya hazırlık olarak düşünülebilir.

Sessiz Okuma: Sessiz okuma, ağız, dudak hareketleri gerektirmeyen, gözle zihin arasındaki bir süreçtir. Sesli okuma becerisi kazanılmadan, sessiz okuma becerisi geliştirilemez. Sesli okumaya göre, okuma hızı daha fazladır ve anlamayı kolaylaştırıcıdır.

Paylaşarak Okuma: Metnin diğer kişilerle birlikte okunmasıdır. Okuma metninin birden fazla okuyucu arasında paylaştırılarak okunmasıdır da denilebilir. Öğrencileri güdüleme, cesaretlerini artırma konusunda etkili bir okuma türüdür. Özellikle konuşma metinlerinin paylaşılması, vurgu ve tonlamayı desteklediğinden, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde de etkilidir.

Tekrarlı Okuma: Zayıf okuyucuların metni tekrar tekrar istenilen düzeye gelene kadar okumasıdır. Okuma esnasında, okuyuculara dönüt verilmeli, okuma hataları düzeltilmeli, okuma hızının doğru seviyeye gelmesi için destek olunmalıdır.

Rehber Yardımıyla Okuma: İyi düzeydeki bir okuyucunun, diğer okuyucuya rehberlik ettiği okuma türüdür. Okumanın daha akıcı hale gelmesi ve okuduğunu anlamının sağlanması için yol gösterilir. Okuma metni önce rehber tarafından okunur, diğer okuyucu dinler ve gözleriyle takip eder. Sonrasında okuyucu rehber ihtiyacı duymadan kendisi akıcı okumayı gerçekleştirir.

Koro Halinde Okuma: Metnin birden fazla kişi tarafından birlikte okunduğu okuma türüdür. Doğru okumaların örnek teşkil ettiği bu okuma türü, özellikle zayıf okuyucuların

kendisini geliştirmesinde etkilidir. Toplu okumada bir kişi okuduktan sonra diğerleri tekrar edebilir ya da gruplara ayrılarak okuma gerçekleştirilebilir.

Eşli Okuma: Öncelikle metin iki kişi olarak okunur. Zayıf olan okuyucu belli bir seviyeye geldiğinde tek başına okur. Seçilen metin, okuyucu seviyesinin biraz üstünde seçilebilir. Zayıf okuyucu ile metnin içeriği, görselleri incelenir, eşli olarak birlikte akıcı okuma sağlanır.

Yankılayıcı Okuma: Örnek okuma yapacak bir okuyucu metni kısa bölümler halinde seslendirir, diğer okuyucular ise arkasından tekrar eder. Sınıf içinde gruplara ayrılarak da gerçekleştirilebilecek bir okuma türüdür.

Ulusal düzeyde yapılan çalışmaların büyük bölümü, bir yöntemin akıcı okumaya etkisi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bunlardan bazıları; yaratıcı okuma etkinlikleri (Gürer 2021), okuyucu tiyatrosu (Babacan, 2020), şiirler, etkileşimli sesli okuma, tekrarlı okuma, kelime duvarı yöntemi (Öztürk, 2019), tekerlemeler, öz değerlendirmeye dayalı sesli okuma, okuma çemberi (Tosun, 2018), altı dakika yöntemi (Gürbüz,2015), yapılandırılmış akıcı okuma yöntemi, şeklindedir. Yaratıcı okuma etkinliklerinin 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma bileşenlerinden okuma hızını anlamlı derecede artırırken, prozodiye bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir (Gürer, 2021). Okuyucu tiyatrosunun, kelime tanıma, prozodi becerilerini artırdığı, okuma hatalarını azalttığı ve okuma hızına etkisinin olmadığı sonucu bulunmuştur (Babacan, 2020). Kelime duvarı yönteminin akıcı okumanın tüm alt bileşenlerinin (hız, doğruluk, prozodi) gelişimine katkıda bulunduğu görülmüştür (Öztürk, 2019). Okuma çemberi yönteminin kullanıldığı çalışmada, prozodi boyutu ele alınmış ve yöntemin prozodi becerilerini geliştirdiği sonucu bulunmuştur (Tosun, 2018). Altı dakika yönteminde ise okuma hatalarının anlamlı derecede azaldığı tespit edilmiştir (Gürbüz, 2015).

