

Haziran
2024

Siirt Eğitim Dergisi

S E D

SIIRT JOURNAL OF EDUCATION

ISSN: 2791-870X

Cilt 4

Sayı 1

SİİRT EĞİTİM DERGİSİ / SIİRT JOURNAL OF EDUCATION

Cilt 4, Sayı 1, 2024
Volume 4, Issue 1, 2024

BAŞ EDİTÖR / EDITOR-IN-CHIEF

Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

EDİTÖRLER / EDITORS

Dr. Ahmet SAYLIK
Dr. Rasim TÖSTEN
Dr. Mehmet RAMAZANOĞLU

ALAN EDİTÖLERİ / FIELD EDITORS

Dr. Zekeriya ÇAM Dr. Muhammed Mehmet MAZLUM

DİL EDİTÖRÜ / LANGUAGE EDITOR

Dr. Emrah ERİŞ

YAYIN VE DANIŞMA KURULU / PUBLICATION AND ADVISORY BOARD

Dr. Abdon ATANGANA	Dr. Hacı İsmail ARSLANTAŞ
Dr. Abdurrahman İLĞAN	Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU
Dr. Ali Osman ENGİN	Dr. Kemal ÖZGEN
Dr. Behçet ORAL	Dr. Khalil Ibrahim MOHAMMAD
Dr. Cahit PESEN	Dr. Murat TAŞDAN
Dr. Ebenezer BONYAH	Dr. Mustafa KAHYAOĞLU
Dr. Fethi SOYALP	Dr. Rezzan KARAKAŞ
Dr. Fuat TANHAN	Dr. Zihni MEREY
Dr. Habib ÖZKAN	

SEKRETERYA / SECRETARIAT

Arş. Gör. İrem ELÇİ

İLETİŞİM / CONTACT

İnternet Adresi / Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sedder>

E-Mail: egitimdergi@siirt.edu.tr

Adress: Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kezer Kampüsü / SIİRT

BU SAYININ HAKEMLERİ

Dr. Emrah HİĞDE / Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Dr. Neşe DOKUMACI SÜTÇÜ / Dicle Üniversitesi

Dr. Ali ÇETİN / Siirt Üniversitesi

Dr. Atilla DİLEKÇİ / / Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Dr. Gülşah KURU/ Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Burçin CANBAZ / Bahçeşehir Üniversitesi

Dr. Elif ERBERK/ Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Adem BAYIRLI / İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi

Dr. Abdurrahman İLĞAN / İzmir Demokrasi Üniversitesi

Dr. Recep KAHRAMANOĞLU / Gaziantep Üniversitesi

Dr. İsa YILDIRIM / Atatürk Üniversitesi

Dr. Ersin TÜRE / Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Mustafa ERDEM / Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi

Dr. Mehmet Nezir ÇEVİK/ Siirt Üniversitesi

EDİTÖRDEN

Siirt Eğitim Dergisi (SED) olarak yeni sayımızla karşınızdayız. Çeşitli uluslararası dizinlerde dizinlenmekte olan dergimizin EBSCO ve H.W.Wilson başvurusunun olumlu sonuçlandığı ve ilk güncellemelerden sonra bu dizinlerde taranmaya başlayacağı bilgisini paylaşmaktan mutluluk duyuyoruz. Dergimizin başta TR dizin olmak üzere ulusal ve uluslararası bazı dizinlerle ilgili değerlendirilme süreci de devam etmektedir. Bu bağlamda 2025 5.Cilt 1. Sayıdan itibaren makalelerin tam metin Türkçe ile birlikte genişletilmiş İngilizce özet ile yayımlanması kararlaştırılmıştır. Bu süreçte dergimizin tüm makaleleri hakem sürecinin ardından titizlikle Türkçe ve İngilizce yazım denetimlerinden (proof reading) geçirilecektir. Dergimiz uluslararası etik ilkeleri ve TR Dizin'in araştırma makalelerinde etik kurul kararı bilgilerinin belirtilmesi ile ilgili ölçütünü dikkate almaktadır.

Dergimizde yayınlanan makale sayılarında araştırma ağırlıklı bir politika izlemekteyiz. Bu anlayışla bu sayımızda beş araştırma makalesi yer almaktadır. Dergimizin her geçen gün daha iyi bir düzeye gelmesinde emeği geçen editörlerimize, hakemlere, yazarlara teşekkür ederiz.

Yeni sayımızda görüşmek umuduyla,

Saygıyla.

Siirt Eğitim Dergisi

Editör Kurulu

İÇİNDEKİLER

- 1** Öğrencilerin Fene İlişkin Çalışma Alışkanlığı ve Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
14 İzzettin AYDOĞAN
Araştırma Makalesi
- 15** Eleştirel Düşünme Gelişiminde Satrancın Etkisi
27 Feyzullah ŞAHİN
Araştırma Makalesi
- 28** Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Bir İlçe Özelinde Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri
50 Murat ŞAHİN - Hayati GÜRBÜZKOL
Araştırma Makalesi
- 51** COVID-19 Eğitim Sürecinde Uzaktan Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yönlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
71 Ender KAZAK - Recep DEMİRCİ
Araştırma Makalesi
- 72** Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Nitel Desende Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması
89 Osman AKTAN- Abdurrahman İLĞAN
Araştırma Makalesi

Investigation of the Relationship Between Students' Habits of Studying Science Lessons and their Affective Features*

İzzettin AYDOĞAN¹

Abstract

In this research, the relationship between the students' habits of studying science lessons and their affective features was examined. The study group of the research consisted of 268 students who were among the 276 students who participated in the PISA 2015 program from the Central Anatolian Region (TRB) of the Turkish sample, according to the Level 1 classification of the Statistical Regional Units Classification of the Turkish Statistical Institute. The research data were obtained from the data related to the PISA 2015 program and the student questionnaire was used as a data collection tool. The variables of the study were evaluated as study habits related to science lessons, and in terms of affective characteristics; enjoying science learning, interest in science, and motivation for science learning. The model explaining the relationship between the variables was analyzed with the structural regression model. According to the findings, the variables of interest and pleasure and the variable of motivation; It was observed that the relationship between the habits of studying and the variables of pleasure was statistically significant. In this context, the results of the research reveal that the increase in the motivation levels of the students who make up the study group for science learning increases their interest in science and their enjoyment of science learning. Similarly, it was understood that the students' enjoyment of science learning led to an increase in the habits of studying science lessons.

Keywords: Science Skills, study habits, affective features, structural equation model

* This study was presented as an oral presentation at the Van's Future Symposium in 2022.

¹ Asst. Prof. Dr, Van Yuzuncu Yıl University, Faculty of Education, Department of Educational Science, izzettinaydogan@yyu.edu.tr, Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5908-1285>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 01.11.2023

Kabul Tarihi: 02.01.2024

Öğrencilerin Fene İlişkin Çalışma Alışkanlığı ve Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

İzzettin AYDOĞAN¹

Özet

Bu araştırmayla öğrencilerin fen derslerine ilişkin çalışma alışkanlıkları ile duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye İstatistik Kurumu'nun İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması Düzey 1 sınıflandırmasına göre Türkiye örnekleminin Orta Anadolu Bölgesi'nden (TRB) PISA 2015 programına katılan 276 öğrenci arasında yer alan 268 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verileri PISA 2015 programına ilişkin verilerden elde edilmiş olup veri toplama aracı olarak öğrenci anketinden yararlanılmıştır. Araştırmanın değişkenleri fen derslerine ilişkin çalışma alışkanlığı ve duyuşsal özellik açısından fen öğreniminden zevk alma, fene ilgi duyma, fen öğrenimine ilişkin güdülenme olarak değerlendirilmiştir. Değişkenler arası ilişkiyi açıklayan model yapısal regresyon modeli ile analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgulara göre, ilgi duyma ve zevk alma değişkenleri ile güdülenme değişkeni; ders çalışma alışkanlığı ile zevk alma değişkenleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin fen öğrenimine ilişkin güdülenme düzeylerinin artmasının fene ilgi duyma ve fen öğreniminden zevk alma düzeylerini arttırdığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde öğrencilerin fen öğreniminden zevk almasının fen derslerine yönelik çalışma alışkanlıklarının artmasına yol açtığı anlaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen becerileri, çalışma alışkanlığı, duyuşsal özellikler, yapısal eşitlik modeli

* Bu çalışma, 2022 yılında Van'ın Geleceği Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, izzettinaydogan@yyu.edu.tr,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5908-1285>

Giriş

Hem yeni bilgilerin inşası hem de mevcut bilgilerin arzu edilen durumlarda kullanımı sayesinde dünyayı tanımının bir yolu olarak ifade edilen bilimsel okuryazarlık, bilimsel gerçekleri yansıtan temel bilgilerden daha öteye geçme, bilimsel süreç ve çalışmaları anlama, bilimsel ürünlere aşina olma ve bilimsel değerlendirme becerilerine sahip olma olarak ifade edilmektedir [National Research Council (Ulusal Araştırma Konseyi), 2016]. Bilimin önemi günden güne artmakta ve bilimsel anlamda gelişen bireyler toplumun dinamiklerine yön vermektedir. Buna bağlı olarak da bilim ve teknoloji anlamında ilerleyen toplumların dünya ekonomisi ve küresel politik unsurlara yönelik gelişmelerde karar verici rol üstlenmeleri kaçınılmaz olmaktadır. Global ölçekteki ilerlemelerden geri kalmamak adına devletlerin vatandaşlarının bilimsel ve teknolojik eğitimlerine önem vermeleri zaruri hale gelmektedir. Bu durum eğitim içeriklerini zenginleştirmek ve nitelikleri artırmak amaçlı gelişimci ve yenilikçi eğitim programlarının sürdürülebilirliğini ön plana çıkarmakta ve bu alanlarda daha iyisine ulaşma hedeflerini hâkim kılmaktadır.

Bilimsel okuryazarlığın eğitsel anlamda kazanılmasının en etkili yolu hiç kuşkusuz eğitim sistemlerine entegrasyonunun sağlanmasıyla olmaktadır. Dolayısıyla bu kazanımın sağlanmasında okullar kilit rol oynarken fen bilimlerine yönelik dersler de bilimsel okuryazarlığın işlenmesindeki en önemli dersler arasında yer bulmaktadır. Bilimsel okuryazarlık ülkelerin eğitim sistemlerinde özellikle fen derslerine yönelik öğretim programlarında temel hedeflerin ilk sıralarında yer almaktadır. Örneğin Türkiye eğitim sisteminde uygulanan fen bilimleri derslerine yönelik öğretim programlarında (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) bilimsel bilginin nasıl elde edildiği ve işlendiği; doğanın tanınması, bireylerin doğayla ilişkisinin anlaşılması adına bilimsel süreçlerin ve bilimsel araştırmaların benimsenmesi; bilimsel bilginin sosyal ve gündelik yaşamda kullanılarak muhakeme ve karar yeteneği, bilimsel düşünme sistematığının geliştirilmesi; evrensel ve bilimsel etik ve ahlak unsurlarına göre hareket edilmesine yönelik becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır. Bu bağlamda fen derslerinin içerikleri öğrencilere fen okuryazarlığını kazandırmak adına fen öğretimi bilişsel anlamda sağlamakla birlikte fene ilgilerini arttırmak; bilimsel yöntem ve tekniklerin temel ilkelerini benimsetmek; bilimsel süreçlere aşina hale getirmek; fen öğrenmeye yönelik güdü, zevk, ilgi sağlamak ve merak uyandırmak olmaktadır (Bıkmaz, 2001).

Öğrencilerin diğer akademik ve bilimsel alanlarda olduğu gibi fen bilimlerinde de okuryazar olmaları ve arzulanan standartlara ulaşmaları öğretim içeriklerinin doğru şekilde özümsemesi, işlenmesi ve kullanılmasına bağlıdır. Bu da ancak etkili bir öğrenme süreciyle mümkün olacaktır. Amin ve Khoo (2003) öğrenmenin; başarıya azmi, güdülenme, ilgi duyma, bilgi gereksinimi gibi içsel ya da dersi geçme, iyi bir puan alma, ödül kazanma gibi dışsal kaynaklı olabileceğini ifade etmektedir. Etkili öğrenme ise ancak öğrencilerin zamanı iyi planlaması, motivasyonu, tekrar ve not tutma teknikleri gibi ders çalışma alışkanlıklarına yönelik geliştirdikleri becerilerle sağlanabilmektedir (Ludlum ve diğerleri, 2019; Nadeem ve Puja, 2014). Ders çalışma becerileri öğrenci istek ve motivasyonu, zamanın faydalı kullanımı, bilgiyi depolama ve düzenleme biçimi ve ilgili konuya yoğunlaşmasına bağlı bir takım davranışlar içermektedir (Gadzella ve Williamson, 1984). Ders çalışmaya ayrılan sürenin zihinsel ilişkilendirme ve şemalara dayalı olarak ilgili konunun içerdiği temel mantık ve sistematik çerçevesinde kullanılması durumunda çalışma süresinin artmasının öğrenme kalitesini arttırması beklenmektedir. Diğer taraftan Fransızca ve diğerleri (2007) öğrenme amaçlı ayrılması gereken sürenin yeterli olmamasının öğrencileri ders çalışma disiplininin uzaklaştıracağını vurgulamaktadır. Grave (2011) ve Ogunniyi (2016) ise öğrencilerin ders çalışma sürelerinin kısa olmasını akademik erteleme ile ilişkilendirmektedir. Akademik erteleme, öğrencilerin öğrenim süreçlerinin gerekleri olan ders tekrarı, ödev hazırlama, sınava hazırlık gibi görevlerini aksatması olarak açıklanmaktadır (Solomon ve Rothblum, 1984). Akademik erteleme davranışı sergileyen öğrencilerin derslerine az zaman ayırdıkları, öğrenme süreçleri ile ilgili iş ve işlemleri ya yapmadıkları ya da üstün körü yaptıkları gözlenmektedir (Lay ve Schouwenburg, 1993). Dolayısıyla bu durum öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkilemektedir (Carden ve diğerleri, 2004). Akademik erteleme davranışının zevk almama, ilgi duymama, başarısızlık korkusu, güdülenme

eksikliği, beğenilmeme, ebeveyn tutumlarına karşı koyma gibi birtakım nedenlere bağlı olabileceği savunulmaktadır (Burka ve Yuen, 2007; Ellis ve Knaus, 1979; Ferrari, ve diğerleri, 1998; Lee, 2005).

Farklı alanlarda bilişsel okuryazarlığa dayalı, çeşitli duyuşsal özellik ve bir takım demografik niteliklere yönelik ölçümler içeren, uluslararası boyutta uygulanan PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) gibi geniş ölçekli programlar araştırmacı ve uygulayıcılara kapsamlı olarak ya da spesifik ölçülerde çalışma alanları geliştirerek eğitim süreçlerinin etkili ve ayrıntılı biçimde incelenmesi olanağı sağlamaktadır. Örneğin PISA 2015 programında Türkiye örnekleminin Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflaması (İBBS) Düzey 1 ölçüsünde on iki bölge özelinde ele alındığı ve sonuçların ilgili bölgeler özelinde değerlendirildiği gözlenmektedir (MEB, 2016). Bu yönüyle PISA 2015 programı Türkiye örneklemini İBBS Düzey 1 ölçüsünde sosyal, ekonomik ve coğrafi nitelik yönüyle benzer özellikteki bölgelere ayrılarak incelendiği güncel uygulama olmaktadır. Bu araştırma belirtilen bağlam dikkate alınarak, PISA 2015 uygulaması sonuçlarına göre ekonomik, sosyal ve coğrafi özellikleri benzer olan ve en düşük fen okuryazarlığı puan ortalamasına sahip olan (MEB, 2016) Orta Anadolu Bölgesi'nde (TRB) yer alan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarıyla ilişkili olan duyuşsal özelliklerin incelenmesi mantığıyla temellendirilmiştir. Düşük fen okuryazarlığı gösteren öğrencilerin çoğunlukta olduğu zeminde öğrencileri fen alanıyla ilgilenmeye, zaman ayırmaya, çalışma alışkanlığı geliştirmeye yönlendiren ve öğrencileri çalışma alışkanlıkları yönüyle farklılaştıran duyuşsal nedenlerin belirlenmesi ve değerlendirilmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Yukarıda işlenen ayrıca Weinstein ve Mayer'in (1986) de ifade ettiği üzere, başarının artması öğrenmeye açık olmak ve öğrenmeye yönelik tutum ve alışkanlık geliştirmeye bağlı olmaktadır. Yeteri düzeyde güdülenmiş, motive olmuş bir öğrenci öğrenmeyi isteyen ve hazır olan öğrencidir (Fidan, 1996). Dolayısıyla ilgi, tutum, güdülenme, değer, inanç, öz-yeterlik, motivasyon gibi duyuşsal özelliklerin öğrenme süreçlerini güçlendirdiği ve başarıyı önemli ölçüde desteklediği söylenebilmektedir. Bilim ve teknolojinin bu denli değerli olduğu çağımızda bilim ve teknoloji içeriklerine yönelik kazanımların verildiği fen derslerinin de önemi o denli önemli olmaktadır. Bu sebeple fen derslerine yönelik ilgi, güdü, haz alma (zevk) gibi duyuşsal kazanımların bireylere aktarılması ile fen bilimlerinde başarıya ulaşılmasının toplumların küresel pazarda yer bulmasını kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Toplumların şekillenmesinde en önemli unsurlardan biri olan eğitim aracılığıyla fen bilimlerine eğilim ve yönelimin artırılması gerektiği vurgulanmak istenmektedir. Bu bağlamda bu araştırmayla ekonomik, sosyal ve coğrafi yönden benzer ve düşük düzeyde ortalama fen performansına sahip öğrencilerin fen derslerine ilişkin çalışma alışkanlıklarının fen derslerine yönelik güdülenme, ilgi duyma ve zevk alma gibi duyuşsal özellikleriyle ne denli ilişkili olduğunun belirlenmesi planlanmaktadır. Diğer bir ifadeyle Türkiye özelinde ortalama fen performans düzeyi düşük ve benzer koşullara sahip olan öğrencilerin fene ilişkin çalışma alışkanlığı özelliğiyle farklılaşmalarına neden olan duyuşsal unsurların belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğrencilerin fen derslerine ilişkin çalışma alışkanlıkları ile duyuşsal özellikleri arasındaki ilişkisinin araştırıldığı bu araştırma korelasyonel araştırmalara örnek teşkil etmektedir. İki değişken arasındaki önemli ölçüdeki ilişkiden hareketle, değişkenlerin birinden diğer değişkenin yordandığı olduğu araştırmalar korelasyonel (ilişkisel) araştırmalar olarak ifade edilmektedir (Fraenkel vd., 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu TÜİK'in İBBS Düzey 1 kategorisine göre Türkiye örnekleminin Orta Anadolu Bölgesi'nden (TRB) (Malatya, Elazığ, Tunceli, Bingöl, Van, Muş, Bitlis, Hakkari) PISA 2015 programına katılan 276 öğrenci arasında yer alan 268 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmada kullanılan veri çözümlene tekniklerinin sayıltılarının sağlanması adına 8 öğrenciye ilişkin veriler veri setinden çıkarılmıştır. Böylece kalan 268 öğrenci ile araştırmaya devam edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

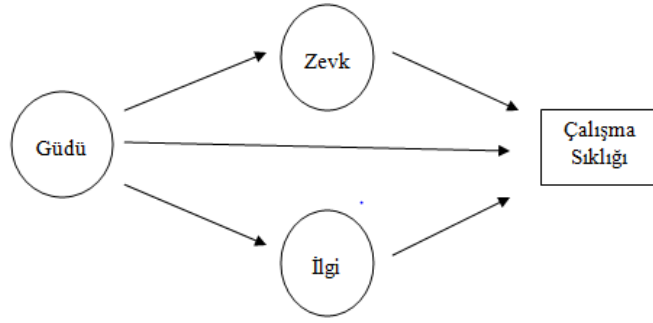
Araştırma verileri PISA 2015 programına ilişkin verilerden elde edilmiş olup kamunun kullanımına açık olan OECD'nin (Organisation for Economic Co-Operation and Development) resmi web sitesi üzerinden sağlanmıştır. Bu platformda PISA uygulamalarına ilişkin veriler paylaşmakta olup araştırmanın problem durumuyla ilgili olan veriler bu ortamdan alınarak araştırma verileri olarak değerlendirilmiştir. PISA 2015 öğrenci anketleri (student questionnaire) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Araştırmanın yordanan değişkeni olan çalışma alışkanlığını (sure) öğrencilerin bir hafta boyunca fen dersleri ile ilgilendikleri süre miktarını saat cinsinden yansıtırken; fen derslerine ilgi duyma (ilgi), fen derslerinden zevk alma (zevk) ve fen derslerine karşı güdülenme (gudu) örtük yapıları yordayıcı değişken olarak değerlendirilmiştir. Fen derslerinden zevk alma (zevk) değişkeni 5 maddelik; fen derslerine ilgi duyma (ilgi) değişkeni 5 maddelik; fen derslerine karşı güdülenme (gudu) değişkeni 4 maddelik madde grubu ile temsil edilmiştir.