Uygulanan farklı yöntem ve teknikler bazı çalışmalarda akıcı okumanın tüm bileşenlerini geliştirirken, bazı çalışmalar bir veya iki bileşeni üzerinde etkili olmuştur. Bu yöntem tekniklerin yanı sıra teknolojinin de kullanılarak, okuma ortamlarının dijitalleştirilmesi, akıcı okumanın gelişimi açısından önemli rol oynamaktadır.

1.6. Dijital Okuma

Verinin oluşturulmasından, işlenmesine, bilginin üretilmesinden tüketilmesine kadar olan süreçte teknoloji önemli hale gelmiştir. İçinde yaşadığımız dönem dijital anlamda öğrenme ve okuma ortamları sunan bir dönemdir. Okumanın ekrandan mı yoksa basılı materyallerden mi yapılması gerekliliği, avantaj ve dezavantajları, okuma ortamlarının

dijitalleşmesi gibi konular son dönemlerde araştırmacıların ilgi odağı olmuştur (Keskin, Baştuğ ve Atmaca, 2016).

Bilim ve teknolojiadaki hızlı değişim, eğitimi ve okuma ortamlarını doğrudan etkilemektedir. Basılı materyallerin yanında ekran okuma ortamlarının sayısı artmaktadır. Basılı materyallerin yerini dijital ortamlarda ekran okuma almaya başlamıştır (Güneş, 2013). Günümüzde, sadece basılı materyalleri kullanmak okuma-yazma ve okuryazarlık için tek başına yeterli olmamakta, toplumun ve dünyanın gerekliliklerinin gerisinde kalmaya sebep olmaktadır (International Reading Association, 2009; Akt: Yamaç, 2018). Teknolojik gelişmeler ile birlikte maliyeti yüksek basılı materyaller, yerini her yerde kolay ulaşım imkânı sağlayan e-kitaplara bırakmaktadır (Önder, 2011). Bilginin paylaşılması ve bilimsel araştırmalara rahat ulaşım, bilgilerin kolay arşivlenmesi ve paylaşımı yine teknoloji ile mümkün olmaktadır. Dijital okuma ortamlarının bilginin kolay güncellenmesi, maliyetin düşük olması, ulaşımın ve paylaşımın kolay olması, okuma ortamını zenginleştirmesi gibi avantajlı yönlerinin yanı sıra daha üst düzey okuma becerisi gerektirmesi, dikkati dağıtacak unsurların fazla olması gibi dezavantajları da bulunmaktadır (Rukancı ve Anameriç, 2003). Ancak dezavantajlarını en aza indirmeye çalışarak dijital okuma ortamlarından vazgeçilmemektedir (Öngöz, 2011).

Dijital teknolojilerle birlikte, okuma ortamları, e-içerikler günden güne değişime uğramaktadır. Kitapların kapağından, içindekiler bölümüne, içeriğinden, resimlenmesine kadar birçok unsur dijital anlamda değişime ve dönüşüme maruz kalmaktadır. Günümüzde bilgi, dijital araçlar ile dijital okuma yoluyla edinilmekte ve aktarılmaktadır. Okumanın ekrandan yapılması ile geleneksel okumadan ayrılan dijital okuma; okuma hızı, yöntemi, içerik çeşitliliği gibi yönleriyle de fark yaratmaktadır (Odabaş ve Akkaya 2017). Değişen kitap unsurları daha çok duyuya hitap etmektedir ve yeni deneyimler sunmaktadır. Okumanın daha etkili olması için, dijital okuma ortamı uygun bir şekilde tasarlanmalıdır (Ertürk ve Üzümcü, 2018).

Temel okuryazarlık becerilerinin yanında teknoloji becerilerine sahip olmak hatta bu iki beceriyi birleştirmek okuma ortamlarına yenilik getirmektedir. Teknolojinin günlük yaşamımızdaki yerinin artması, insanların teknolojik okuma ve yazma becerilerini de doğrudan etkilemektedir. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde de teknolojinin rolü unutulmamalı ve dijital okuryazarlık becerileri geliştirilmelidir (Duran ve Özen, 2018).

1.7. Zayıf Okuyucular

Zayıf okuyucular; ön bilgilerini okuma ortamına aktaramazlar, anlamayı kolaylaştıracak yardımcı stratejileri kullanamazlar, okuma eyleminden zevk almazlar, düzensizdirler, okuma ipuçlarını kullanamazlar, okuma sırasında telaşlıdır ve yardıma ihtiyaç duyarlar, okumayı tamamlayamazlar ve yarım bırakırlar (Akyol, 2003).

Okumada yetersiz olmanın üç temeli bulunmaktadır. Bunlar; çocuğun fizyolojik ve psikolojik durumu, okul ortamı ve çevresel şartlar. Çocuğun geçirdiği hastalıklar, zeka seviyesindeki yetersizlikler, içine kapanık ve utangaç olma durumu zayıf okuyucular yaratırken, okuma materyallerinin yetersizliği, öğretmen ilgisizliği, kalabalık sınıflar, okuma işine gerekli zamanın ayrılmaması da öğrencilerin okumada yetersiz olmasına yol açmaktadır. Ayrıca çocuğun ailesi ve çevresi de okumanın yetersiz kalmasında olumsuz etkiye sahip olmaktadır (Korkmaz ve diğerleri, 2008). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin ortak noktaları kelime tanımada yetersiz olmalarıdır. Bu tip okuyucular kelime tanımada yetersiz olduğu gibi, yavaş ve yanlış okurlar, okuduklarını da iyi anlayamazlar (Yılmaz, 2008).

1.8. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

1.9. Problem Cümlesi

Dijital okuma becerileri öğrencilerin akıcı okuma becerileri üzerine etkili midir?

1.10. Alt Problemler

1. Dijital okumanın okuma hızı üzerindeki etkisi nedir?
2. Dijital okumanın okuma hataları üzerindeki etkisi nedir?
3. Dijital okumanın prozodi becerileri üzerindeki etkisi nedir?

2.1. Araştırmanın Modeli

Dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerine etkisi belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma eylem araştırması desenindedir. Eylem araştırması, eğitim alanında sıklıkla kullanılan, tespit edilen bir probleme yönelik çözüm yollarının denendiği, sonuçların değerlendirildiği bir desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında, Ordu'da bir ilkökulun 2. sınıf öğrencileri arasından seçilen iki öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yapılırken ölçüt

örneklem yolu tercih edilmiştir. Çalışmaya 2. Sınıfa geçmiş ancak okuma etkinliklerinde yetersiz, akıcı okuma becerileri zayıf olan öğrenciler seçilmiştir. Bu sebeple ölçüt örnekleme yaparken; öğrencilerin 1. sınıf Türkçe notlarının 2 olması, dakikada en fazla okunan kelime sayısının 20 olması, okuma hatalarının tespitinde endişe düzeyi çıkması, prozodi niteliklerinden uzak olunması ölçütleri dikkate alınmıştır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Araştırmada, ön test ve son test uygulamalarının yapılacağı, benzer özelliklere sahip 100 kelimelik dört metin kullanılmıştır. Bunlardan iki tanesi okuma hızının belirlenmesinde, diğer ikisi ise doğru okuma ve prozodi ölçümünde kullanılmıştır. Ayrıca ön test ve son test uygulamaları esnasında okuma hataları çizelgesi, prozodik okuma çizelgesinden yararlanılmıştır. Dijital okuma çalışmaları, Morpa Kampüs dijital eğitim uygulamasının metinleri üzerinden yürütülmüştür.