PISA verilerinin farklı kültürlere ait öğrenci özelliklerini yansıtmaları ve varsayılan faktör yapılarının doğrulanması ve geçerliğinin sağlanması dikkate alınarak, örtük değişkenlerin temsil ettiği faktör yapılarının araştırmanın çalışma grubu için de aynı yapıyı yansıtmadığını belirlemek üzere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Bu bağlamda oluşturulan ölçme modelleri ile elde edilen uyum indeksi değerleri zevk alma örtük değişkeni için $X^2 = 1131.9$; $p < .05$, CFI = .95, TLI = .91 RMSEA = .097, SRMR = .027; ilgi duyma örtük değişkeni için $X^2 = 369.908$; $p < .05$, CFI = .98, TLI = .95 RMSEA = .082, SRMR = .028 ve güdülenme örtük değişkeni için $X^2 = 383.578$; $p < .05$, CFI = .97, TLI = .94 RMSEA = .092, SRMR = .029 olarak saptanmıştır. Bu değerler incelendiğinde uyum indeksi değerlerinin oluşturulan ölçme modellerindeki model-veri uyumunun kabul edilebilir-iyi uyum düzeyinde olduğunu göstermektedir. Böylelikle üç örtük yapının ilgili maddelerle temsil edilebileceği doğrulanmıştır. Ayrıca ilgili maddelere verilen yanıtların güvenilirliğini saptamak üzere hesaplanan Cronbach alpha değeri zevk alma örtük değişkeni için .93; ilgi duyma örtük değişkeni için .80; güdülenme örtük değişkeni için .91 olarak kestirilmiştir. Saptanan Cronbach alpha değerlerinin .70'den büyük olması ölçüm değerlerinin güvenilir olduğuna işaret etmektedir (George ve Mallery, 2003).

Veri Analizi

Araştırma verilerine ilişkin gerçekleştirilen güvenilirlik ve geçerlik işlemlerinden sonra öğrencilerin fen becerilerine yönelik çalışma alışkanlığı ve duuşsal özellikleri arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli oluşturularak incelenmiştir. Tasarlanan yapısal model yapısal regresyon yöntemi ile analiz edilmiştir. Bıkmaz (2001), Carden ve diğerleri (2004), Fransızha ve diğerleri (2007), Grave (2011), Lay ve Schouwenburg (1993), Ogunniyi (2016), Solomon ve Rothblum'ın (1984) belirttikleri üzere öğrencilerin ders çalışmaya ayırdıkları zamanın gereğinden az olması ve çalışma disiplininden uzaklaşmaları öğrencilerin akademik başarı ve derslere yönelik okuryazarlık düzeylerini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ve çalışma disiplininden uzaklaşmalarının ise zevk almama, ilgi duymama, başarısızlık korkusu, güdülenme eksikliği, beğenilmeme, ebeveyn tutumlarına karşı koyma gibi birtakım nedenlere bağlı olabileceği savunulmaktadır (Burka ve Yuen, 2007; Ellis ve Knaus, 1979; Ferrari, ve diğerleri, 1998; Lee, 2005). Bu bağlamdan yola çıkılarak araştırmanın problem durumunu çözümlenmek amacıyla tasarlanan yapısal model Şekil 1 ile sunulmuştur.

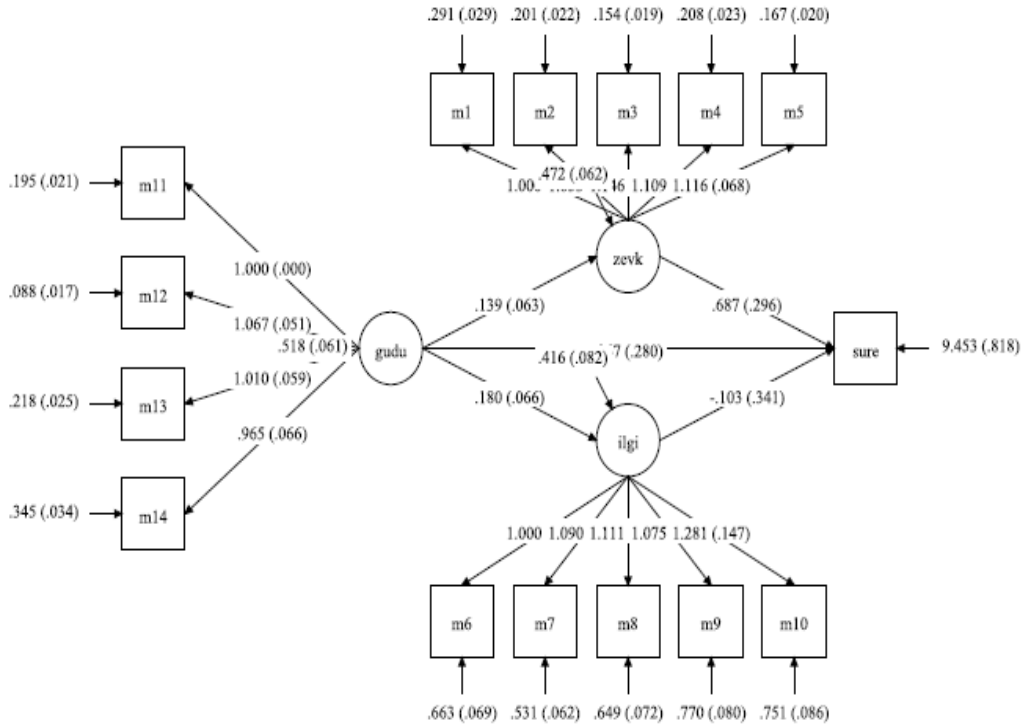


Şekil 1. Tasarlanan Yapısal Modele İlişkin Yol Şeması

Analizler gerçekleştirilmeden önce yapısal eşitlik modellerinin gerektirdiği bir takım sayıltı testleri uygulanmıştır. Öncelikle kayıp veri analizleri sonucunda rastlantısal (< %5) özellikte olan kayıp veriler ortalama değer atanarak tamamlanmıştır. Tek ve çok değişkenli uç değer analizleri sonucunda 8 uç değer tespit edilmiş olup veri grubundan çıkarılmıştır. Doğrusallık, varyans homojenliği, çoklu bağlantı, tek değişkenli normallik (Kurtosis $\leq |1.5|$, Skewnes $\leq |1.5|$; George ve Mallery, 2010) ve çok değişkenli normallik testleri yapılarak bu sayıltıların sağlandığı anlaşılmıştır. Analize hazır hale getirilen 268 öğrenciye ilişkin veri setiyle oluşturulan model yapısal eşitlik modeli ile çözümlenmiştir. Çözümleme işlemlerinde SPSS ve Mplus istatistik paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Fen derslerinden zevk alma (zevk), fen derslerine ilgi duyma (ilgi) ve fen derslerine karşı güdülenme (gudu) değişkenleri ile fen derslerine ilişkin çalışma alışkanlığı (sure) değişkeni arasındaki ilişki yapısal regresyon modeli ile incelenmiştir. Yapısal modelin çözümlenmesiyle elde edilen çıktılar görsel içerik ve tablolar aracılığıyla yorumlanmıştır. Yapısal modele ilişkin yol diyagramı Şekil 2 ile sunulmuştur.



Şekil 2. Yapısal Modele İlişkin Yol Diyagramı

Şekil 2 ile ifade edilen yapısal modele ilişkin yol diyagramında görüldüğü üzere fen derslerinden zevk alma (zevk), fen derslerine ilgi duyma (ilgi) ve fen derslerine karşı güdülenme (gudu) değişkenleri üç örtük değişken; çalışma alışkanlığı (sure) ise gözlenen değişken ile temsil edilmiştir. Zevk alma değişkeni ile ilgi duyma değişkeni arasında .15; zevk alma değişkeni ile güdülenme değişkeni arasında .07 ve ilgi duyma (ilgi) ile güdülenme değişkenleri arasında .09 değerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde korelasyon saptanmıştır. Öğrencilerin fen derslerinden zevk alma, fen derslerine ilgi duyma ve fen derslerine karşı güdülenme değişkenleri ile fen derslerine ilişkin çalışma alışkanlığı değişkeni arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeliyle çözümlenmesi sonucu ulaşılan model-veri uyumu değerleri Tablo 1 ile sunulmuştur.

Tablo 1. Yapısal Modele İlişkin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	İyi Uyum	Kabul edilebilir	Model Değerleri
X^2	$p > .05$	$p > .05$	$p < .05$
X^2/Sd	$0 \leq X^2/Sd \leq 2$	$2 < X^2/Sd \leq 5$	2.15
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .1$.065
TLI	$.95 < TLI \leq 1$	$.90 \leq TLI \leq .95$.95
CFI	$.95 < CFI \leq 1$	$.90 \leq CFI \leq .95$.96
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .1$.083

Yapısal modele ilişkin model-veri uyumu değerlerinin yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde modele yönelik indeks değerlerinin kabul edilebilir uyum düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Fen derslerine karşı güdülenme değişkeninin fen derslerinden zevk alma, fen derslerine ilgi duyma ve çalışma alışkanlığı değişkenleri ile ilişkisi; fen derslerinden zevk alma ve fen derslerine ilgi duyma değişkenlerinin çalışma alışkanlığı değişkeni ile ilişkisi doğrudan etkiler yönüyle incelenmiştir. Ayrıca fen derslerine karşı güdülenme değişkeninin çalışma alışkanlığı ile ilişkisi fen derslerinden zevk alma, fen derslerine ilgi duyma değişkenleri üzerinden dolaylı etkiler yönüyle araştırılmıştır. Araştırılan ilişkiye yönelik ulaşılan standartlaştırılmamış yol katsayıları Tablo 2 ile sunulmuştur.

Tablo 2. Yapısal Modele İlişkin Standartlaştırılmamış Yol Katsayıları

Yordayıcı Değişkenler	Yordanan Değişkenler				
	Zevk Alma	İlgi Duyma	Çalışma Alışkanlığı		
	Doğrudan	Doğrudan	Doğrudan	Dolaylı	Toplam
Güdülenme	.14*	.18*	.07	.00	.07
Zevk Alma			.69*		.69
İlgi Duyma			-.1		-.1

* $p < .05$

Yapısal modelin çözümlenmesine yönelik değişkenler arası ilişkinin ifade edildiği Tablo 2 incelendiğinde ilgi duyma ve zevk alma değişkenleri ile güdülenme değişkeni; çalışma alışkanlığı ile zevk alma değişkenleri arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir. Diğer tüm ilişkilerin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Standartlaştırılmamış yol kat sayılarına göre; güdülenme (gudu) değişkenindeki 1 birimlik artışın zevk alma (zevk) değişkeninde .14 ve ilgi duyma (ilgi) değişkeninde .18 birimlik artışa yol açma eğilimi göstermektedir. Zevk alma (zevk) değişkenindeki 1 birimlik artış öğrencilerin fen derslerine yönelik çalışma alışkanlıklarında (sure) .69 birimlik artışa yol açmaktadır. Anlamlı bulunan değişkenlerin çalışma alışkanlığındaki değişkenliğin % 3'ünü açıkladığı saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin fen derslerine ilişkin çalışma alışkanlıklarının duyuşsal özellikleri ile ilişkisinin incelenmek istendiği araştırmanın sonuçlarına göre çalışma grubunu oluşturan TRB Bölgesi öğrencilerinin fen derslerine karşı güdülenmelerinin fen derslerinden zevk alma ve fen derslerine ilgi duyma düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı gözlenmektedir. Öğrencilerin fen derslerinden zevk almalarının ise fen derslerine yönelik çalışma alışkanlıklarını anlamlı şekilde yordadığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin fen derslerine karşı güdülenme düzeyleri arttıkça fen dersinden daha çok zevk alma ve daha çok ilgi duyma eğilimi gösterdikleri anlaşılmaktadır. Özaslan ve Saraç (2019) öğrencilerinin fen derslerine ilişkin ilgi ve meraklarının artmasının öğrencilerin isteklerini pekiştireceği ve derinlemesine araştırmalara sevk edeceği sonucunu vurgulamaktadırlar. Benzer şekilde Sak (2012) öğrencilerin hevesle ve zevk alarak yaptığı davranışları değerli gördüklerini ve ilgi ve hoşlanmayla yöneldiği işleri daha fazla istek ve gayretle yaptıklarını ifade etmektedir. Emre ve Erten (2012) fen derslerinin öğrencilerin ilgi ve merakları doğrultusunda şekillendirilmesinin öğrencilerin motivasyonlarını arttıracaklarını vurgulamaktadır. Yenice ve diğerlerinin (2012) ilköğretim öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin motivasyonlarının artmasının çalışma alışkanlıklarını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Schunk (2009) ise öğrencilerin istek, heves ve arzuya yaptıkları görevlerin ilgi duyduğu alanlara yönelik olduğunu belirtmektedir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmaların çoğu motivasyonu yüksek olan öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde daha istekli, azimli, heyecanlı ve öğrenmede ısrarcı olduklarını göstermektedir (Wolters ve Rosenthal, 2000). Dolayısıyla fen derslerine yönelik güdü, istek gibi motivasyon kaynaklarının olumlu biçimde pekiştirilmesiyle öğrencilerin fen derslerine yönelik ilgi ve hazlarının olumlu şekilde gelişeceği yönünde bir görüşün varlığından söz edilebilmektedir.

Öğrencilerin fen derslerinden zevk alma düzeyleri arttıkça fen derslerine yönelik çalışma alışkanlıkları artma eğilimi göstermektedir. Ormrod (1999) öğrencilerin sorumlu oldukları ders görevlerinden zevk alması durumunda daha anlamlı öğrenmeler sağladıklarını, süreçte zorlansalar dahi vazgeçmediklerini, yaratıcı ve alternatif yollar ürettiklerini vurgulamaktadır. Özaslan ve Saraç (2019) öğrencilerin zevk aldığı fen içeriklerine daha çok zaman ayırdıkları sonucuna ulaşmışlardır. Karadüz'ün (2011) benzer bir sonuca okuma süreçleriyle ilgili ulaştığı gözlenmektedir. Okumaktan zevk alan okuyucularının daha uzun süreler boyunca okuma eylemi sergilediklerini belirtmektedir. Masgoret ve Gardner (2003) yaptıkları işi zevkle yapanların sorumlu oldukları görevleri kararlı biçimde bitirme eğilimi gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu bağlamda fen konuları ve içeriklerinden zevk alan öğrencilerin fen derslerine daha çok zaman ayırmaları ve buna bağlı olarak ders çalışma alışkanlıklarının yüksek olması beklenen bir durum olarak değerlendirilebilmektedir.

Öğrencilerin fen derslerine ilişkin güdülenme ve ilgi düzeylerinin çalışma alışkanlıklarını yordayıcılığı anlamlı bulunmamıştır. Yani öğrencilerin fen derslerine güdülenmeleri ya da ilgi duymalarının çalışma alışkanlıkları ile ilişkisi olmadığı saptanmıştır. Bu durumun öğrencilerin çalışma süreçleri ile ilgili tutumlarıyla ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Örneğin Demirezen ve Akhan'ın (2013) çalışmalarında öğrenciler ders çalışmayı sevindiklerini ancak sıkıcı ve zorunlu bir görev olarak gördüklerini belirtmiştir. Sebastian ve Allensworth (2012) öğrencilerin çalışma alışkanlığı edinmelerindeki ilk basamağı ilgili konulara yönelik motivasyon ve öğrenme arzusu düzeyine bağlamaktadır. Kaptan ve Korkmaz (2002) bazı öğrencilerin zorunlu olduklarını hissettikleri için çalıştıklarını ve bu durumun sıkıcı, monoton ve verimsiz geçeceğini ifade etmektedirler. Güçlü ve Koşar (2016) ise isteksiz olan öğrencilere derslerine zaman ayırması hususunda neredeyse hiçbir şeyin etkili olmayacağı ve öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları kazanması noktasında desteklenmesi ihtiyacı olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla ilgi ve güdünün öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ile ilişki göstermemesinin; derslere zaman ayırma sürecinin öğrenciler tarafından sıkıcı, zor, zorunlu vb. olarak değerlendirilmesi ve buna bağlı olarak çalışma alışkanlığı geliştirmemelerinden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

Fen derslerine karşı ilgi duyma, zevk alma ve güdülenme değişkenleri arasında zayıf düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptandığı gözlenmektedir. Modelde anlamlı bulunan değişkenler fen dersine yönelik çalışma alışkanlığındaki değişkenliğin % 3'ünü açıkladığı anlaşılmaktadır.

Araştırmayla elde edilen sonuçlar dikkate alınarak öğrencilerin fen derslerine ilişkin çalışma alışkanlıklarıyla ilişkili olan duyuşsal özelliklerin daha derinlemesine incelenmesi ve yordayıcı özelliklerin belirlenerek nedenlerine ve sonuçlarına yönelik araştırmalar yapılması alanyazına katkı sunabilir. Fen derslerine yönelik uygulama ve etkinliklerden zevk alıyor olmaları daha fazla vakit ayırmalarını sağladığından içeriklerin öğrencilerin istek ve meraklarını cezbedecek şekilde tasarlanmasının sağlıklı sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir. Fen derslerinde öğrenci motivasyonunu artırıcı içeriklere yer verilmesi, okul ve okul dışı ortamlarda öğrencilerin motivasyonlarını canlı tutacak süreçlerle desteklenmesi fen derslerine olan ilgi, haz, merak ve isteği artıracığı söylenebilmektedir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyanname

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu çalışmada kullanılan veriler kamusal erişime açık olan PISA uygulamasından elde edilmiş veri (Erişim adresi: <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>) özelliği taşıdığından etik kurul izni gerektirmemektedir.