Seçilen metinlerin birincisi ön test için iki öğrenciye ayrı ayrı uygulanmıştır. Uygulama sırasında prozodi becerilerinin puanlaması yapılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin okuma hataları not edilmiş ve okuma hataları çizelgesine kaydedilmiştir. Metinlerden ikincisi okuma hızının belirlenmesi için kullanılmıştır. Öğrencilerin 1 dakikada okudukları kelime sayısı tespit edilip kaydedilmiştir. Sekiz hafta süresince Öğrenci 2'ye Morpa Kampüs programındaki dijital metinlerin okutulmasından oluşan bir program uygulanmıştır. Her gün öğrencinin 2 dijital kitap okuması sağlanmıştır. Uygulama esnasında öğrencinin metinler ile etkileşim kurmasına, metinleri kişiselleştirmesine izin verilmiştir. Ayrıca sesli kitap uygulaması ile örnek okuma ortamı da sağlanmıştır. Sesli kitapların örnek okumasından sonra, aynı kitap öğrencilere tekrar okutulmuştur.

Ön test uygulamalarından sonra öğrenci 1' e basılı materyallerden okuma yaptırılmıştır. Seçilen metinler, dijital kitapların basılı halidir. Burada amaç; iki öğrencinin de aynı metni okumalarının sağlanmasıdır. Sekiz hafta boyunca Öğrenci 1, basılı materyallerden okuma yapmış, her gün 2 basılı kitap okumuştur. Basılı materyallerden okuma yapan Öğrenci 1' in metinler ile iletişim ve metinler üzerinde kişiselleştirmesi mümkün olmamış, bu sebeple değişkenler Öğrenci 1 için kayda alınmamıştır. Aynı şekilde sesli kitap uygulaması, basılı kitap okuyan Öğrenci 1 için kullanılmamıştır. 8 hafta boyunca Öğrenci 1' e tüm okumalarından sonra sesli okuma yaptırılmış ve "eşli okuma" ya uygun olarak sınıf öğretmeni dönüt vermiştir.

Sekiz hafta sonunda son test için tekrar iki ayrı metin kullanılmıştır. Metinlerden biri prozodi becerileri ve okuma hatalarının tespitinde, diğeri okuma hızının ölçülmesinde kullanılmıştır. Okuma hızı, okuma hataları ve prozodi için ayrı ayrı verilerin kaydedildiği tablolar oluşturulmuştur. Dijital okumanın akıcı okuma bileşenleri üzerindeki etkisi, ön test – son test verileri ayrı ayrı incelenerek yorumlanmıştır. Prozodi becerileri çizelgesi; 1 çok yetersiz, 2 yetersiz, 3 orta, 4 iyi, 5 çok iyi şeklinde puanlanmıştır. Okuma hızının tespitinde kronometre kullanılarak 1 dakika tutulmuş ve 1 dakika bitiminde öğrencilerin okudukları kelimeler sayılmıştır. Okuma hataları not edilirken, sıklıkla yapılan okuma hatalarından heceleme, atlama, ekleme, ters çevirme, tekrar ve yanlış okuma dikkate alınmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Dijital Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Hızı Üzerindeki Etkisi

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrenci 1 ve 2’nin ön test değerleri aynıdır. Son test uygulamasında, Öğrenci 1, dakikada 51 kelime okurken, Öğrenci 2, 59 kelime okumuştur. Sonuca bakıldığında her iki öğrenci ön test sonucuna göre dakikada okudukları kelime sayısını anlamlı ölçüde artırmıştır. Ayrıca, Öğrenci 2, Öğrenci 1’den daha fazla kelime okumuştur. Ancak son test uygulamasında Öğrenci 1 ve Öğrenci 2 arasında anlamlı bir fark yoktur.

Tablo 2. Okuma Hızı Ön Test – Son Test Bulguları

	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	19	51
Öğrenci 2	19	59

Sekiz haftalık okuma programı Öğrenci 1 ve Öğrenci 2’nin okuma becerilerini geliştirip, okuma hızını artırsa da öğrenciler 2. sınıf için alt sınır ölçütü olan 60 kelimeye ulaşamamıştır. Öğrencileri arasındaki son test uygulamaları arasında da anlamlı bir fark olmaması sebebiyle, dijital okuma becerilerinin ilkokul öğrencilerinin okuma hızını üzerindeki etkisi beklenen düzeyde değildir denilebilir.