Kaynakça

- Amin, Z., & Khoo, H. E. (2003). *Basics in medical education*. World Scientific Publishing.
- Bıkmaz, F. (2001). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarını etkileyen faktörler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2007). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now*. Hachette.
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95(2), 581-582.
- Demirezen S. & Akhan N. E. (2013). İlköğretim öğrencilerinin ders çalışma üzerine algıları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 169-183.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination: or, how to think and act rationally in spite of life's inevitable hassles*. Signet Books.
- Ferrari, J. R., Keane, S. M., Wolfe, R. N., & Beck, B. L. (1998). The antecedents and consequences of academic excuse-making: Examining individual differences in procrastination. *Research in Higher Education*, 39(2), 199-215.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Alkım Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Franziska, D., Manfred, H., & Stefan, F. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Gadzella, B. M., & Williamson, D. W. (1984). Study skills, self-concept, and academic achievement. *Psychological Reports*, 54, 923-929.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update* (10a ed.). Pearson.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Grave, B. S. (2011). The effect of student time allocation on academic achievement. *Education Economics*, 19(3), 291-310.
- Güçlü, N. & Koşar, S. (2016). *Eğitim yönetiminde liderlik: Teori, araştırma ve uygulama*. Pegem Akademi, Ankara.
- Karadüz, A. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest okuma süreçlerinde okuma amaçları ve anlamı yapılandırma stratejileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 134-152.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of social Behavior and personality*, 8(4), 647-662.
- Lee, E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(1), 5-14.
- Ludlum, M. Gwinner, T., Steelman, B., & Bogui, D. (2019). Taiwanese college students and their study habits. *College Student Journal*, 53(2), 190-198.

- Masgoret, A. M., & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *PISA 2015 ulusal raporu*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu (4.-5. Sınıflar)*.
- Nadeem, N. A., Puja, J. A., & Bhat, S. A. (2014). Study habits and academic achievement of Kashmiri & Ladakhi adolescent girls: A Comparative Study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 91.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2016). *Science literacy: Concepts, contexts, and consequences*. The National Academies Press.
- Ogunniyi, S. O. (2016). Time allocation as correlate of undergraduates' academic achievement in cataloguing and classification in library schools in Southern Nigeria. *Open Access Library Journal*, 3(1), 1-10.
- Ormrod, J. E. (1999). *Human learning*. MerrillPrentice Hall.
- Özaslan M. & Saraç, H. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersi sınıf etkinlikleri algısı ile fen öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal of Field Education*, 5(1), 21-41.
- Sak, U. (2012). *Üstün zekalılar: Özellikleri, tanılanmaları, eğitimleri [The Gifted: Characteristics, identification and education]*. Maya Academy Publishing.
- Schunk D. H. (2009) *Öğrenme teorileri, eğitimsel bir bakış, [Learning theories, an educational point of view]*. (Trans. Sahin M). Nobel Yayın Dağıtım.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational administration quarterly*, 48(4), 626-663.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). *The teaching of learning strategies, and book of research on teaching*. MacMillan.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 801-820.
- Yenice, N., Saydam, G. & Telli, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 231-247.

Extended Summary

Introduction

As in other academic and scientific fields, students' becoming literate in science and reaching the desired standards depends on the correct assimilation, processing and use of the teaching content. This will only be possible with an effective learning process. Amin and Khoo (2003) state that learning can be intrinsic, such as determination to succeed, motivation, interest, need for information, or extrinsic, such as passing the course, getting a good score, earning a reward. Effective learning can only be achieved through the skills that students develop for study habits such as good time planning, motivation, repetition and note-taking techniques (Ludlum et al., 2019; Nadeem & Puja, 2014). Study skills include a set of behaviours that depend on student desire and motivation, beneficial use of time, storage and organisation of information, and concentration on the relevant subject (Gadzella & Williamson, 1984). If the time allocated for studying is used within the framework of the basic logic and systematic framework of the relevant subject based on mental associations and schemas, it is expected that the increase in study time will increase the quality of learning. On the other hand, Fransizha et al. (2007) emphasise that insufficient time allocated for learning purposes will distract students from study discipline. Grave (2011) and Ogunniyi (2016) associate students' short study time with academic procrastination. Academic procrastination is explained as students' disruption of tasks such as course repetition, homework preparation, and exam preparation, which are the requirements of the learning process (Solomon & Rothblum, 1984). It is observed that students who exhibit academic procrastination behaviour allocate less time for their lessons and either do not perform or perform the tasks and procedures related to the learning processes in a cursory manner (Lay & Schouwenburg, 1993). Therefore, this situation negatively affects students' academic achievement (Carden et al., 2004). It is argued that academic procrastination behaviour may be due to a number of reasons such as lack of enjoyment, lack of interest, fear of failure, lack of motivation, dislike, resistance to parental attitudes (Burka & Yuen, 2007; Ellis & Knaus, 1979; Ferrari, et al., 1998; Lee, 2005).

Considering the mentioned context, this research is based on the rationale of examining the affective characteristics related to the study habits of students in the Central Anatolia Region (TRB), which has similar economic, social and geographical characteristics and has the lowest average science literacy score according to the results of the PISA 2015 application (MoNE, 2016). It is thought that determining and evaluating the affective reasons that lead students to be interested in science, to allocate time, to develop study habits and differentiate students in terms of study habits on the ground where students with low science literacy are in the majority will contribute to the literature. As also stated by Weinstein and Mayer (1986), increasing success depends on being open to learning and developing attitudes and habits towards learning. A student who is sufficiently motivated and motivated is a student who is willing and ready to learn (Fidan, 1996). Therefore, it can be said that affective characteristics such as interest, attitude, motivation, value, belief, self-efficacy and motivation strengthen learning processes and support success significantly. In our age where science and technology are so valuable, the importance of science courses in which science and technology contents are given is also important. For this reason, it is thought that achieving success in science by transferring affective gains such as interest, motivation and pleasure towards science lessons to individuals will facilitate societies to find a place in the global market. It is desired to emphasise that the tendency and orientation towards science should be increased through education, which is one of the most important elements in shaping societies. In this context, with this research, it is planned to determine to what extent the study habits of students with similar and low average science performance in terms of economic, social and geographical aspects are related to affective characteristics such as motivation, interest and enjoyment towards science lessons. In other words, it is aimed to determine the affective factors that cause students with low average science performance level and similar conditions in Turkey to differentiate in terms of study habits related to science.

Method

This research, which investigated the relationship between students' study habits and affective characteristics related to science courses, is an example of correlational research. Based on the significant relationship between two variables, studies in which one variable predicts the other variable from one of the variables are referred to as correlational studies (Fraenkel et al., 2012). The study group of the research consisted of 268 students from the Central Anatolia Region (TRB) (Malatya, Elazığ, Tunceli, Bingöl, Van, Muş, Bitlis, Hakkari) among the 276 students who participated in the PISA 2015 programme according to TurkStat's NUTS Level 1 category.

The research data were obtained from the data related to the Programme for International Student Assessment (PISA) 2015 programme and were provided through the official website of the OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development), which is open to public use. In this platform, data related to PISA applications are shared and the data related to the problem situation of the research were taken from this platform and evaluated as research data. PISA 2015 student questionnaire was used as a data collection tool. While the predictor variable of the study, study habits (time), reflects the amount of time in hours that students are interested in science lessons during a week, the latent constructs of interest in science lessons (interest), enjoyment of science lessons (enjoyment) and motivation towards science lessons (motivation) were evaluated as predictor variables. The variable of enjoying science lessons (pleasure) was represented with 5 items; the variable of being interested in science lessons (interest) was represented with 5 items; and the variable of being motivated towards science lessons (motivation) was represented with 4 items. After the reliability and validity procedures, the relationship between students' frequency of studying science skills and their affective characteristics was analysed by constructing a structural equation model. The designed structural model was analysed by structural regression method.

Findings

The relationship between the variable of motivation towards science lessons and the variables of enjoyment of science lessons, interest in science lessons and study habits, and the relationship between the variables of enjoyment of science lessons and interest in science lessons and the variable of study habits were examined in terms of direct effects. In addition, the relationship between the variable of motivation towards science lessons and study habits was investigated in terms of indirect effects through the variables of enjoyment of science lessons and interest in science lessons.

It was observed that the relationship between interest and enjoyment variables and motivation variable, and the relationship between study habit and enjoyment variables were statistically significant. All other relationships were not statistically significant. According to the unstandardised path coefficients; 1 unit increase in the motivation variable tends to lead to .14 unit increase in the enjoyment variable and .18 unit increase in the interest variable. An increase of 1 unit in the variable of enjoyment (pleasure) leads to an increase of .69 unit in the habits (duration) of studying for science lessons. It was found that the significant variables explained 3% of the variability in study frequency.

Discussion, Conclusion and Recommendations

According to the results of the study, which aimed to examine the relationship between students' study habits related to science courses and their affective characteristics, it is observed that TRB Region students' motivation towards science courses significantly predicts their enjoyment of science courses and interest in science courses. It is understood that students' enjoyment of science lessons significantly predicts their study habits towards science lessons.

It is understood that as the motivation levels of students towards science lessons increase, they tend to enjoy science lessons more and show more interest in science lessons. As the students' levels of enjoyment of science lessons increase, their study habits towards science lessons tend to increase. The predictive power of students' motivation and interest levels for science lessons on study habits was not found to be significant. It is observed that there is a weak positive relationship between the

variables of interest, enjoyment and motivation towards science lessons. It is understood that the variables found significant in the model explain 3% of the variability in the weekly study frequency for science lessons. It can be said that including contents that increase student motivation in science lessons and supporting students with processes that will keep their motivation alive in school and out-of-school environments will increase interest, pleasure, curiosity and desire for science lessons.

The Effect of Chess on the Development of Critical Thinking

Feyzullah ŞAHİN¹

Abstract

Critical thinking is one of the skills targeted for development, and various techniques, strategies, or methods can be employed to enhance this skill. Chess is one such method. The main objective of this study is to investigate the impact of playing chess on the development of critical thinking skills. The research was conducted using a cross-sectional study and involved a study group of 159 students spanning grades 5 to 7. The study group was formed using criterion sampling, a non-selective purposeful sampling method. Data was collected using a researcher-created information collection form and the "Critical Thinking Skills Scale", as revised by Şahin and Yılmaz (2018). The analysis revealed that the total critical thinking scores of students who have been playing chess for at least two years significantly differ from those who do not play chess. In sub-analyses based on grade levels, no significant difference was found in the scores of students who played chess, while a significant difference was observed in favor of the higher-grade students among those who did not play chess. These findings are significant in highlighting the significant contribution of chess to the development of critical thinking skills.

Keywords: Critical thinking, chess, developing critical thinking, educational material.

¹Assoc. Prof., Düzce University, Faculty of Education, Department of Special Education, Düzce, feyzullahsahin@duzce.edu.tr, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1708-5592>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 27.10.2023

Kabul Tarihi: 11.03.2024

Eleştirel Düşünme Gelişiminde Satrancın Etkisi

Feyzullah ŞAHİN¹

Özet

Eleştirel düşünme, geliştirilmesi hedeflenen beceriler arasında yer alır. Söz konusu düşünme becerisi geliştirmek için farklı teknik, strateji veya yöntemler kullanılabilir. Bunlardan birisi de satrançtır. Bu çalışmanın genel amacı, satranç oynamanın eleştirel düşünme becerileri gelişimine etkisinin incelenmesidir. Çalışma kesitsel tarama modelinde sürdürülmüştür. Çalışma grubu 5.-7. sınıf aralığında eğitimini sürdüren toplam 159 öğrenciden oluşturulmuştur. Çalışma grubu oluşturulur iken seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme türü kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan bilgi toplama formu ve Şahin ve Yılmaz (2018) tarafından revize edilmiş olan Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Analizler, en az iki yıldır satranç bilen öğrencilerin eleştirel düşünme toplam puanları satranç bilmeyen akranlarından anlamlı düzeyde farklı çıktığına işaret etmektedir. Sınıf düzeyine göre yapılan alt analizlerde ise satranç bilen öğrencilerin puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaz iken, satranç bilmeyen öğrencilerin puanlarında üst sınıflar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuçlar, eleştirel düşünme becerileri gelişiminde satrancın anlamlı düzeyde katkı yaptığına işaret etmesi bağlamından manidardır.

Anahtar Sözcükler: Satranç, eleştirel düşünme, eleştirel düşünmeyi geliştirme, eğitsel materyal.

¹ Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim bölümü, Düzce, feyzullahsahin@duzce.edu.tr, Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1708-5592>

Atf için: Şahin, F. (2024). Eleştirel düşünme gelişiminde satrancın etkisi, *Siirt Eğitim Dergisi*, 4(1), 15-27. DOI: [10.58667/sedder.1382268](https://doi.org/10.58667/sedder.1382268)

Giriş

Eleştirel düşünme becerileri, Sokrates tarafından ilk defa M.Ö 600’li yılında “Bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme” olarak tanımlanmıştır. Şüphesiz, Sokrat’tan günümüze eleştirel düşünmenin içerik ve kapsamında ciddi bir farklılaşma ve çeşitlilik bulunmaktadır. Eleştirel düşünme, çağdaş araştırmacılardan Halpern (2014) tarafından “Problem çözme, çıkarımları varma, olasılıkları hesaplama ve kararlar vermeyi gerektiren amaçlı, mantıklı ve hedefe yönelme” olarak tanımlanmıştır. Alanyazında üzerinde uzlaşa sağlanmış tek bir eleştirel düşünme tanımı bulunmamaktadır. Farklı tanımlara içerik analiz yapıldığında değerlendirme, mantıksal çıkarıma varma, analiz yapma, sorgulama, algılama, düzenleme gibi bazı düşünme becerilerinin sıklıkla belirtildiği görülmektedir (Adler, 1987).

Eleştirel düşünme becerileri öğretilebilir ve öğrenilebilir becerilerdir (Sönmez, 2021). Bireylerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmiş olması bilimsel çevrelerce arzu edilen bir durumdur. Eleştirel düşünme eğitim programlarının amacı; analiz etme, fikirleri savunma, tümevarımsal ve tümdengelsel düşünme, çıkarım ve yargılara varma becerilerinin geliştirilmesidir (Freely ve Steinberg, 2009). Eleştirel düşünme becerileri öğretiminde ise iki farklı yaklaşım sıklıkla kullanılmaktadır. Bunlardan ilki, konu tabanlı yaklaşım olarak da bilinen eleştirel düşünme becerilerinin öğretim programı içerisine yerleştirilerek öğretilmesidir (Paul, 1991). Bu yaklaşım, her öğrenciye ayrı bir öğretim programının hazırlanmasının ve hazırlıklar için ciddi bir zaman gerektirmesi nedeniyle öğretim programlarının kullanılabilirlik ilkesiyle çeliştiği yönünde eleştirilmektedir (Kurnaz, 2011). Bir diğer yaklaşım içerik temelli yaklaşım olarak da bilinen; içerik ile eleştirel düşünme becerileri ilke ve yöntemlerinin birlikte kullanıldığı ve öğrenenlere içerik öğrenimi veya içeriğin uygulanması aşamasında öğretiminin sağlandığı yaklaşımdır (Paul ve Elder, 2001). Bu yaklaşımda, bilgiler öğrenciye doğrudan verilmez ve öğrenci bu bilgileri ezberlemek zorunda kalmaz (Kurnaz, 2011).

Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) izlenen genel eğitim programlarında öncelikli bir hedef olarak göz önünde bulundurulmaktadır (Kurnaz, 2011). Satranç, Talim ve Terbiye Kurulu’nun 20.07.2010 tarih ve 75 sayılı kararı ile 6, 7 ve 8. sınıflarda seçmeli dersler arasında yer alması kararına varılmıştır. Daha sonra, Talim ve Terbiye Kurulu’nun 28.05.2013 tarih ve 22 sayılı kararı ile 75 sayılı karar iptal edilmiştir. Satranç dersi yerine 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilere yönelik önerilen “Zeka Oyunları” seçmeli dersi içeriğinde yer alan altı üniteden birisi olan Strateji kategorisinde ismi anılan oyunlardan birisi olarak oldukça sınırlı düzeyde yer bulmuştur.

MEB tarafından 2018 yılında yayınlanan öğretim programı ve aynı yıl açıklanan 2023 vizyonu belgesinde eleştirel düşünme beceri öğretimine vurgu yapıldığı görülmektedir (Kuru ve Şimşek, 2022). Eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde farklı teknik, strateji ve yöntemler kullanılabilir. Alanyazına göz atıldığında; konunun eleştirel olarak analiz edilmesi (Gadzell vd., 1996), argümantasyon tabanlı Türkçe öğretimi (Güzelküçük, 2022), 7E sorgulamaya dayalı öğrenme modeli (Mecit, 2006), işbirlikçi öğrenme yaklaşımı (Uysal, 2009), sokratik diyalog (Kanat, 2020), felsefe programları (Lam, 2012) problem temelli (Cantürk–Günhan ve Başer, 2009; Özcan, 2007; Twari vd., 1999) veya proje tabanlı yaklaşımlar (Mutakinati, Anvari ve Kumano, 2018), Waldman modeline göre yapılan okuma etkinlikleri (Balta ve Demirel, 2012), öğrenci merkezli öğrenmeye dayalı karma öğretim yöntemi (Özer, 2007) gibi teknik, yöntem ve stratejilerin kullanıldığı ve etkililiğinin incelendiği çalışmalarda olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Öte yandan, eleştirel düşünme becerileri genel eğitim programının bir parçası olarak veya programa eklentik bir etkinlik olarak sürdürülebilir. Satranç ise içerik temelli program kapsamında ve eklentik bir etkinlik olarak eleştirel düşünme becerilerinin öğretiminde kullanılabilecek bir teknik olarak göz önünde bulundurulabilir.