3.2. Dijital Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Hatalarının Düzeltilmesi Üzerindeki Etkisi

Akıcı okumanın bu bileşeni ile ilgili, hem öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarındaki toplam hata sayısına hem de hangi hata türlerinin bulunduğu bakılmış

ve dijital okuma uygulamalarının hangi okuma hatası üzerinde etkili olduğu bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3. Okuma Hataları Ön Test – Son Test Bulguları

	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	18	11
Öğrenci 2	20	2

Tablo 3, öğrencilerin, ön test ve son test uygulamalarında yaptıkları toplam okuma hatası sayısını göstermektedir. Tabloya göre ön test uygulamasında yapılan toplam hata sayısı Öğrenci 1’de 18, Öğrenci 2 için 20 olup bu değerler birbirine yakındır. Ancak son test uygulamasındaki toplam hata sayısı Öğrenci 1 için 11 iken, Öğrenci 2 için 2’dir. Öğrenci 2’nin okuma hatalarını sekiz hafta sonunda anlamlı derecede azalttığı tespit edilmiştir. Bu sebeple; dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin okuma hatalarının düzeltilmesinde etkili olduğu söylenebilir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğrencilerin toplam okuma hataları sayısı ön test uygulamasında heceleme 15, atlama 2, ekleme 2, ters çevirme 0, tekrar 8, yanlış okuma 11’dir. Sonuçlar incelendiğinde ön test uygulamasında yapılan en fazla okuma hatası türünün heceleme ve yanlış okuma olduğu görülmektedir. Son test uygulamasına bakıldığında hata türlerindeki toplam yanlış sayısının heceleme 4, atlama 1, ekleme 1, ters çevirme 0, tekrar 4, yanlış okuma 3 olduğu tespit edilmiştir.

Ön test ve son test uygulamaları karşılaştırıldığında toplam hata sayısındaki düşüşün yanı sıra heceleme ve yanlış okumaların da anlamlı derecede azaldığı tespit edilmiştir.

Tablo 4. Okuma Hatalarının Ön Test- Son Test Uygulamalarında Okuma Hata Sayılarının Okuma Hatası Türlerine Göre Dağılımı

	Heceleme		Atlama		Ekleme		Ters Çevirme		Tekrar		Yanlış Okuma	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	6	4	2	1	2	-	-	-	3	3	5	3
Öğrenci 2	9	-	-	-	-	1	-	-	5	1	6	-

Heceleme ve yanlış okuma hata türlerinin ön test uygulamalarında daha yüksek oranda çıkmasının sebebi, öğrencilerin kelime tanımadaki ve kelime hazinesindeki yetersizlikler olarak düşünülürken, dijital okuma etkinliklerinin Öğrenci 2'nin okuma hatalarını düzeltmesindeki sebebin dijital okuma ortamının kişiselleştirme sağlaması olarak yorumlanmaktadır.

3.3.Dijital Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Prozodi Becerileri Üzerindeki Etkisi

Tablo 5. Prozodi Ön Test – Son Test Puanları

	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	8	12
Öğrenci 2	10	24

Tablo 5 göstermektedir ki, öğrencilerin ön test ve son test uygulamasındaki prozodi puanları birbirine oldukça yakınken, son test uygulamasında Öğrenci 2'nin puanı, Öğrenci 1'in puanını ikiye katlamıştır. Son test uygulamasında Öğrenci 1'in prozodi puanı 25 puan üzerinden 12 iken, Öğrenci 2'nin 24'tür. Öğrenci 1 puanını 4 puan artırırken, Öğrenci 2'de ise 14 puan artış sağlamıştır. Bu sonuçlara bakılarak, dijital okumanın ilkokul öğrencilerinin prozodi becerilerinin gelişimine etkisi vardır denilebilir.

Tablo 6'da öğrencilerin ön test ve son test uygulamalarındaki puanların, prozodi niteliklerine göre dağılımı görülmektedir.

Tablo 6: Prozodi Puanlarının Ön Test – Son Test Uygulamalarındaki Prozodi Niteliklerine Göre Dağılımı

	Vurgu		Tonlama		Noktalama İşaretleri		Ezgi		Ulama	
	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test	Ön Test	Son Test
Öğrenci 1	2	2	2	2	2	3	1	2	1	3
Öğrenci 2	2	5	2	5	2	5	2	4	2	5

Tablo 6'ya göre, Öğrenci 1'in ön test ve son test uygulamalarındaki vurgu ve tonlama puanları aynı kalmıştır. Son test uygulama puanları vurgu, tonlama, ezgi için 2 (yetersiz), noktalama işaretleri ve ulama için 3'tür (orta). Öğrenci 2 ise, vurgu, tonlama, noktalama işaretleri ve ulama puanlarını 2'den (yetersiz) 5'e (çok iyiye) çıkarırken, ezgi puanını 2'den 4'e

(iyiye) çıkarmıştır. Öğrenci 2'nin diğer niteliklerini "çok iyi" seviyesine çıkarırken, ezgi niteliğini bu seviyeye çıkaramama sebebi, okuma hızının 2. sınıf düzeyinin altında kalması olarak görülmektedir. Her iki öğrencinin vurgu ve tonlama puanlarına bakıldığında dijital okumanın en çok bu iki niteliğin gelişiminde etkili olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin dijital okuma etkinliklerinde kullanılan sesli kitaplar olduğu düşünülmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisini ortaya koymak amaçlanmıştır. Akıcı okumanın okuduğunu anlamayı kolaylaştırdığı görülmüştür. Okuma yetersizliği gösteren öğrencilerde akıcı okuma ve okuduğunu anlama oldukça yetersizdir. Okuma yetersizliği olan öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi gerekliliktir. Bu sebeple araştırmada özellikle okuma yetersizliği olan öğrenciler çalışma grubu olarak seçilmiştir.

Bu araştırma özelinde dijital okumanın öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde beklenen düzeyde olmasa bile etkili olduğu söylenebilir. Akıcı okuma bileşenleri ayrı ayrı ele alındığında dijital okuma, prozodi ve okuma hatalarının düzeltilmesinde anlamlı derecede etkili olmuştur. Öğrencilerinin prozodi puanları ön test ve son testte farklılık göstermiştir. Özellikle vurgu ve tonlama, dijital okuma ile oldukça geliştirilmiştir. Okuma hatalarının düzeltilmesinde, dijital okuma yine etkili olmuş ve Öğrenci 2'nin okuma hatalarını büyük oranda azaltmıştır. Özellikle iki öğrencinin de en çok hata yaptıkları tür heceleme ve yanlış okumadır ve Öğrenci 2 bu hata türünde son test uygulamalarında hiç hata yapmamıştır. Öğrencilerinin okuma hatalarının düzeltilmesinde, son test uygulamalarında Öğrenci 2 lehine farklılık görülmektedir. Okuma hızı için ise, dijital okumanın öğrenciler arasında son testte anlamlı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Son test uygulamasında Öğrenci 2, Öğrenci 1'den daha hızlı okuma yapsa da, bu durum okuma hızının artırılmasında dijital okumanın etkili olduğu sonucunu vermiştir. Sonuç olarak, dijital okuma çalışmaları akıcı okuma becerilerinden prozodi ve doğru okuma üzerinde etkili olmakla beraber, okuma hızını geliştirmekte, ancak okuma hızına olan etkisi yeterli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dijital okumanın prozodi üzerindeki, özellikle vurgu ve tonlama becerilerinde etkili olmasının gerekçesi olarak sesli kitap ve kişiselleştirilebilir kitaplar görülmüştür. Yine noktalama işaretleri ile ilgili yapılan sesli etkinliklerin Öğrenci 2'nin prozodi becerisini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir. Okuma hatalarının düzeltilmesinde ise kullanılan

elektronik sözlükler ve kişiselleştirmenin etkili olduğu düşünülmektedir. Çünkü yanlış okumanın temelinde kelime tanıma ve ayırt etmedeki yetersizlikleri vardır.