Satranç, karmaşık kuralları olan bir düşünme sporudur (Şahin, 2017). Satrancın eleştirel düşünme becerileri gelişimine etkisinin doğrudan veya dolaylı olarak incelendiği araştırmalar bağlamında konu tartışılabilir. Konunun doğrudan incelendiği araştırmalar kapsamında tek bir çalışmaya ulaşılmıştır. Söz konusu çalışma, 1979–1983 yılları arasında Ferguson (1995) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada satranç oynayan lise öğrencilerinin 32 haftalık haftada bir saatlik oyun oynamaları sonucunda, kontrol grubuna göre Watson – Glaser eleştirel düşünme testi sonuçları %17.3 düzeyinde anlamlı olarak yükseldiği belirlenmiştir. İkinci grup kapsamında –dolaylı etki– konunun tartışıldığı en kapsamlı ve güncel çalışmaya örnek olarak Sala ve Gobet (2016) araştırması verilebilir. Araştırmacılar 24 araştırmayı dahil ettikleri bir meta analiz çalışmada, satrancın bilişsel beceri gelişimine etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, satranç eğitiminin genel bilişsel becerileri artırdığı saptanmıştır ($d=0,34$). Ancak, bu araştırmanın sonucu, bir dizi bilişsel beceriden birbiriyle çok az ilişkili olanların göz önünde bulundurarak genellemeye varma durumunda ortaya çıkan ve uzak transfer olarak ifade edilen (Thorndike ve Woodworth, 1901; Barnett ve Ceci, 2002) sınırlılığı bilinmelidir. Bilişsel becerilerin birbirlerine transferinin incelendiği Gobet (2016) ve Donovan ve meslektaşlarının (1999) araştırmaları gibi kapsamlı çalışmalarda; bilişsel beceriler arasında uzak transferlerin minimum düzeyde ortaya çıktığı saptanmıştır. Bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda, satranç–bilişsel beceri gelişiminin incelendiği çalışma sonuçlarının eleştirel düşünme becerileri gelişimine etkisi uzak transfer sınırlılığı kapsamında yorumlanması gerektiği sonucuna ulaşılabılır.

Problem durumu

Eleştirel düşünme becerileri analiz yapma, problem çözme, değerlendirme yapma, değerlendirme sonucuna göre bir yargıya varmayı içerir (Halpern, 2014; Paul, 1991; Paul ve Elder, 2001). Varılan kararlar bilgi temelinde oluşturulur (Paul, 1991). Teorik olarak, satranç oyununun doğasının eleştirel düşünmeyi destekleyeceği yorumuna varılabilir (Ertürk, 2022). Araştırmacıya göre bir oyununda oyuncular kendi ve rakibinin satranç tahtasındaki pozisyonunu içeren karmaşık bir duruma ilişkin veri toplar, analiz yapar, analiz sonuçlarını değerlendirerek bir yargıya varır ve eyleme geçer. Bir diğer ifadeyle, oyun esnasında oyuncular hamlelerini birkaç adım öncesinden planlamasını yapması ve rakibinin olası potansiyel yanıtlarını tahmin etmesi gerekir. Oyuncular zor bir durumdan kurtulmak veya rakibini taşlarını alabilmek için karmaşık bir problem durumunu analiz etmesi ve potansiyel ortaya çıkabilecek tüm sonuçları yordayabilmesi gerekmektedir. “İspanyol açılışı” veya “Çoban Matı” gibi oyuncunun kendi hamlesini bir örüntüye yapması veya rakibinin hamlesindeki tutarlılıkları veya neden–sonuç ilişkisini görebilecek muhakeme gücü yanısıra bilgi birikimini taşıması gerekmektedir.

Alanyazında satranç oyununun eleştirel düşünme gelişimine etkisinin ampirik olarak doğrudan incelendiği tek bir çalışmaya ulaşılabılmıştır. Bu çalışma ise neredeyse 30 yıl önce yapılmıştır. Teorik açıklamalar satranç oyununun eleştirel düşünme becerilerine ciddi bir katkısı olabileceğine işaret ederken, bu konunun yeterince incelenmemiş olması alanyazındaki önemli bir boşluk olarak değerlendirilmiştir. Bu noktadan hareketle bu çalışmanın gerçekleştirilmesine karar verilmiştir. Bu araştırmanın genel amacı, satranç oynayanın eleştirel düşünme becerileri gelişimine etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç kapsamında çalışmada şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1–Satranç oynamayı bilen ve satranç oynamayı bilmeyen öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2–Öğrencilerin sınıf düzeyine göre satranç bilenler ile bilmeyenlerin eleştirel düşünme becerileri puanı anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışma, eleştirel düşünme becerisi gelişiminde satranç oynamanın etkisinin belirlenmesi amacıyla kesitsel tarama modelinde sürdürülmüştür. Bu desende, araştırmacı belirli bir durumu olduğu gibi betimler ve bireylerin bir olgu veya olayla ilgili görüşlerinin alınmacı amaçlanır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu oluşturulurken, seçkisiz olmayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme türü kullanılmıştır. Bu yaklaşım, araştırma probleminde odaklanılan durumla ilgili belirlenen özelliklere sahip katılımcıların çalışmaya dahil edilmesi gereğinden seçilmiştir. Ölçüt olarak, katılımcıların en az iki yıl satranç oynuyor olması ve kaynaştırma tanısı almamış olması göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubu satranç oynamayı en az iki yıl önce öğrenmiş 118 (%74.10) ve satranç oynamayı bilmeyen 41 (%25.80) olmak üzere toplam 159 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 74'ü (%46.50) erkek, 85'i (%53.50) kadındır. Öğrencilerden 17'si (%10.70) beşinci sınıfa, 94'ü (%59.10) altıncı sınıfa ve 48'i (%30.20) yedinci sınıfa devam etmektedir.

Veri toplama araçları

Bilgi Toplama Formu

Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi demografik verileri araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulan veri toplama formu uzman görüşü sonrasında kullanılmıştır. Veriler sınıf ortamında, yüz yüze ve gönüllülük esasına göre toplanmıştır. Veri toplama süreci öncesinde araştırmacı, katılımcılara çalışmanın amacından bahsetmiş ve veri toplama sürecinin ne kadar süreceğine ilişkin açıklama yapmıştır.

Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçme Aracı

Bu çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla, Demir (2006) tarafından ilköğretim 4. ve 5. sınıflara yönelik geliştirilmiş ve Şahin ve Yılmaz (2018) tarafından 5.-7. sınıf aralığındaki öğrencilere yönelik revize edilmiş olan Eleştirel Düşünme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, toplam beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar, analiz, yorumlama ve açıklama, değerlendirme, çıkarımda bulunma ve öz düzenlemedir. Şahin'in (2018) çalışmasında madde – toplam korelasyonları analiz alt ölçeğinde .30 – .45, değerlendirme .40 – .58, çıkarımda bulunma .26 – .63, öz düzenleme .33–.59 ve açıklama ve yorumlama .33–.62 aralığında yer aldığı saptanmıştır. Öz düzenleme alt ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir ($\chi^2_{(347)}=76.90$, $p<.01$; $\chi^2/Sd=1.79$; $RMSEA=.05$, $SRMR=.051$, $CFI=.92$ ve $GFI=.96$). Ayrıca, yorumlama ve açıklama alt ölçeğinin maddelerin güçlüğü (.33–.91), madde ayırt etme indeksleri ise .24 –.71 aralığında olduğu raporlanmıştır.

Eleştirel düşünme ölçeğinin öz düzenleme alt boyutu 12 sorudan oluşmaktadır ve 3'lü likert olarak "Her zaman – hiçbir zaman" aralığında puanlanmaktadır. Bu alt boyuttan alınabilecek puanlar 12–36 aralığındadır. Yorumlama ve açıklama alt boyutu ise bir senaryoya bağlı hazırlanmış olan beş seçenekli toplam 19 sorudan oluşmaktadır. Alınabilecek puanlar 0–19 aralığındadır. Analiz, değerlendirme ve çıkarım alt boyutlarında ise sırası ile 8, 9 ve 8 soru yer almaktadır. Söz konusu alt boyutlardaki maddeler verilen bir açıklamaya göre ikili düzeyde (Doğru – Yanlış, Destekler – Desteklemez) yanıtlanmaktadır. Dolayısıyla da bu alt boyutlardan alınabilecek puanlar 0 ile 8, 9 ve 8 puan aralığında yer almaktadır. Öz düzenleme haricinde diğer alt boyutlarda her bir doğru yanıt 1 puan olarak kabul edilmektedir. Ölçek toplamı 56 sorudan oluşmaktadır ve alınabilecek puanlar 12–80 aralığındadır. Ölçekten yüksek puan alınması, eleştirel düşünme becerilerine yüksek düzeyde sahip olduğu yönünde yorumlanmaktadır.

Veri toplama süreci

Araştırma verileri, Düzce’de bir kamu okuluna devam eden öğrencilerden toplanmıştır. Veri toplama süreci yüz yüze ve gönüllülük esasına göre sürdürülmüştür. Veriler, öğrencilerin öğretmenleri tarafından araştırmanın amacına ilişkin yapılan kısa bir açıklama sonrasında öğrencilerin sınıfları ortamında toplanmıştır. Bir ölçeğin doldurulması ortalama 15 dakika kadar sürmüştür.

Bulgular

Analizlerden önce veri setinde eksik girilen değer olup olmadığı incelenmiştir. Eksik veri girilen bir ölçme aracı saptanamamıştır. Dağılımın normalliği için veri setinin basıklık ve çarpıklık katsayısı incelenmiştir (Çarpıklık ranjı: $-.74 \pm .17$; basıklık ranjı: $-.54 \pm .33$). Söz konusu değerlerin ± 3 sınırları aralığında yer almasından dolayı, veri setinin dağılımın normallik koşulunu sağladığı yorumuna varılmıştır (Büyüköztürk vd., 2016). Bu bulgu göz önünde bulundurularak araştırma sorularına yanıt aranırken parametrik testlerden ikili karşılaştırmalarda *bağımsız örneklem t testi* uygulanmasına karar verilmiştir. Sınıf değişkenine göre bazı alt gruplardaki katılımcı sayısının 30’un altında kalması nedeniyle normallik koşulunun sağlanamadığı varsayılarak (Büyüköztürk vd., 2016), bu analizler için Kruskal Wallis H testine başvurulmuştur. Kruskal Wallis H testinin anlamlı çıkması durumunda alt gruplar arasındaki anlamlılık ise Man Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Çalışmada ilk önce, satranç bilenler ile satranç bilmeyenlerin eleştirel düşünme puanlarının anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Tablo 1. Eleştirel Düşünme Puanları Bağımsız Örneklem t– Testi Tablosu.

Değişken	Çalışma grubu	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Eleştirel düşünme toplam	Satranç bilenler	118	77.84	4.06	81.585	-2.243	.028*
	Satranç bilmeyenler	41	76.11	4.80			

*p< .05.

Analiz sonucunda, satranç bilen öğrenciler ile satranç bilmeyen öğrencilerin puanlarının anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır ($t=-2.243$, $p<.05$). Ortaya çıkan farklılık satranç bilenler lehinedir ($\bar{X}=77.84 \pm 4.06$). Bu sonuçlara göre satrancın öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri gelişimine anlamlı düzeyde katkı sunduğu yorumuna varılabilir. Çalışmada, satranç bilenler ile bilmeyenlerin eleştirel düşünme becerileri puanlarının sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı da incelenmiştir.

Tablo 2. Sınıf Düzeyine Göre Eleştirel Düşünme Becerileri Puanları Tablosu.

Öğrenci grupları	Alt gruplar	N	Sıra ortalaması	X^2	p	Farklılık
Satranç bilenler	5. sınıf	11	55.55	.484	.785	–
	6. sınıf	73	58.63			
	7. sınıf	34	62.65			
Satranç bilmeyenler	5. sınıf (1)	6	12.25	66.749	.034*	1–3
	6. sınıf (2)	21	19.67			
	7. sınıf (3)	14	26.75			

*p< .05.

Satranç bilen öğrenciler ve satranç bilmeyen öğrencilerin sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme becerileri ölçeğinden elde edilen puanları karşılaştırıldığında, satranç bilmeyen öğrencilerin puanları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir ($\chi^2=66.749$, $p<.05$). Gruplar arası farklılığı belirlemek üzere Man Whitney U testi kullanılmıştır. Sonucunda, 5 ve 7. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($U=14.000$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında farkın yedinci sınıflar lehinde olduğu görülmektedir. Diğer 5.–6. ve 6.–7. sınıf düzeyinde yapılan karşılaştırmalarda ise anlamlı bir farklılık saptanamamıştır ($p>.05$). Satranç bilenlerin eleştirel düşünme becerileri puanları sınıf düzeyine göre karşılaştırmasında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık

saptanamamıştır ($p > .05$). Çalışmada, eleştirel düşünme ölçeği toplamı iç tutarlılık güvenilirliği için Cronbach α katsayısı .66 olarak hesaplanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, eleştirel düşünme becerileri gelişiminde satranç oyununun etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada ilk önce, satranç oynamayı bilen ve satranç oynamayı bilmeyen öğrencilerin puanları karşılaştırılmıştır. Daha sonra, satranç bilen ve bilmeyen öğrenciler sınıf düzeyine göre alt gruplara ayrılarak puanlarının karşılaştırması yapılmıştır. Analizler, en az iki yıldır satranç bilen grubun puanlarının anlamlı olarak satranç bilmeyen gruptan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, satranç oyununun eleştirel düşünme becerileri gelişimine etkisinin anlamlı olarak katkı sunduğuna işaret eden Ferguson'un (1995) çalışma sonucuna paraleldir.

Araştırmadaki diğer iki analizin sonucu da bu temel bulguyu dolaylı olarak destekler niteliktedir. Satranç bilen öğrencilerin sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme becerileri toplam puanı anlamlı olarak farklılaşmaz iken, satranç bilmeyenlerin anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Satranç bilen öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmaması, satrancın eleştirel düşünme becerileri gelişiminde olumlu etkisi olduğu yönünde yorumlanabilir. Satranç bilen öğrencilerin sınıflar arası karşılaştırmaları anlamlı çıkmamakla birlikte eleştirel düşünme puan toplamları sıra ortalaması sınıf düzeyi farkına paralel yüksek çıkmıştır. Karşılaştırılan alt gruplar arasındaki puan toplamı farklılıkları satranca bağlı olarak anlamlı çıkmayacak düzeyde grup puanları birbirine yaklaşmış olabilir. Bir diğer alt analiz sonucunda, satranç bilmeyen öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri puanları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Yedinci sınıfların eleştirel düşünme becerileri puanları beşinci sınıflarla kıyaslandığında üst sınıflar lehine anlamlı çıkmıştır. Bunun nedenleri, yedinci sınıfların eleştirel düşünme becerilerini de içeren genel eğitim müfredatına dayalı olarak beşinci sınıflara göre iki yıl daha fazla eğitim almış olmasına (Kurnaz, 2011; Dilekçi ve Karatay, 2021) veya yedinci sınıfların takvim yaşına bağlı daha fazla bilişsel olgunluğa erişmesi veya kültürel zekalarındaki gelişmeye (Şahin, 2022) bağlı olarak ortaya çıkmış olabilir. Bir başka çalışmada konunun neden – sonuç bağlamında veya boylamsal bir araştırma ile incelenmesi konuya ilişkin daha net yorumlara varılmasını sağlayabilecektir. Öte yandan araştırmada, Cronbach alfa değeri .66 olarak hesaplanmıştır. Bu değer veri setinin oldukça güvenilir olduğu yönünde yorumlanmıştır (Yıldız ve Uzunsakal, 2018).

Bu araştırmanın bir takım sınırlılıkları mevcuttur. Bu çalışma bir ortaokuldaki 5.–7. sınıf aralığındaki öğrencilerden toplanan verilerden ulaşılan sonuçlar ile sınırlıdır. Veri toplanan okul ve öğrenci sayısının artırılması çalışma sonuçlarının genellenebilirliğini artıracaktır. Çalışmanın bir diğer sınırlılığı, çalışmanın kesitsel tarama yönteminde sürdürülmüş olmasıdır. Satrancın eleştirel düşünme becerileri gelişimindeki olası etkilerinin çok boyutlu ve zaman içerisindeki değişimi ortaya koyabilmek için karma yöntem veya boylamsal bir araştırma yapılması konuya ilişkin daha detaylı sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır. Çalışmanın sınırlılıklarından birisi de katılımcılardan eleştirel düşünme becerilerinin gelişimini etkileyebilecek diğer kaynaklara (eğitsel ortamlar, kurslar, konuya ilişkin etkinlik kitapları...) ilişkin veri toplanmamıştır. Bir diğer ifadeyle, çalışmanın iç geçerliliği kontrol altına alınmamıştır. Dolayısıyla, bu çalışmada ulaşılan sonuçlar bu sınırlılık kapsamında yorumlanmalıdır. Bir başka çalışmada, bu husus dikkate alınarak bir araştırma tasarımı yapılması güvenilirliği daha yüksek sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilecektir.

Çalışmanın en önemli sınırlılıklarından birisi de çalışma gruplarının oluşturulmasıyla ilgilidir. Çalışma grupları oluşturulurken ölçüt olarak öğrencilerin en az iki yıl satranç biliyor olması göz önünde bulundurulmuştur. Farklı araştırmalarda toplam satranç pratik süresi (Bilalic, McLeod ve Gobet 2007; Campitelli ve Gobet, 2008), pratik yapma biçimi (körlemesine, bilgisayar programı, online, yüzyüze...) (Campitelli ve Gobet, 2008), satranç oynamaya başlama yaşı (Bilalic, McLeod ve Gobet 2007), öğrencinin zeka düzeyi (Şahin, 2017), haftalık toplam oynama süresi (Sala ve Gobet, 2016), oyun motivasyonu (Şahin, 2023), satranç oyuncunun alt bilişsel becerilerinin düzeyi (Frydman ve Lynn, 1992) ve oyuncuların kişisel özellikleri (Furnham ve Bachtiar, 2008) gibi değişkenlere göre oyuncuların satranç başarı düzeyi farklılaşabilmektedir. Araştırmacıya göre bu değişkenlere (pratik süresi...) bağlı

olarak oyuncuların eleştirel düşünme becerileri gelişimi de farklılaşabilir. Bir başka araştırmada, çalışma grupları oluşturulurken bu olası etkenlerin dikkate alınması konuya ilişkin daha net bilgilere ulaşılmasına yardımcı olacaktır.

Bu çalışmada ortaya konulan sonuçlar satrancın eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için daha yaygın ve yoğun olarak kullanılabilmesine işaret etmesi boyutuyla önemlidir. Satranç ekonomik ve genel eğitim ortamlarında farklı kademelerde kullanılabilir bir eğitsel araçtır (Şahin, 2017). Satrancın, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için tercih edilebilir ve ekonomik bir materyal olması, oyunun öğrenilmesinin çok zaman ve çaba gerektirmemesi gibi temel özellikleri ekonomik sınırlılıklar nedeniyle eğitsel materyallere erişmekte zorluk çeken dezavantajlı grupların eğitsel ortamlara daha fazla dahil edilebilmesini destekleyici olacaktır. Bu çalışmanın ulaşılan sonuçlar sınırlılıklarıyla birlikte göz önünde bulundurulduğunda, bu araştırma sonuçları konuya ilişkin öncü bir araştırma işlevi görmesi beklenmektedir. Araştırmacı tarafından belirtilen sınırlılıklar, sonraki araştırmacılarca konuya ilişkin yeni araştırma konuları belirlenirken de göz önünde bulundurulabilir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu Kararları

Etik kurul karar tarihi: 20/07/2023

Etik kurul belgesi sayı numarası: 319514 (2023/232)

Kaynakça

- Adler, J. E. (1987). On resistance to critical thinking. Thinking: the second international conference. (Edt: David N. Perkins, Jack Lohead ve John C. Bishop). Lawrence Erlbaum Associates.
- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128, 612–637. doi: 10.1037/0033-2909.128.4.612
- Bilalic, M., McLeod, P., & Gobet, F. (2007). Personality profiles of young chess players. *Personality and Individual Differences*, 42, 901–910. doi:10.1016/j.paid.2006.08.025
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20 ed). Pegem Publishing.
- Cantürk–Günhan, B., & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451–482.
- Campitelli, G., & Gobet, F. (2008). The role of practice in chess: A longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 18(4), 446–458. doi:10.1016/j.lindif.2007.11.006
- Dilekçi, A., & Karatay H. (2021). Türkçe dersi öğretim programlarında 21. yüzyıl becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1430-1444.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (1999). *How people learn: bridging research and practice*. National Academies Press.
- Ertürk, N. E. (2022). A suggestion for critical thinking in nursing: Chess. *Nursing forum*, 57(5), 977–980. <https://doi.org/10.1111/nuf.12758>
- Ferguson, R. (1995). *Chess in education research summary*, paper presented at the Chess in Education a Wise Move Conference at the Borough of Manhattan Community College. <http://www.gardinerchess.com/publications/ciers.pdf>
- Freely, A. J., & Steinberg D. L. (2009). *Argumentation and debate critical thinking for reasoned decision making* (12. Baskı). Wadsworth Cengage Learning.
- Frydman, M., & Lynn, R. (1992). The general intelligence and spatial abilities of gifted young Belgian chess players. *British Journal of Psychology*, 83, 233–235.
- Furnham, A., & Bachtiar, V. (2008). Personality and intelligence as predictors of creativity. *Personality and Individual Differences*, 45, 613–617. doi:10.1016/j.paid.2008.06.023
- Gobet, F. (2016). *Understanding expertise: a multi-disciplinary approach*. Palgrave/Macmillan.
- Güzelküçük, D. M. (2022). *Argümantasyon tabanlı Türkçe öğretiminin eleştirel düşünme becerisine, eleştirel düşünme eğilimine ve ikna edici konuşmaya etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kanat, K. (2020). *Sokratik yönetime göre hazırlanan eleştirel düşünme eğitim programının çocukların eleştirel düşünme becerilerine ve ahlaki yargı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
- Kurnaz, A. (2011). *Eleştirel düşünme öğretimi etkinlikleri (Planlama–uygulama–değerlendirme)*. Eğitim Akademi.
- Kuru, G., & Şimşek, A. (2022). İlkokula yönelik yapılan eleştirel düşünme becerisiyle ilgili çalışmaların incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1061-1087. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022.-1102533>
- Mutakinati, L., Anwari, I., & Kumano, Y. (2018). Analysis of students' critical thinking skill of middle school through stem education project-based learning. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 7(1), 54–65.

- Paul, R. W. (1991). Staff development for critical thinking: lesson plan remodelling as the strategy. A.L. Costa (Ed.). *Developing Minds* (A Resource Book For Teaching Thinking). Revised Education, 1, ASCD
- Paul, R.W., & Elder, L. (2001). *Critical thinking: Tools for taking charge of your professional and personal life*. Financial Times Prentice Hall.
- Sala, G., & Gobet, F. (2016). Do the benefits of chess instruction transfer to academic and cognitive skills? A meta-analysis. *Educational Research Review*, 18, 46–57. doi: 10.1016/j.edurev.2016.02.002
- Sala, G., & Gobet, F. (2017). Working memory training in typically developing children: a meta-analysis of the available evidence. *Developmental Psychological*, 4, doi: 10.1037/dev0000265
- Sönmez, E. (2021) Eleştirel düşünme öğretimi. Esra Kabataş Memiş ve Ahmet Kaçar (Ed.), *Eleştirel ve Analitik Düşünme* içinde (s.115–135). Pegem Akademi.
- Şahin, F. (2017). Chess: A game of kings or the king of games? A study of creativity in gifted and non-gifted students, *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 263–272.
- Şahin, F. (2022). *Kuramdan uygulamaya zeka ve üstün zeka*. Nobel yayıncılık.
- Şahin, F. & Aslan, H. (2023). Satranç oynama motivasyonunun satranç oyun gücüne etkisi: Özel yetenekliler üzerinde bir inceleme. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1),116–136.
- Şahin, F., & Yılmaz, E. (2018). *Eleştirel düşünme ölçeği uyarlama çalışması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi*. II. İKSAD Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, 22–25 Kasım, Gaziantep–Türkiye.
- Thorndike, E. L., & Woodworth, R. S. (1901). The influence of improvement in one mental function upon the efficiency of other functions. *Psychological Review*, 8, 247–261. doi: 10.1037/h0074898
- Yıldız, D., & Uzunsakal, E. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14–28.

Extended Summary

Introduction

Halpern (2014), one of the contemporary researchers, defined critical thinking as "purposeful, logical and goal-oriented thinking that requires problem solving, inferring, calculating probabilities and making decisions". There are dozens of definitions of critical thinking used by different disciplines in the literature and there is no consensus on a single definition. The common point in different definitions is that some thinking skills such as evaluation, logical inference, analysis, questioning, perception and regulation are activated during critical thinking (Adler, 1987). Critical thinking skills are learnable and teachable skills (Sönmez, 2021). The aim of critical thinking education programmes is to develop the skills of analysing, defending ideas, inductive and deductive thinking, inference and judgement (Freely ve Steinberg, 2009). Two different approaches can be used in teaching critical thinking skills: subject-based (Paul, 1991) and content-based (Paul ve Elder, 2001). These thinking skills can be part of the general education programme or as an extra-curricular activity. Different techniques, strategies and methods can be used in teaching critical thinking skills such as critical analysis (Gadzell et al., 1996), argumentation-based Turkish language teaching (Güzelküçük, 2022), 7E inquiry-based learning model (Mecit, 2006), collaborative learning approach (Uysal, 2009), socratic dialogue (Kanat, 2020), philosophy programs (Lam, 2012) problem-based (Cantürk-Günhan ve Başer, 2009; Özcan, 2007; Twari et al, 1999) or project-based approaches (Mutakinati, Anwari, ve Kumano, 2018), reading activities based on the Waldman model (Balta ve Demirel, 2012), mixed teaching method based on student-centred learning (Özer, 2007).

In the development of critical thinking skills, chess as a thinking sport can be considered as an extra curricular activity within the scope of content-based programme. In a study examining the effect of chess on the development of thinking skills, it was determined that the results of the Watson – Glaser critical thinking test of high school students playing chess increased significantly by 17.3% compared to the control group as a result of playing the game for one hour a week for 32 weeks (Ferguson, 1995). This study was conducted in 1995. No other study was found in which the relationship between both variables was directly analysed.

Critical thinking skills include analysing, solving the problem, evaluating, and making a judgement based on the results of the evaluation (Halpern, 2014; Paul, 1991; Paul ve Elder, 2001). These judgements are based on knowledge (Paul, 1991). Theoretically, it can be interpreted that the nature of the chess game will support critical thinking (Ertürk, 2022). In the literature, there is only one study in which the effect of chess on the development of critical thinking has been directly investigated empirically (Ferguson, 1995). There has been no research on the subject for almost 30 years. Based on this point, it was decided to carry out this study. The general aim of this study is to investigate the effect of playing chess on the development of critical thinking skills. Within the scope of this general purpose, the following questions are sought to be answered in the study:

1– Is there a significant difference between the critical thinking skills of students who know how to play chess and students who do not know how to play chess?

2–Do the critical thinking skills scores of students who know chess and those who do not know chess differ significantly according to the grade level of the students?

Method

This study was conducted in a descriptive survey model to determine the effect of playing chess on the development of critical thinking skills. While forming the study group, criterion sampling type, one of the non-selective purposeful sampling methods, was used. As a criterion, it was taken into consideration that the participants had been playing chess for at least two years and had not been diagnosed with inclusion. The study group of the research consisted of 118 (74.10%) students who learnt to play chess at least two years ago and 41 (25.80%) students who did not know how to play chess, totalling 159 students. 74 (46.50%) of the students were male and 85 (53.50%) were female. Seventeen

of the students (10.70%) were in the fifth grade, 94 (59.10%) were in the sixth grade and 48 (30.20%) were in the seventh grade.

The "Information Collection Form" created by the researcher and the "Critical Thinking Skills Scale" tools revised by Şahin and Yılmaz (2018) were used as data collection tools in the study. The research data were collected face-to-face in the classroom environment where students continue their education. Independent sample t test, Kruskal Wallis H test and Man Whitney U test were used to answer the research questions.

Findings

As a result of the analysis, it was found that the scores of the students who knew chess and the students who did not know chess differed significantly ($t=-2,243$, $p<.05$). The difference was in favour of those who knew chess ($\bar{X}=77.84\pm 4.06$). According to these results, it was concluded that chess contributed significantly to the development of students' critical thinking skills. Then, the scores obtained from the critical thinking skills scale by the students who know chess and the students who do not know chess according to the grade level were compared. It was found that the scores of the students who did not know chess differed significantly according to the grade level ($F_2=66.749$, $p<.05$). As a result of the Man Whitney U test conducted to determine the difference between the groups at the binary level, a significant difference was determined between the 5–7 grades in favour of the seventh grades ($U=14.000$, $p<.05$). In the comparison of critical thinking skills scores of chess players according to grade level, no significant difference was found between the groups ($p>.05$). In the study, Cronbach α coefficient for the internal consistency reliability of the total critical thinking scale was calculated as .66.

Discussion, Conclusion and Recommendations

In this study, the effect of chess on the development of critical thinking skills was examined. In this context, firstly, the scores of students who know how to play chess and students who do not know how to play chess were compared. Then, the students who knew and did not know chess were divided into subgroups according to the grade level and their scores were compared. The analyses showed that the scores of the group who had been playing chess for at least two years were significantly higher than those of the group who did not play chess. This result is parallel to the result of Ferguson's (1995) study, which indicates that the effect of chess game on the development of critical thinking skills contributes significantly. The results of the other two analyses in the study also indirectly support this main finding. While the total score of critical thinking skills of the students who know chess does not differ significantly according to their grade level, the score of the students who do not know chess does. The significant difference may have emerged due to factors such as the fact that seventh graders received more education than fifth graders based on the general education curriculum including critical thinking skills (Kurnaz, 2011) and cognitive maturation (Şahin, 2022).

This study has some limitations. This study was conducted with 5–7 grade students in a secondary school. In order to reach more generalisable results, it would be appropriate to conduct a study with more participants. Another limitation of the study is that the study was conducted in a cross-sectional survey method. In order to see the possible effects of chess on the development of critical thinking skills multidimensionally and over time, a mixed method or longitudinal study will provide more detailed results on the subject. Another important limitation of the study is that no data were collected from the participants regarding the resources that may affect the development of critical thinking skills. Therefore, the results of this study should be interpreted within the scope of this limitation. In another study, a research design that takes this issue into account may provide more reliable results. Another limitation of the study is related to the formation of the group of students who know chess. As a criterion, it was taken into consideration that the students should know chess for at least two years. According to the researcher; age of starting to play chess (Bilalic, McLeod ve Gobet 2007), intelligence level of the student (Şahin, 2017), total weekly playing time (Sala ve Gobet, 2016), total practice time (Bilalic, McLeod ve Gobet 2007; Campitelli ve Gobet, 2008), type of practice (blind,

computer programme, online, face-to-face....) (Campitelli ve Gobet, 2008), game motivation (Şahin, 2023), chess player's level of subcognitive skills (Frydman ve Lynn, 1992) and players' personal characteristics (Furnham ve Bachtiar, 2008). In another study, taking these possible factors into consideration while forming the study groups will help to reach clearer information on the subject.

The results of this study are important in terms of pointing out that chess can be used to develop critical thinking skills. The results obtained in this study point to an important gap in the literature. Chess is an educational tool that is quite economical and can be easily played in general education environments (Şahin, 2017). It can be preferred instead of complex and expensive educational materials for the development of critical thinking skills. Considering the results of this study together with its limitations, the results of this research will serve as a pioneering research on the subject. The limitations stated by the researcher can also be taken into consideration by future researchers when determining new research topics on the subject.

Educational Problems and Solution Suggestions for a District from the Perspective of Classroom Teachers*

Murat ŞAHİN¹
Hayati GÜRBÜZKOL²

Abstract

This study seeks to examine the educational problems identified by primary school teachers working in Gevaş District and the solution suggestions for these problems. A case study, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 25 primary school teachers working in Gevaş district of Van province in the 2023-2024 academic year. The purposeful sampling method, one of the qualitative research methods, was used to determine the study group. The research data were collected via a semi-structured interview form developed by the researchers through expert opinion. The content analysis method was used to analyze the data. According to the research results, primary school teachers identified basic problems that negatively affect students' academic achievement. These problems are listed as indifference of parents, high turnover of teachers, difficulties arising from school and environmental factors, as well as social and psychological problems. Primary school teachers also identified the main problems that negatively affect students' success in social, cultural, and sports areas. These problems include inadequate infrastructure and economic conditions, lack of responsible use of technology, and parents' negative opinions about such activities. In addition, primary school teachers reported other problems such as the lack of cleaning staff in schools, hygiene problems, and lack of adequate equipment. Primary school teachers offered suggestions to solve these problems.

Keywords: Primary School Teachers, Educational Problems, Suggestions for Solutions

* This study was presented as an oral presentation at the TRB2 International Educational Sciences Congress on October 21, 2023.

¹ Dr., Van Directorate of National Education, Van, muratefe451@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-5636>

² Expert Teacher, Van Directorate of National Education, Van, vitalgurbuzkol70@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0002-6104-7497>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 30.11.2023

Kabul Tarihi: 03.03.2024

Sınıf Öğretmenlerinin Perspektifinden Bir İlçe Özelinde Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri*

Murat ŞAHİN¹
Hayati GÜRBÜZKOL²

Özet

Bu çalışmanın amacı Gevaş İlçesinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin tespit ettikleri eğitim sorunlarını ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini incelemektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Van ili Gevaş ilçesinde görev yapmakta olan 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Araştırma verileri uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen temel sorunları tespit etmişlerdir. Bu sorunlar, velilerin ilgisizliği, öğretmen sirkülasyonu, okul ve çevresel faktörlerden kaynaklanan zorluklar, aynı zamanda sosyal ve psikolojik sorunlar olarak sıralanmıştır. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sosyal, kültürel ve spor alanlardaki başarılarını olumsuz etkileyen ana sorunları da belirlemişlerdir. Bu sorunlar arasında altyapı ve ekonomik koşulların yetersizliği, teknolojinin sorumlu kullanımının eksikliği ve velilerin bu tür etkinliklere yönelik olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Ayrıca, sınıf öğretmenleri okullarda yeterli temizlik personelinin bulunmaması, hijyen sorunları ve yeterli donatım malzemelerinin eksikliği gibi diğer sorunları da belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu sorunların çözümü için öneriler sunmuşlardır.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmenleri, Eğitim Sorunları, Çözüm Önerileri

* Bu çalışma 21 Ekim 2023 tarihinde TRB2 Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Dr., Van Millî Eğitim Müdürlüğü, Van, muratefe451@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8960-5636>

² Uzman Öğretmen, Van Millî Eğitim Müdürlüğü, Van, hayatigurbuzkol70@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0009-0002-6104-7497>

Giriş

Eğitim, insanların yaşamlarını zenginleştiren ve toplumların gelişimini şekillendiren temel bir süreçtir. Bu süreç, bireylere bilgi, beceri, değerler ve kültürel anlayış kazandırmayı amaçlayan bir öğrenme ve gelişim sürecini ifade eder. Eğitim, sadece bilgi aktarmakla sınırlı olmayan çok yönlü bir kavramdır (Varış, 1994). Bilgi edinmenin yanı sıra, problem çözme becerileri, eleştirel düşünme yetenekleri, iletişim becerileri ve işbirliği yeteneğini geliştirme sürecini içerir. Eğitim aynı zamanda toplumsal bir sorumluluk taşır. Eğitim, toplumların bilinçli, demokratik ve etik değerlere sahip bireyler yetiştirmesine yardımcı olur (Cook & Westheimer, 2006). Toplumların istikrarı ve ilerlemesi, eğitilmiş bir vatandaşlıkla yakından ilişkilidir. Eğitim, toplumsal adaletin ve eşitlik fırsatlarının sağlanmasına da katkıda bulunur (Erdem & Eğmir, 2020). Eğitim, bireylere farklı kültürleri anlama ve hoşgörü geliştirme fırsatı sunar, bu da toplumsal uyumun ve barışın oluşturulmasına yardımcı olur. Toplumlar için, eğitim ekonomik büyümeyi destekler ve inovasyonu teşvik eder (Eskicumalı, 2003). Eğitim, toplumsal eşitsizlikleri azaltabilir ve daha adil bir toplumun oluşmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, eğitilmiş bir nüfus, daha bilinçli seçmenler ve daha iyi bir yönetim sağlar. Eğitim, vatandaşlık bilincini artırırken, ulusal ve uluslararası iş gücü piyasalarının talep ettiği yetenekleri, becerileri ve bilgi birikimini kazandırır (Çalışkan, 2007). Bununla birlikte, özellikle pratik eğitim, bireylerin edindikleri bilgiyi günlük yaşamda etkili bir şekilde uygulayabilme yeteneklerini geliştirir. Güncel bilgi ve teknolojilere uygun şekilde kullanma becerisi sağlar ve böylelikle daha üretken bireylerin yetişmesine katkıda bulunur (Gül, 2008). Eğitim sürecinin tüm bu çıktıları bireyin topluma entegrasyonu ve toplumun bir parçası olmasına önemli katkılar sağlar.

Eğitim süreci, bireylerin ve toplumların gelişimi için son derece hayati bir role sahiptir; ancak bu süreçte meydana gelen bazı sorunlar (öğrenci kaynaklı sorunlar, finansman, program, öğretmen ve politik kaynaklı sorunlar), arzu edilen sonuçların elde edilmesini engelleyebilir (Şener, 2018). Bu sorunlar, coğrafi bölgelere ve okullara bağlı olarak farklılık gösterse de benzer koşullarda bulunan okullar arasında benzerlikler taşımaktadır. Bu tür sorunların tespiti, eğitim paydaşlarının görüşlerinin dikkate alınmasıyla daha etkili bir şekilde gerçekleştirilebilir. Bu paydaşlar, eğitim sürecinin içinde yer alarak sorunları bizzat deneyimlemiş olduklarından bu sorunların çözümü için somut ve gerçekçi öneriler sunabilirler. Bu görüşlerin toplanması ve ciddiye alınması, eğitim sorunlarının etkili bir şekilde çözülmesine katkı sağlayacaktır. Çünkü eğitim sürecindeki sorunların doğru bir şekilde ele alınabilmesi, öncelikle doğru tanı koymayı gerektirir.