4.1 Öneriler

Araştırma sonuçlarına bakılarak; öğretmenlerin özellikle prozodi ve doğru okuma bileşenleri için teknolojiyi kullanarak dijital okuma ortamları kullanmaları önerilebilir. Sesli kitaplar prozodi becerilerinin gelişiminde etkili olacaktır ve dijital okuma içerikleri tasarlanırken bu özelliğin de eklenmesi etkili olacaktır. Bu çalışmada okuma hızının gelişiminde dijital okumanın etkili olmadığı tespit edilmiş olsa da farklı çalışmalar, çalışma grupları ile farklı sonuçlar elde edilebilir.

Diğer araştırmacılar üst sınıflardaki zayıf okuyucular ile çalışabilir ya da ara sınıflarda akıcı okuma becerileri ile ilgili farklı seviye gruplarında dijital okumanın etkisi araştırılabilir. Eylem araştırması deseninin dışında, daha büyük gruplarla ön test son test kontrol gruplu deneysel çalışma da yapılabilir. Ayrıca, seçilen öğrenciler boylamsal araştırma prensibine göre üst sınıflarda da takip edilebilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2003). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (2. basım). Ankara: Gündüz.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi* (1.basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Ateş, S., & Yıldız, M. (2011). Okumayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma akıcılıklarının karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 101-124.
- Babacan, K. (2020). *Okuyucu tiyatrosunun ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Tamamlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelenk, S. (2013). İlk okuma yazma öğretiminde ses algısının önemi ve öğretim yöntemleri. İçinde S. Çelenk (Ed.) *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (1.Basım) (9.bölüm, ss-229-264). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. (3.basım). Ankara: PegemA.
- Duran E., & Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Ertem, İ. S. (2014). Okuma yazma eğitimi ve teknoloji. İçinde İ.S. Ertem (Edt.) *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji* (ss.51-59). Ankara: Nobel.
- Ertürk, M., & Üzümcü, E. (2018). Yeni nesil okuma deneyimi ve e-kitabın geleceği. *Journal of Art and Design*, 8(1), 196-205.
- Gürer, N. (2021). *Yaratıcı okuma etkinliklerinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, yaratıcı okuma, akıcı okuma ve eleştirel okuma becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Gürbüz, A. (2015). *Altı dakika yönteminin akıcı okumaya etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi* (1.basım). Ankara: Pegem Akademi
- Keskin, H., Baştuğ M., & Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar, *Eğitim ve Bilim*, 41, 117-129. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6655>
- Odabaş, H., & Akkaya, M. (2017). *Bilişim teknolojilerinin bilgi merkezlerine ve hizmetlerine etkisi*. Hiperlink Eğitim. İlet. Yay. San. Tic. ve Ltd. Şti.
- Önder, Ö. (2011). E-kitap ve dünyadaki elektronik kitap yayıncılığı. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 25(1), 97-105.
- Öngöz, S. (2011, Eylül). *Bir öğrenme ve öğretme aracı olarak elektronik kitap*. Uluslararası Bilgisayar ve Eğitim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuş bildiri. 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Öztürk, M. (2019). *Kelime duvarı yönteminin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Rukancı, F., & Anameriç, H. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 17(2), 147-166.
- Temur, T. (2011). *İlkokuma yazma öğretimi* (2.basım). Ankara: Pegem Akademi
- Tosun, D. (2018). *Okuma çemberlerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve sosyal beceriler üzerindeki etkisi ve okur tepkilerinin belirlenmesi* (yayınlanmamış doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yamaç, A. (2018). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkokul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemler*. (5.basım). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Yılmaz, Z. (2007). *Türkçe öğretimi* (1.basım). Ankara: Nobel.