Eğitim sürecindeki eşitsizlik ve erişim sorunları, öğretmen eksikliği, altyapı ve kaynak sorunları, ailevi ve sosyal sorunlar, öğrenci motivasyonu ve okul terkleri gibi pek çok sorun, eğitim sistemini geliştirmek ve öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim almasını sağlamak amacıyla çözülmesi gereken önemli sorunlar arasındadır (Tösten, Han & Ergül, 2016; Dağlı & Han, 2017; Şener, 2018; Karataş & Çakın, 2018). Okullardaki akademik, sosyal ve kültürel başarıyı olumsuz yönde tüm bu sorunların tespit edilmesi öğrencilerin bu alanlardaki başarılarına yansıtacaktır. Okullardaki fiziksel alt yapı eksikliklerinden öğrencilerin motivasyon sorunlarına kadar çok geniş bir yelpazede yer alan bu sorunların belirlenebilmesi için eğitim sürecinin temel öğelerinden biri olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması bu sorunların daha doğru tespit edilebilmesine olanak sağlayacaktır. Çünkü bu konularda en gerçekçi bilgilere, sahada eğitim veren öğretmenler aracılığıyla ulaşmak mümkündür. Öğretmenler, karşılaştıkları sorunları tanımlayabilir ve çözüm önerileri sunabilirler. Ayrıca bu sorunlar ve çözüm önerileri, yerel yönetimler tarafından daha hızlı ve etkili bir şekilde ele alınabilir. Diğer yandan öğretmenlerin performansını ve etkinliğini azaltan olumsuz durumları aşmak ve sorunları, eğitim paydaşlarıyla işbirliği içinde çözebilmek, öğretmenler için kritik bir ihtiyaçtır. Aksi halde, bu olumsuz durumların üstesinden gelinebilmesi, sorunların artmasına ve eğitim sisteminin temel yapısının bozulmasına yol açabilmektedir. Gevaş ilçesi özelinde eğitimde yaşanan sorunlarının sınıf öğretmenlerinin perspektifinden ele alınması Gevaş ilçesindeki ve benzer sorunlara sahip ilçelerdeki eğitim sorunlarına daha gerçekçi çözümler bulunmasına katkı sağlayacaktır. Araştırmacıların uzun yıllardır Gevaş İlçesinde görev yapmış olmaları ve bu konudaki deneyimleri ilçedeki eğitim sorunlarının bu şekilde belirlenmesinin önemli faydalar sağlayacağı kanaatini oluşturmuştur. Daha önce ilçenin eğitim sorunlarına yönelik böyle bir çalışmanın yapılmamış olması da bu araştırmanın yapılma

gereksinimlerinden bir olarak görülmüştür. Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, Van ili Gevaş İlçesi'nde eğitim sorunlarını sınıf öğretmenlerinin bakış açısından incelemek ve çözüm önerilerini araştırmaktır. Bu çalışma ile ayrıca, Gevaş ilçesi gibi benzer özelliklere sahip bölgelerdeki eğitim sorunlarına dikkat çekilmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik çabaların teşvik edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır;

- ✓ Öğrencilerin akademik, sosyal, kültürel ve sportif başarılarını olumsuz etkileyen ana sorunları tanımlayarak, bu sorunlara yönelik nasıl etkili çözüm stratejileri geliştirilebilir?
- ✓ Okulun fiziki alt yapı sorunlarını tespit edip, bu sorunların çözümüne yönelik öneriler geliştirerek, öğrencilerin eğitim deneyimini nasıl daha olumlu ve verimli hale getirebiliriz?

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeline, araştırmanın çalışma grubuna, veri toplama araçlarına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması (bütüncül tekli durum çalışması) deseninden yararlanılmıştır. Durum çalışması, çevre, bireyler, olaylar, süreçler ve benzeri faktörlerin bütüncül bir bakış açısıyla incelendiği ve bu faktörlerin ilgili durumu nasıl etkilediği üzerine yapılan detaylı bir araştırma yaklaşımını ifade eder. Araştırmacının bir veya birkaç durumu farklı veri toplama yöntemleri kullanarak derinlemesine incelediği ve bu durumlara bağlı değişkenlerin nitel bir araştırma perspektifiyle analiz edildiği bir yöntemdir (Creswell, 2007). Bu model mevcut veya iç içe geçmiş bir durumun derinlemesine incelenmesini sağlar (Büyüköztürk vd. 2012). Bu çalışmada Van İli Gevaş ilçesinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin perspektifinden ilçedeki eğitim sorunlarının ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin tespit edilmesine yönelik bir durumun ele alınması ve bu durumun etraflıca betimlenmesi istendiği için bütüncül tekli durum çalışması tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Van ili Gevaş ilçesinde görev yapmakta olan 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden amaçlı örneklem türleri içerisinde yer alan ölçüt örneklem tercih edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, bir araştırmacının hangi katılımcıların çalışma grubuna dâhil edileceği konusunda kendi değerlendirmesini yaparak, araştırmanın amacına en uygun olduğunu düşündüğü ve konuyla ilgili zengin deneyim ve bilgiye sahip olduğunu öngördüğü katılımcıları belirleme yöntemidir (Balcı, 2001). Çalışma grubu oluşturulurken ölçüt olarak Van ili Gevaş ilçesinde görev yapıyor olmak, en az beş yıllık mesleki deneyime sahip olmak ve sınıf öğretmeni olmak kriterleri tercih edilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik veriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Veriler.

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Eğitim Düzeyi
K1	Kadın	29	5	Lisans
K2	Erkek	32	6	Lisans
K3	Erkek	29	5	Lisans
K4	Kadın	34	7	Lisans
K5	Erkek	32	9	Lisans
K6	Kadın	38	8	Yüksek Lisans
K7	Erkek	34	8	Lisans
K8	Kadın	42	17	Lisans
K9	Erkek	43	14	Lisans
K10	Erkek	40	15	Lisans
K11	Kadın	35	9	Yüksek Lisans
K12	Erkek	35	10	Lisans

K13	Erkek	33	8	Lisans
K14	Kadın	29	5	Lisans
K15	Erkek	36	11	Yüksek Lisans
K16	Erkek	30	6	Lisans
K17	Kadın	29	5	Lisans
K18	Kadın	31	7	Lisans
K19	Erkek	29	6	Lisans
K20	Kadın	36	12	Lisans
K21	Erkek	32	9	Lisans
K22	Erkek	33	9	Lisans
K23	Erkek	41	14	Lisans
K24	Kadın	34	10	Yüksek Lisans
K25	Kadın	35	9	Lisans

Tablo 1'den görüleceği üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş dağılımı 29 ile 43 yaş arasında değişmektedir. Katılımcıların 11'i kadın, 14'ü erkek öğretmendir. Mesleki yeterlilikler 5 ila 17 yıl arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin dördü yüksek lisans mezunu, geriye kalan yirmi bir öğretmen ise lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ve alanında uzman beş kişinin (ölçme ve değerlendirme alanından bir öğretim üyesi, sınıf eğitimi alanından iki öğretim üyesi ve eğitim yönetimi alanından iki öğretim üyesi) görüşlerine başvurularak son halini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracındaki görüşme soruları görüşme günü öncesinde katılımcılar ile paylaşılmış ve bu sayede görüşmede daha fazla veri alınmaya çalışılmıştır. Sorular daha rahat anlaşılabilmesi için katılımcıları yönlendirmeyecek şekilde sonda sorularda görüşme sürecinde araştırmacılar tarafından sunulmuştur. Bu veri toplama aracı, katılımcılardan cevaplandırmaları istenen altı adet açık uçlu soruyu içermektedir.

Görüşme formunda yer alan sorular şöyledir;

- ✓ Öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen en önemli sorunlar nelerdir?
- ✓ Öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen bu sorunlar nasıl giderilebilir?
- ✓ Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif başarılarını olumsuz etkileyen en önemli sorunlar nelerdir?
- ✓ Öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif başarılarını olumsuz etkileyen bu sorunlar nasıl giderilebilir?
- ✓ Okulunuzda eğitimi olumsuz yönde etkilediğini düşündüğünüz fiziki alt yapı sorunları nelerdir?
- ✓ Okulunuzda eğitimi olumsuz yönde etkilediğini düşündüğünüz fiziki alt yapı sorunlarının çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir?

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin analiz sürecinde içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. İçerik analizi, benzer verileri aynı kod ve tema başlıkları altında gruplayarak çalışmanın anlaşılabilirliğini artırmayı ve verilerin yorumlanmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmacı, görüşmeler sırasında ses kaydı almış ve bu ses kayıtlarını eksiksiz bir şekilde yazılı dokümanlara dönüştürmüştür. Veriler, araştırmacı tarafından benzerliklerine göre kodlanmış, kategorize edilmiş ve temalara ayrılmıştır.

Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken, beş öğretim üyesinden uzman görüşleri alınmış ve pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu pilot uygulama, soruların anlaşılabilirliği, kapsamı ve soru sayısının yeterliliği açısından incelenerek gerekli düzenlemeler yapılmış ve iç geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. İç geçerliliği artırmak amacıyla, görüşmeler sonucunda oluşturulan yazılı

dokümanlar öğretmen katılımcılara sunulmuş ve veri analiz süreci detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmada dış geçerliliği sağlamak için, kullanılan veri toplama aracı, katılımcı özellikleri ve araştırmanın uygulanma süreci detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Bu bağlamda, elde edilen veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiş ve öğretmen katılımcıları belirlemede amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca, araştırmada elde edilen bulguların güvenilirliğini sağlamak amacıyla gizli kodlama yapılmış ve bir sınıf eğitimi alan uzmandan yardım alınmıştır. Gizli kodlama sonrasında, eş kodlayıcılar arasındaki uzlaşma düzeyi Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülü üzerinden kontrol edilmiştir. Eş kodlayıcılar arasındaki uzlaşma oranının %90 olması, araştırma bulgularının güvenilir olduğunu göstermektedir. Çalışmada ise eş kodlayıcılar arasındaki uzlaşma oranının %95 olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırmada elde edilen veriler sadece tek bir veri toplama aracı kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçlarının çeşitlendirilememiş olması bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenler ile yapılan görüşmeler neticesinde toplanan veriler analiz edilmiştir. Her görüşme sorusuna verilen cevaplarda belirtilen temalar, kodlar ve kodlara ait katılımcı frekansları paylaşılmış ve öğretmenlerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen en önemli sorunlar nelerdir?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait kod ve temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Birinci Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplarda Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Aile ve Ebeveynlere İlişkin Sorunlar	Ebeveynlerin Öğrencilere Yanlış Yaklaşımları	K1, K7, K10, K12, K24	5
	Ebeveynlerin Bilgilendirilme Eksikliği	K2, K5, K10, K16	4
	Velilerin İlgisizliği	K5, K7, K9, K10, K15, K22	6
	Velilerin Her Şeye Müdahale Etmesi	K17, K21	2
Okul ve Çevreye İlişkin Sorunlar	Okulların Fiziki Sorunları	K6, K12, K23	3
	Okulların Temizlik Sorunu	K13, K17	2
	Okulların Materyal Eksikliği	K14, K20	2
Eğitim Sistemine İlişkin Sorunlar	Öğretmen Sirkülasyonu	K1, K2, K4, K7, K8, K12	6
	Müfredattan Kaynaklı Sorunlar	K8, K9, K13, K25	4
	Ders Kitaplarının Yetersizliği	K8, K9, K16, K18	4
	Ders Yükünün Fazla Olması	K3, K18	2
	Çok Fazla Kazanımın Hedeflenmesi	K5, K8	2
Öğrenciye İlişkin Sorunlar	Öğrencilerin Hazırbulunuşluk Düzeyleri	K11, K19	2
	Öğrencilerin Teknolojik Aletlere Bağımlılığı	K2, K12	2
	Öğretmen Tutumu	K1, K2, K22	3

Öğretmenlere İlişkin Sorunlar	Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanında Yetersizliği	K8, K16	2
	Öğretmenlerin Alanlarındaki Yetersizliği	K6, K14	2
Sosyal ve Psikolojik Sorunlar	Öğrencilerde Özgüven Eksikliği	K3, K9, K11	3
	Öğrencilerdeki Aşırı Kaygı	K19, K25	2
	Öğrencilerin Duygusal Sorunları	K19, K20	2

Tablo 2'de sunulan verilere göre, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyen başlıca sorunlar hakkındaki görüşleri şu temalar altında toplanmıştır: “Aile ve Ebeveynlere İlişkin Sorunlar”, “Okul ve Çevreye İlişkin Sorunlar”, “Eğitim Sistemine İlişkin Sorunlar”, “Öğrenciye İlişkin Sorunlar”, “Öğretmenlere İlişkin Sorunlar” ve “Sosyal ve Psikolojik Sorunlar”. Bu temaların incelenmesi sonucunda, sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin akademik başarılarına en fazla olumsuz yönde etki eden sorunlar olarak velilerin ilgisizliğini, ebeveynlerin ve ailelerin eğitimle ilgili olumsuz tutumlarını ve ailelerin yeterince bilgilendirilmemiş olmalarını gösterdikleri görülmektedir. Ayrıca, sınıf öğretmenleri, öğretmen sirkülasyonunu, eğitim müfredatının aşırı yoğunluğunu, çok sayıda kazanımın hedeflenmesini ve ders kitaplarının uygun olmayışını öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyen diğer önemli faktörler olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin düşüncelerini yansıtan bazı ifadeler ise şunlardır:

“İlgisiz ebeveynler, olumsuz aile içi iletişim sorunları ve eğitsel açıdan bilgi eksikleri öğrenci başarısını olumsuz etkiliyor. Böyle bir ortamdaki öğrencinin akademik olarak başarılı olabilmesi çok güç. Öğrencinin veli tarafından anlaşılması gerekiyor.” (K10)

“Ailelerin yeterince bilgilendirilmemesi, tablet, bilgisayar ve telefon kullanımının çok fazla ve kontrolsüz olması, ailelerin çocuk eğitimi için yeterince sorumluluk almamaları öğrencilerin başarılarını olumsuz etkiliyor. Öğrenciler vakitlerinin çoğunu bu teknolojik aletler ile geçiriyorlar. Bu yüzden ders çalışmayan birçok öğrenci var.” (K2)

“Okulun fiziki durumu ve temizliği çocukların başarılarını akademik yönden etkiliyor. Okulların temiz olmaması öğrencilerin okula olan bağlılıklarını zayıflatıyor. Ayrıca okulun fiziki imkânlarının yeterli olmaması öğretmenlerin yapacakları etkinlikleri kısıtlıyor. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarına da yansıyor.” (K6)

“Ders kitaplarının yetersiz olması, müfredatın çok yoğun ve kazanımların çok fazla olması öğrencileri başarısızlığa yönlendiriyor. Öğretmenler bu yüzden müfredatı yetiştirme kaygısı ile konular yeterince pekişmeden yeni konulara geçiyor. Çok fazla kazanım olması çok iyi bir eğitim olacağı anlamına gelmemeli.” (K8)

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen bu sorunlar nasıl giderilebilir?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait kod ve temalar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. İkinci Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplarda Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Aile ve Ebeveynlere Yönelik Öneriler	Veli Ziyaretlerinin Yapılması	K2, K7, K9, K13, K16, K23	6
	Aileye Eğitim Verilmesi	K7, K13, K15, K16, K24	5
	Velilerin Eğitime İlgisinin Artırılması	K2, K9, K17, K21	4
	Veli Bilinçlendirme Çalışmalarının Yapılması	K7, K12, K19	3
	Velilerin Öğretmelerin Uzmanlık Alanlarına Müdahale Etmemesi	K5, K16, K18	3

Eğitim Ortamına ve Araç Gereçlere Yönelik Öneriler	Öğretmen ve Yönetici Atamasının Yaz Tatillerinde Yapılması	K2, K3, K5, K6, K11, K14	6
	Eğitim Ortamının İyileştirilmesi	K1, K3, K17, K19	4
	Araç –Gereç Temininin Sağlanması	K3, K19, K22	3
	Öğrencilerin Tüm Süreçlere Dâhil Olması	K7, K16, K20	3
	Sınav Sisteminin Kaldırılması	K8, K13	2
	Sınıf Geçme Sisteminin Değiştirilmesi	K4, K15	2
	Ders Kitabı ve Etkinliklerin Güncellenmesi	K3, K7, K15, K19	4
	Rehberlik Öğretmenlerinin Aktif Rol Alması	K14, K17	2
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	Öğretmen Saygınlığının Artırılması	K1, K2, K16, K18	4
	Öğretmenlere Yönelik Eğitimlerin Yaygınlaştırılması	K5, K13	2
	Öğretmenlerin Okul Disiplin Sisteminde Daha Fazla Yer Alması	K7, K11	2
	Öğretmen Motivasyonu ve Öğrenme Sürecinin Desteklenmesi	K1, K19	2
	Ders Süresinin Azaltılması ve Okul Kaynaklarının Artırılması	K3, K7	2
Teknoloji ve İnternet Bağımlılığına Yönelik Öneriler	Tablet ve Teknoloji Kullanımının Sınırlandırılması	K10, K25	2
	Teknolojik Alet Kullanımında Bilinçlendirme Faaliyetlerinin Artırılması	K12, K19	2
Hazırlık Sınıfı ve Okuma Yazmaya Yönelik Öneriler	Hazırlık Sınıflarının Oluşturulması	K4, K8	2
	Okuma Yazma Becerilerinin Takip Edilmesi	K6, K23	2

Tablo 3'te sunulan verilere göre, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyen sorunların çözümüne dair verdikleri cevaplar, “Aile ve Ebeveynlere Yönelik Öneriler”, “Eğitim Ortamına ve Araç Gereçlere Yönelik Öneriler”, “Öğretmenlere Yönelik Öneriler”, “Teknoloji ve İnternet Bağımlılığına Yönelik Öneriler” ve “Hazırlık Sınıfı ve Okuma Yazmaya Yönelik Öneriler” temaları altında toplanmıştır. Bu temaların incelenmesi sonucunda, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin akademik başarısını olumsuz etkileyen sorunların çözümüne yönelik olarak, veli ziyaretlerinin daha sık gerçekleştirilmesi, velilere yönelik aile eğitimi ve bilinçlendirme programlarının düzenlenmesi gibi önlemlerin faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca, eğitim ortamlarında yapılacak iyileştirme çalışmaları, öğretmen ve yönetici sirkülasyonunun azaltılmasını ve öğretmenlerin saygınlığını koruma amacı güden girişimlerin, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen sorunların çözümüne katkı sağlayabileceği üzerinde durmuşlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini yansıtan bazı ifadeler ise aşağıda verilmiştir;

“Velileri daha fazla ziyaret etmek başarının artırılmasına yardımcı olabilir. Çünkü Öğrencilerin ev ortamının görülmesi, velilerin okul ile olan bağlarının kuvvetlendirilmesine ve öğrencilerin akademik başarılarına çok olumlu bir etki sağlayacaktır” (K2)

“Velilere tablet ve teknoloji kullanımının sınırlı olması gerektiği konusunda eğitim verilmelidir. Çoğu veli farkında olmadan öğrencisinin ders başarısını olumsuz etkileyebilmektedir. Teknolojik aletlerin kontrolsüz kullanımının öğrencisine verdiği zararı, derslerine olan olumsuz etkisini bilmeden birçok veli teknolojik aletleri öğrencilere sınırsız bir şekilde sunabiliyor.”(K12)

“Ders kitaplarına daha fazla etkinlik eklemeli ve öğrenciyi sürece dâhil etmeliyiz. Maalesef ders kitaplarındaki etkinlikler çok az. Bu yüzden öğrencilerde konular pek kalıcı olmuyor. Ders kitaplarındaki etkinlik sayısı artırılırsa hem kalıcı öğrenme gerçekleşmiş olur hem de öğrenciler sürece daha fazla dâhil olmuş olur.”(K7)

“Öğretmenlere daha fazla saygı gösterilmeli ve öğretmenlik mesleği kutsal bir meslek olarak vurgulanmalıdır. Öğretmenlerin hak ettiği saygıyı görmemesi öğrencilere verilen değeri de düşürüyor. Ayrıca öğretmenin toplumda saygınlığının azalması velilerin okula, öğrenciye ve eğitime daha olumsuz bakmasına neden olabiliyor “ (K1)

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğrencilerin sosyal kültürel ve sportif başarılarını olumsuz etkileyen en önemli sorunlar nelerdir?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait kod ve temalar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Üçüncü Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplarda Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Fiziki ve Teknolojik Alt Yapıya İlişkin Sorunlar	Okul Alt Yapısının Yetersizliği	K2, K4, K8, K11	4
	Kontrolsüz Teknolojik Alet Kullanımı	K3, K8, K9, K22	4
	Eğitim Materyallerinin Yetersizliği	K5, K11, K24, K25	4
	Fiziki Alt Yapı Eksiklikler	K1, K14, K17, K18	4
Etkinlik ve Fırsatların Eksikliğine Yönelik Sorunlar	Sosyal Kültürel Faaliyetlerin Yetersizliği	K3, K5, K9, K16, K19, K23	6
	Malzeme Eksikliği	K14, K17, K21, K24	4
	Yeteneklerin Sergilenememesi	K5, K10, K16, K21	4
Veli ve Toplumun Bakışı ile İlişkili Sorunlar	Velilerin Bu Etkinliklere Ön Yargılı Bakışı	K2, K4, K9	3
	Etkinliklerin Öneminin Kavranamaması	K22, K23	2
	Ailelerin Sosyo-Ekonomik Durumlarının Yetersizliği	K17, K20, K25	3
Ekonomik ve Aile Faktörlere Yönelik Sorunlar	Ailelerin Öğrenciyi Desteklememesi	K11, K16	2
	Ailelerin Maddi İmkânsızlıkları	K1, K9	2

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif başarılarını olumsuz etkileyen başlıca sorunlar konusunda verdikleri cevapları, “Fiziki ve Teknolojik Altyapıyla İlgili Sorunlar”, “Etkinliklerin ve Fırsatların Yetersizliği”, “Veli ve Toplumun Tutumlarıyla İlgili Sorunlar” ve “Ekonomik ve Aile Faktörleriyle İlgili Sorunlar” temaları altında sınıflandırmışlardır. Bu temaların incelenmesi sonucunda, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif başarılarını olumsuz etkileyen en önemli sorunlar olarak okulların fiziki eksikliklerini, teknolojinin bilinçsiz kullanımını ve öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere katılımının kısıtlılığını vurgulamışlardır. Sınıf öğretmenlerine göre, sosyal, kültürel etkinliklerdeki eksiklikler özellikle öğrencilerin yeteneklerini sergileme fırsatlarını sınırlayan okullarda olumsuz etkilere neden olmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin bu alanlarda başarılı olmalarını zorlaştıran önemli etmenlerden biri olarak, ebeveynlerin ve toplumun bu tür etkinliklere verdiği önemin eksikliğini de belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini yansıtan bazı ifadeler aşağıda verilmiştir:”

“Okullarımızın fiziki yetersizlikleri ile biz öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda öğrencileri bilgilendirme eksikliklerimiz öğrencileri başarısızlığa sürüklüyor. Okulların fiziki imkânlarının yeterli olmaması istediğimiz sosyal ve kültürel etkinlikleri

yapmamıza engel oluyor. Bölgenin hava koşulları genelde soğuk olduğu için genellikle küçük sınıfların içerisinde etkinlikler yapmaya çalışıyoruz. Bu durumda etkinlikler çok verimli olmuyor. Diğer yandan öğrencilerin kontrolsüz bir şekilde teknolojik aletleri kullanmaları onları bu sosyal etkinliklerden uzaklaştırabiliyor. Bu konuda biz öğretmenlerin öğrencileri daha fazla bilgilendirmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K 8)

“Teknolojinin bilinçsiz ve kontrolsüz bir şekilde kullanılması ve ailelerin öğrencileri bu tür sosyal ve kültürel faaliyetlere yönlendirememesi öğrencilerin bu alanlardaki başarısını olumsuz etkiliyor. Öğrencilerin öncelikle teknoloji bağımlılığından kurtulması gerekiyor. Veliler maalesef telefonlarını çocuklarına verdiklerinde takip etmiyorlar. Öğrenciler bu aletler ile her yere girebiliyor ve bazı oyun sitelerine bağımlı olabiliyorlar. Bu durum maalesef öğrencilerin sosyal ve kültürel çalışmalara olan ilgisini azaltıyor. Velilerin de öğrencileri bu alanlara yönlendirmemesi ile öğrenciler büsbütün sosyal ve kültürel çalışmalardan uzaklaşıyor.” (K 9)

“Sosyal kültürel faaliyetlerin yetersiz olmasından dolayı olabilir. Çünkü bu etkinliklerin az olmasından dolayı drama, müzik, resim, gösteri ve sergiler yeterince yapılmıyor. Okulların imkânları ile yapılabilecek çalışma sayısının az olmasından dolayı bu tarz etkinlikler az yapılıyor. İlçe milli eğitim veya il milli eğitim özellikle bizim okul gibi küçük okullara gezici etkinlik grupları gönderebilir. Bu etkinliklerin sayısının az olması bence bu başarısızlığın temel kaynağı.” (K 5)

“Ebeveynlerin çocukların ilgi ve yeteneklerine olarak tanımamasından kaynaklanabilir. Ebeveynler daha çok akademik başarıya odaklandıkları için böyle etkinlikleri çok önemsemiyorlar. Bu durum da öğrenciye yansıyor ve öğrenci de uzaklaşabiliyor. Ebeveynlerin öğrencilerin yeteneklerine ve ilgilerine önem vermemesi öğrencilerin sosyal ve kültürel başarılarına çok zarar veriyor.” (K 11)

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğrencilerin sosyal kültürel ve sportif başarılarını olumsuz etkileyen bu sorunlar nasıl giderilebilir?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait kod ve temalar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Dördüncü Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplarda Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Alt Yapı ve Teknolojik Gelişime Yönelik Öneriler	Teknolojinin Bilinçli Kullanımı Hakkında Bilgilendirmeler	K3, K5, K7, K9, K16, K18	6
	Okul Alt Yapısının İyileştirilmesi	K6, K8, K9, K17, K22, K23	6
	Öğretmenlere Hizmetiçi Eğitimlerin Verilmesi	K2, K10, K11, K19	4
Etkinlikler ve Fırsat Eşitliğine Yönelik Öneriler	Sosyal Etkinliklerin Artırılması	K1, K3, K20, K23, K25	5
	Drama Sınıfların Açılması	K16, K19, K22, K24	4
	Projelerin Sürdürülebilirliğinin Sağlanması	K4, K15	2
Veli ve Toplumun Katılımına Yönelik Öneriler	Veli-Okul İlişkisinin Güçlendirilmesi	K2, K8, K11, K13, K15	5
	Velilerin Bu Tür Etkinliklere Yönelik Ön Yargılarının Giderilmesi	K8, K13, K 21, K24	4
	Talep ve İlgi Eksikliğinin Kaldırılması	K6, K21, K25	3
	Okulların Fiziki Alt Yapısının Desteklenmesi	K8, K9, K22, K23, K25	5

Okulun Rolü ve Donanımına Yönelik Öneriler	İlkokulda Branş Öğretmenlerinin Görevlendirilmesi	K6, K7, K11, K15	4
	Etkinliklere Uygun Donanımların Sağlanması	K1, K8, K23	3
Ekonomi ve Ailenin Etkisine Yönelik Öneriler	Sosyo-ekonomik Faktörlerin İyileştirilmesi	K3, K5, K6, K16, K21	5
	Veli Desteğinin Sağlanması	K9, K16, K17, K23	4
	Öğrenci Yönlendirmelerinin Yapılması	K4, K22	2

Tablo 5'ten görüldüğü üzere, sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif başarılarını olumsuz etkileyen sorunların giderilmesi için sundukları düşünceler, “Alt Yapı ve Teknolojik Gelişime İlişkin Öneriler”, “Etkinlikler ve Fırsat Eşitliğine İlişkin Öneriler”, “Veli ve Toplum Katılımına İlişkin Öneriler”, “Okulun Rolü ve Donanımına İlişkin Öneriler” ve “Ekonomi ve Ailenin Etkisine İlişkin Öneriler” temaları altında kategorize edilmiştir. Bu temaların genel analizi sonucunda, sınıf öğretmenleri, okulların fiziksel eksikliklerinin giderilmesi ve teknolojik kaynakların bilinçli kullanımına yönelik tedbirlerin alınması gibi girişimlerin öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif gelişimini destekleyeceğini vurgulamışlardır. Ayrıca, öğretmenler, ailelerin ve toplumun daha fazla katılımının, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif etkinliklere daha fazla dâhil olmalarını teşvik edebileceğini ifade etmişlerdir. Özellikle okulların fiziksel düzenlemelerinin ve donanımının, öğrencilerin bu alanlardaki başarılarını etkilediğini ve bu nedenle daha fazla kaynak ve destek sağlandığında öğrencilerin bu alanlarda daha başarılı olabileceklerini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini yansıtan bazı ifadeler ise aşağıda verilmiştir:

“Okulların fiziki eksikliklerinin giderilmesi ve teknolojinin daha bilinçli kullanımı için velilere ve öğrencilere eğitim verilmesi bu alandaki başarılar için faydalı olacaktır. Okulların çoğunda maalesef sosyal ve kültürel çalışmalar için ayrılmış bir yer yok. Bu durum bizleri çok zor durumda bırakıyor. Sınıf ortamında tüm etkinlikleri yapamıyoruz. Bu nedenle okullarda bu tür etkinlikler için çok amaçlı salonlar yapılabilir. Ayrıca teknoloji bağımlılığı konusun da öğrencilerin ve velilerin bilgilendirilmesinin çok fayda sağlayacağını düşünüyorum.” (K 9)

“Drama sınıfları yapılabilir. Öğrenciler için resim ve müzik alanlarındın farklı etkinlikler yapılabilir. Drama sınıfları ile birçok etkinliği bu sınıflarda yapabiliriz. Özellikle ilkokulda drama, resim ve müzik çalışmaları öğrencilerin sosyal ve kültürel gelişimlerine çok katkı sağlayacaktır.” (K 22)

“Sosyal medya çocuklar için kısıtlı hale getirilmeli, veliler sosyal medya konusunda ivedilikle bilgilendirilmelidir. Günümüzde birçok öğrenci sosyal medyada da saatlerce vakit harcıyor. Öğrencinin dışarıda akranları ile geçirmesi gereken zamanı bilgisayar ya da telefon başında geçirmemesi onları sosyal çalışmalara yönlendirecektir. Bu yüzden öğrencilerin ve velilerin bu konuda acil olarak bilgilendirilmesi gerekiyor.” (K16)

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okulunuzda eğitimi olumsuz yönde etkilediğini düşündüğünüz fiziki alt yapı sorunları nelerdir?” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait kod ve temalar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Beşinci Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplarda Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Fiziki Alt Yapı	Spor Salonu Eksikliği	K4, K12, K22	3
Eksikliklerine	Konferans Salonu Eksikliği	K12, K16	2
İlişkin Sorunlar	Bahçe Sorunları	K8, K9, K12, K16, K19, K24	6

Teknoloji ve Donanım Sorunları	Akıllı Tahta Eksikliği	K4, K14, K16, K22, K24, K25	6
	Projeksiyon Eksikliği	K5, K9, K10	3
	Teknolojik Sorunları	K14, K16, K18, K21, K24	5
Temizlik ve Hijyen Sorunları	Temizlik Eksikliği	K5, K7, K11, K16, K14	5
	Temizlik Personel Yetersizliği	K1, K3, K5, K6, K9, K11, K13, K14, K16, K19, K21	11
	Hijyen Sorunları	K8, K12, K15	3
Kaynak ve Olanak Sorunları	Materyal Eksikliği	K2, K3, K5, K20, K23	5
	Servis ve Ulaşım Sorunları	K1, K6, K7, K11, K13	5
	İnternet Bağlantı Sorunu	K3, K4, K15, K17, K19, K20	6
	Isınma Sorunu	K4, K6, K7, K13, K16, K22	6
Sınıf Düzeni ve Ekipman Sorunları	Sınıf İçi Aydınlatma Sorunları	K7, K22	2
	Renk Seçimi	K16, K22	2
	Demirbaş Eksikliği	K5, K13, K14, K21	4
	Sınıfların Küçük Olması	K10, K18	2

Tablo 6'dan de görüldüğü üzere, sınıf öğretmenlerinin, eğitimi olumsuz etkileyen fiziki alt yapı sorunlarına dair düşünceleri şu temalar altında kategorize edilmiştir: “Fiziki Alt Yapı Eksikliklerine İlişkin Sorunlar”, “Teknoloji ve Donanım Sorunları”, “Temizlik ve Hijyen Sorunları”, “Kaynak ve Olanak Sorunları” ve “Sınıf Düzeni ve Ekipman Sorunları.” Bu temaların genel analizi sonucunda, sınıf öğretmenleri, eğitimi olumsuz etkileyen fiziki alt yapı sorunları olarak özellikle okulların spor salonu eksikliği, konferans salonu eksikliği, bahçelerin yanlış konumlandırılması, teknolojik alet ve donanım eksikliği, okuldaki temizlik personelinin yetersizliği ve hijyen sorunlarını öne çıkarmışlardır. Ayrıca, öğretmenler, okullardaki ekipman ve demirbaş sorunları ile ısınma sorunlarının da eğitimi olumsuz etkileyen fiziki alt yapı sorunları olarak kabul edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini yansıtan bazı ifadeler ise aşağıda verilmiştir:”

“Spor salonunu ve konferans salonunun olmaması ve okul bahçesinin yanlış konumlandırılması öğrencilerin eğitimlerini olumsuz etkiliyor. Özellikle ilkökul öğrencilerinin daha fazla oyun oynaması ve serbest etkinlikte bulunması gerektiği için her okulda en az bir adet çok amaçlı salonun olmaması eğitimi maalesef olumsuz yönde etkiliyor. Ayrıca okul binaları yapılırken okul bahçelerinin iyi planlanmaması, okulların kuzey cepheli yapılması önemli bir başka sorun olarak eklenebilir” (K12)

“Akıllı tahtanın olmaması, teknolojinin sınıf ortamına uyarlanmasına engel oluyor ve eğitime olumsuz yansıyor. Akıllı tahtalarının olmaması özellikle ilkökul öğrencileri için büyük bir eksiklik. İlkokul öğrencilerinin öğrenmelerini kolaylaştıracak birçok görsel ve işitsel materyalin yer aldığı günümüzde öğrencilerin bunlardan mahrum kalması önemli bir eksiklik ve eğitimi olumsuz etkileyen bir durumdur. “ (K 14)

“Temizliğin yeteri kadar yapılmaması ve sürekli çalışan temizlik personel sayısının çok az olmasını çok sorunlu bir durum olarak görüyorum. Okulda temizlik görevlisinin olmaması temizlik ve ısınma işlerinin öğretmenler tarafından yapılmasına ve eğitim işlerinin aksamasına neden oluyor. Böyle bir ortamda öğretmenin çok verimli ders işleyebileceğini düşünmüyorum. Bizim okul gibi küçük köy okullarında her şeye koşturmak zorunda kalmak eğitimin kalitesini düşürüyor.” (K 5)

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Okulunuzda eğitimi olumsuz yönde etkilediğini düşündüğünüz fiziki alt yapı sorunlarının çözümüne yönelik önerileriniz nelerdir” şeklindeki soruya verdikleri cevaplara ait kod ve temalar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Altıncı Görüşme Sorusuna Verilen Cevaplarda Belirlenen Temalar, Kodlar, Katılımcılar ve Frekanslar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Fiziki	Fiziki İmkânların İyileştirilmesi	K4, K16, K18, K 24, K25	5
İmkânların	Oyun Alanlarının Artırılması	K8, K19, K22, K24	4
İyileştirilmesine	Araç- Gereç Sayısının Artırılması	K8, K9, K10, K23, K25	5
Yönelik Öneriler	Teknolojik Alt Yapının Güçlendirilmesi	K2, K9, K18	3
Temizlik ve	Okul Temizlik İşlerinin İyileştirilmesi	K5, K7, K14, K19, K21	5
Bakım	Okul Bahçesinin Düzenlenmesi	K1, K2, K5, K6, K9,	7
Standartlarının	Okullarda Temizlik Personeli Sayısının	K10, K16	
Artırılmasına	Artırılması	K3, K5, K7, K11, K16,	6
Yönelik Öneriler		K14	
Teknoloji ve	Öğretmenlerin Teknoloji Kullanımına	K4, K5, K13, K16	4
Donanım	Yönlendirilmesi		
Geliştirmeye	Ekipman Eksikliğinin Giderilmesi	K9, K13, K21, K22	4
Yönelik Öneriler	Sınıf Donanımının İyileştirilmesi	K2, K3, K10, K14, K19	5
	Öğrenci Gelişiminin Takip Edilmesi	K1, K6, K9, K18, K19,	6
Sosyal ve		K20	
Sportif	Sosyal ve Sportif Etkinliklerin	K2, K8, K22	3
Faaliyetlere	Artırılması		
Yönelik Öneriler	Okul İmar Projelerinin Daha Kullanışlı	K7, K11, K23	3
	Yapılması		
	Eğitim Programlarının Güncellenmesi	K16, K20	2

Tablo 7’den anlaşılacağı üzere, sınıf öğretmenlerinin, eğitimi olumsuz etkileyen fiziki alt yapı sorunlarının çözümüne dair düşünceleri şu temalar altında kategorize edilmiştir: “Fiziki İmkânların İyileştirilmesine İlişkin Öneriler”, “Temizlik ve Bakım Standartlarının Artırılmasına İlişkin Öneriler”, “Teknoloji ve Donanım Geliştirmeye İlişkin Öneriler” ve “Sosyal ve Sportif Faaliyetlere İlişkin Öneriler”. Bu temaların genel analizi sonucunda, sınıf öğretmenleri, eğitimi olumsuz etkileyen fiziki alt yapı sorunlarının çözümü için okullardaki fiziksel altyapının iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu iyileştirmeler arasında sınıf donanımı, araç gereç eksiklikleri ve teknolojik altyapı konularında geliştirmeler yapılması da yer almaktadır. Ayrıca, okulların daha modern hale getirilmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri ayrıca okulların temizlik ve bakım standartlarının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini yansıtan bazı ifadeler ise aşağıda verilmiştir.

“Araç gereç yetersizliği ilgili yerlere iletilip giderilebilir. Akıllı tahtaların ve projeksiyonların okullara getirilmesi, sınıflara yeni sıraların getirilmesi gerekebilir. Okul ortamında donanım eksikliklerinin giderilmesi ile daha kaliteli bir eğitim ortamının ortaya çıkacaktır.” (K9)

“Temizlik görevlilerinin sayısı artırılmalı ve bu görevlilerin işlerini daha hassas yapması için denetlenmeli. Her okula en az bir temizlik görevlisi atanmalıdır. Bu görevlilerin sürekli olarak görev alması sürekli olarak öğretmenlerin ve idarecilerin bu sorunlar ile uğraşmasının önüne geçecektir. Çünkü bazen bizim vaktimizin büyük bir kısmı temizlik işleri ile uğraşmak ile geçiyor.” (K7)

“Okulların daha iyi teknolojik ekipmanlara ihtiyacı var. Akıllı tahtanın ve projeksiyonun okullara getirilmesi gerekiyor. Bu aletlerin okullara sağlanması ile

ilkokullarda daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleştiği dersler işlenebilir. İlkokul çocuklarının çok ilgisini ve dikkatini çekeceği için bu aletlerin bir an önce sağlanmasının çok faydalı olacaktır.”(K4)

“Okul bahçeleri, çocuklara göre yeniden düzenlenmelidir. Oyun alanları olmalı ve bahçe temiz olmalıdır. Okul bahçeleri maalesef öğrenciler göre yapılmamış. Her tarafta beton var. Hâlbuki öğrencilerin oyun oynayabileceği yeşil alanlar, oyun alanları olsa daha çok faydalı olur. Her teneffüste betona düşüp yaralanan öğrenciler ile uğraşıyoruz. Öğrencilere hitap etmeyen okul bahçelerinin düzenlenmesi gerekiyor.”(K5)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma, Gevaş ilçesindeki eğitim sorunlarının ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin sınıf öğretmenlerinin perspektifinden değerlendirilmesi amacını taşımaktadır. Bu hedef doğrultusunda, katılımcılara yöneltilen sorular vasıtasıyla eğitimin kalitesini olumsuz etkileyen farklı alanlardaki sorunlar (akademik, sosyal, kültürel, sportif ve fiziksel altyapı) ve bu sorunlara yönelik öneriler ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmamızın sonucunda ortaya çıkan bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkileyen temel sorunun, velilerin ilgisizliği olduğunu belirlediklerini göstermektedir. Sınıf öğretmenlerine göre, veliler, öğrencilerinin eğitimle gereken ölçüde ilgilenmemektedirler. Özellikle öğrencilerin okul dışındaki ev ortamında yeterli ebeveyn desteği bulamamaları, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Sınıf öğretmenleri, bu sorunun aşılması için veli ziyaretlerinin artırılması, velilere yönelik aile eğitimi ve bilinçlendirme programlarının düzenlenmesi gerektiğini önermektedirler. Bu ziyaretler, öğrencilerin yaşadıkları ve ders çalıştıkları çevrenin gözlemlenmesini mümkün kılar ve veli, öğretmen ve öğrenci arasında daha kuvvetli bir ilişki kurulmasına imkân tanır (Gürkan ve Taner, 2011). Ev ziyaretleri, öğrencilerin motivasyonunu artırarak olumlu davranış değişikliklerine neden olmaktadır. Aynı şekilde, ev ziyaretleri, velilerin okul ve öğretmenlere yönelik bazı önyargılarını kırmakta ve karşılıklı güveni artırmaktadır (Öcal & Akpınar, 2020). Henderson ve Mapp (2002) tarafından hazırlanan kapsamlı bir raporda, öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olan ev ziyaretleri detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Raporda, okul, aile ve toplum bağlantıları bağlamında, ev ziyaretlerinin kritik bir rol oynadığı vurgulanmış ve bu ziyaretlerin, bu bağlantıları güçlendirmede etkili bir strateji olarak potansiyel taşıdığı ifade edilmiştir (Henderson & Mapp, 2002). Velilerin çocuklarının eğitimine daha yakından ilgi göstermeleri ve eğitim süreçlerini daha yakından takip etmeleri, öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Satır'ın (1996) yaptığı bir çalışmada, çocuklarına yoğun ilgi gösteren, çocuklarının çalışma ortamlarını düzenleyen, planlayan, çocuklarının başarılarını övgüyle destekleyen ve çocuklarının başarısızlığında teselli eden ebeveynlerin çocuklarının akademik başarılarının daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Okul-aile işbirliğini güçlendiren çalışmalar ve ev ziyaretlerinin benzer şekilde öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Bilgin, 1990; Burns vd. 1992; Satır, 1996; Çelenk, 2001; Öcal & Akpınar, 2020).

Sınıf öğretmenleri tarafından öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumsuz etkilere yol açan bir diğer önemli mesele olarak belirlenen konu, öğretmen sirkülasyonudur. Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular, sınıf öğretmenlerinin öğretmen sirkülasyonunun yoğunluğunun, öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkilediğine dair bir farkındalık taşıdıklarını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğrencilerin sürekli olarak farklı öğretmenlerle karşılaşmasının eğitim süreçlerini olumsuz etkilediğini ve öğrenme tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmen sirkülasyonunu azaltıcı tedbirlerin ve atama takvimlerinin belirlenmesinin fayda sağlayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmen sirkülasyonu yaşanan okullarda, yeni bir öğretmenin atanması için bazen aylarca beklenmekte ve bu süre zarfında okul, sınıf ve öğrenciler öğretmensiz kalmaktadır. Bu durum, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler, yeni bir öğretmenin öğretim tarzına henüz alışmışken, öğretmen değişikliği nedeniyle bu süreci yeniden başlatmak zorunda kalmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin sürekli değişmesi, öğrenciler arasında gelen öğretmenin bir gün ayrılacağı kaygısını oluşturmakta ve bu durum, öğrenciler arasında güven eksikliği yaratmaktadır (Ushurova vd. 2023). Öğretmen

sirkülsayonun öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini ortaya koyan benzer birçok çalışmada (Taşdemirci, 2005; Öztürk, 2016; Gökaslan, 2018; Gençer, 2020; Güvendir, 2017) öğretmen sirkülsayonun azaltılmasının öğrencilerin akademik başarılarını artıracığı görüşü ortaya çıkmıştır.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen diğer temel sorunları okul ve çevreden kaynaklı, öğrenciden kaynaklı, öğretmenden kaynaklı, eğitim müfredatından kaynaklı sorunlar ile sosyal ve psikolojik sorunlar olarak sıralamışlardır. Bu sorunların çözümüne yönelik olarak sınıf öğretmenleri tarafından eğitim müfredatın sadeleştirilmesi, okulların fiziki ve donanımsal eksikliklerinin giderilmesi ve öğrencilerin teknolojik aletlere bağımlılığının önlenmesine yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyen tüm bu sorunların çözümü noktasında başta Milli Eğitim Bakanlığının, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve velilerin üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirmelerinin sorunların çözümünü kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sosyal, kültürel ve spor alanlardaki başarılarını olumsuz etkileyen temel sorunu, bu alanlara erişimde yaşanan güçlükler olarak tanımlamışlardır. Araştırmamızın ortaya koyduğu bulgulara göre, öğrencilerin bu tür etkinliklere katılımını sınırlayan başlıca sorunlar, gereken altyapının ve ekonomik koşulların eksikliği nedeniyle bu etkinliklere erişimin kısıtlanmasıdır. Sınıf öğretmenleri, bu tür engellerin öğrencilerin potansiyellerini sergileme fırsatlarını kısıtladığını ve bu nedenle öğrencilerin sosyal, kültürel ve spor alanlarında yeterli başarıya ulaşamadığını vurgulamaktadırlar. Bu durum, eğitim sistemimizin bu alanlarda eşitsizlikleri ele alacak stratejiler geliştirmesi ve uygulaması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca, öğrencilere bu alanlarda daha fazla destek sağlamak amacıyla çeşitli programların tasarlanması ve uygulanması önemli bir adım olabilir. Bu sorunların aşılabilir olduğuna inanan sınıf öğretmenleri, okulların bu tür etkinliklere daha elverişli hale getirilmesini önermektedirler. Akademik araştırmalar, öğrenme-öğretme ortamlarının başarısında fiziksel mekân tasarımının hayati bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Yenice, 2013). Ayrıca, Baykal'ın (1995) çalışması, iyi planlanmış ve çağdaş okul binalarının, öğrencilerin ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayan özelliklere (örneğin kütüphane, spor salonu, konferans salonu, drama salonu, atölye, oyun-spor salonu gibi) sahip olmasının, okulun cazibesini artırdığını ve bu alanlardaki başarıları teşvik ettiğini, ayrıca öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okula bağlılığını güçlendirdiğini öne sürmektedir.

Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin sosyal, kültürel ve spor alanlardaki başarılarını olumsuz etkileyen diğer önemli sorunları, teknolojinin bilinçsiz kullanımından kaynaklı sorunlar ve velilerin bu tür etkinliklere yönelik olumsuz bakış açısı olarak sıralamışlardır. Araştırmamızın sonuçlarına göre, öğrencilerin teknolojik aletlere bağımlılık düzeyinde vakit geçirmelerinin, sosyalleşme, kültürel ve sportif etkinliklere katılım gibi alanlarda olumsuz etkilere neden olduğuna dair bir farkındalık bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerine göre, bu sorunun çözümü için öğrencilerin ve velilerin bilinçlendirilmesi önemli bir adım olabilir. Bu kapsamda, teknolojinin bilinçli ve dengeli kullanımı konusunda eğitim programları ve veli bilgilendirme faaliyetleri düzenlenmesi, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif başarılarını artırmak adına etkili bir strateji olarak değerlendirilebilir. Ayrıca velilerin eğitim sürecine daha fazla dâhil edilmesi ile bu tür faaliyetlere olan olumsuz yargıların değişeceği görüşü ortaya çıkmıştır. Young ve Rogers (1998) ile Grüsser ve Thalemann (2006) öğrencilerde teknoloji bağımlılığının bedensel, psikolojik ve sosyal açıdan olumsuz etkilere yol açtığını belirtmişlerdir. Araştırmalar, teknoloji bağımlılığının özellikle öğrenciler üzerinde olumsuz psikolojik etkiler yarattığına dikkat çekmektedir. Caplan'ın (2002) çalışması, toplumdan izole ve içe dönük bireylerde internet bağımlılığının daha yaygın olduğunu göstermiştir. Bu kişilerin, sanal dünyada gerçek kimliklerinden farklı bir kimlik oluşturdukları ve yalnızca sanal kimlikleri aracılığıyla kendilerini ifade edebildikleri vurgulanmıştır. Horzum (2011), teknoloji bağımlılığının özellikle çocuklarda sosyal etkileşimi sınırladığını ve bu nedenle iletişim becerilerinin gelişimini engellediğini açıklamıştır. Ögel (2012), teknoloji bağımlılığı yaşayan bireylerin kişilerarası ilişkilerde yalnızlık ve toplumdan soyutlanma sorunları yaşadığını ön plana çıkarmıştır. Tüm bu araştırma sonuçlarının da desteklediği gibi öğrencilerin sosyalleşmesi, kültürel ve sportif alanlarda başarılı olabilmesi için öğrencilerin teknoloji bağımlılığından kurtarılması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenleri, eğitimde temel bir sorun olarak, okullarda yeterli temizlik personelinin bulunmamasını vurgulamaktadır. Onlara göre, temizlik personelinin yetersizliği, okullarda gerekli hijyen koşullarının sağlanamamasına ve hijyen sorunlarının artmasına neden olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin sağlığı ve okul ortamının genel kalitesi üzerinde olumsuz bir etki bırakabilmektedir. Sınıf öğretmenleri, bu sorunun önemli bir çözüm yolunun, her okulun özgün ihtiyaçlarına uygun olarak yeterli temizlik personeli atanması olduğuna inanmaktadırlar. Araştırmamız, okul hijyeninin önemine ve bu alandaki eksikliklerin öğretmenlerin gözünde ne denli kritik bir mesele olduğuna dair bir farkındalık oluşturmaktadır. Bu bağlamda, eğitim kurumları ve yöneticilerin, temizlik personeli konusundaki ihtiyaçları karşılayacak stratejiler geliştirmesi, okul hijyenini artırmak ve öğrenci sağlığını korumak adına önemli bir adım olabilir. Çünkü temizlik işlerinin okul çevresinde yeterince yerine getirilmemesi, bir dizi sorunu beraberinde getirmektedir. Özellikle hijyen sorunları, çocukların öğrenme kapasitesini ve okul sağlığını önemli ölçüde olumsuz etkileyebilmektedir (Juszczak, 1999).

Sınıf öğretmenleri, eğitimi olumsuz etkileyen diğer fiziksel alt yapı ve hijyen sorunlarını; spor salonlarının eksikliği, konferans salonlarının eksikliği, bahçelerin yanlış konumlandırılması ve teknolojik ekipman eksikliği olarak sıralamışlardır. Bu sorunlar, sınıf öğretmenlerine göre, birçok eğitim bölgesinde sıkça karşılaşılan zorluklardır. Araştırmamız, eğitim kurumlarının fiziksel alt yapı ve hijyen konularındaki eksikliklerinin, öğretmenlerin eğitim süreci üzerindeki olumsuz etkilerini önemli ölçüde belirlediğini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin ve eğitim otoritelerinin, eksiklikleri gidermek ve eğitim ortamını iyileştirmek amacıyla uygun stratejileri benimsemeleri önemlidir. Spor salonları, konferans salonları, bahçelerin düzenlenmesi ve teknolojik ekipman sağlanması gibi fiziksel altyapı ve hijyen sorunlarının çözümlenmesi, öğrencilerin eğitim kalitesini ve deneyimini artırabilir. Deveci ve Aykaç (2018) tarafından yürütülen bir meta-sentez çalışması, temel eğitimde karşılaşılan sorunları incelemiş ve 61 çalışmayı analiz etmiştir. Bu çalışma sonucunda, okulların fiziksel alt yapı ve finansman sorunlarının tüm sorunlar içinde %32'lik bir paya sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum, temel eğitimde okulların alt yapı ve finansman sorunlarının belirgin bir sorun olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin önerdiği gibi, bu sorunların çözümü için okulların fiziksel altyapılarının iyileştirilmesi ve her okulun kendi kapasitesine uygun donanım desteğinin sağlanması en uygun çözüm olarak kabul edilmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur. Bu öneriler maddeler halinde aşağıda sunulmuştur.

- Veli ziyaretlerinin artırılması.
- Veli eğitimi ve bilinçlendirme programlarının düzenlenmesi.
- Ev ziyaretlerinin sıklaştırılması ve öğrenci çevresinin gözlemlenmesi.
- Öğretmen sirkülasyonunu azaltıcı tedbirlerin alınması.
- Atama takviminin belirlenmesi ve öğretmen değişikliklerinin planlı bir şekilde yapılması.
- Eğitim müfredatının sadeleştirilmesi.
- Okulların fiziki ve donanımsal eksikliklerinin giderilmesi.
- Öğrencilerin teknolojik aletlere bağımlılığının önlenmesi.
- Okulların sosyal, kültürel ve spor alanlara uygun hale getirilmesi.
- Çeşitli programların tasarlanması ve uygulanması.
- Eğitimde eşitsizlikleri ele alacak stratejilerin geliştirilmesi.
- Öğrenci ve velilerin teknoloji kullanımı konusunda bilinçlendirilmesi.
- Eğitim programları ve bilgilendirme faaliyetlerinin düzenlenmesi.
- Her okulun özgün ihtiyaçlarına uygun temizlik personeli atanması.

- Spor salonları, konferans salonları, bahçelerin düzenlenmesi ve teknolojik ekipman sağlanması gibi eksikliklerin giderilmesi.
- Okulların fiziksel alt yapılarının iyileştirilmesi ve donanım desteğinin sağlanması.

Sıralan bu önerilerin yerine getirilmesinin eğitim sorunlarının çözülmesine katkı sağlayacağı ve benzer sorunların ortaya çıkmasını önleyeceği düşünülmektedir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Yayın Etik Kurul Başkanlığı

Etik kurul karar tarihi: 23.11.2023

Etik kurul belgesi sayı numarası: 19337

Kaynakça

- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Baykal, A. (1995). *Okul tasarımı ve eğitim teknolojisinin yeri*. 4. Ulusal Kalite Kongresinde sunulan bildiri, İstanbul.
- Bilgin, M. (1990). *Ankara merkez ilçelerindeki ortaokullarda okul ve ailenin işbirliği ve sorunları*, [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Burns, C. P., Roe, B. D., & Ross, E. P. (1992). *Teaching reading in today's elementary schools*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Caplan, S. E. (2002) Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioural measurement instrument. *Comput Human Behav*, 18, 553-575
- Cook, S., & Westheimer, J. (2006). Introduction: democracy and education. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 347-358.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Sage.
- Çalışkan, D. (2007). Eğitimin getirisi (Uşak ili örneği) . *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(2), 235-252.
- Çelenk, S. (2001), Okul dışı etkilerin ilk okuma yazma öğretiminde okuduğunu anlama başarısına katkısı, *İlköğretim-Online 2* (2), 2003 sf. 28-34.
- Dağlı, A., & Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*,6(12), 108-124
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2018). Temel eğitimde yaşanan sorunları inceleyen çalışmaların değerlendirilmesi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 7(1), 277-301.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2020). Demokrasi ve eğitim: kavramsal bir inceleme. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (TBMM'nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı), 159-171.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve toplumsal değişim: Türkiye'nin değişim sürecinde eğitimin rolü, 1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19 (2), 15-29.
- Gençer, G. Ç. (2020). Öğretmenlerin işten ayrılma niyetlerinde iş tatmini, örgütsel bağlılık ve tükenmişliğin rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 276-294.
- Gökaslan, M. O. (2018). Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, işe gömülmüslük, işe adanmışlık ve işten ayrılma niyeti ilişkisi: bir alan çalışması. *Türk Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 25-46.
- Güvendir, E. (2017). Göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (51), 74 - 94.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. SDL.
- Horzum, M. B. (2011) İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159): 56-68.
- Karataş, K., & Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim-öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. Sage.

- Öcal, S. H., & Akpınar, E. (2020). İlköğretim okullarında ev ziyaretlerinin öğrenci başarısına etkisi (öğretmen görüşleri). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (Aralık Özel Sayı), 223-238.
- Ögel, K. (2012). *İnternet bağımlılığı*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Öztürk, M. (2016). Köy ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında yaşadıkları güçlükler. *Elementary Education Online*, 15(2), 378-390.
- Satır, S. (1996). *Özel Tevfik Fikret Lisesi öğrencilerinin akademik başarılarıyla ilgili anne baba davranışları ve akademik başarıyı artırmaya yönelik anne-baba eğitim gereksinmelerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Şener, G. (2018). Türkiye’de yaşanan eğitim sorunlarına güncel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 187-200.
- Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırılması incelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 1-26.
- Tösten, R., Han, B., & Ergül, H. F. (2016). Diyarbakır’daki kamu okullarının yönetim sorunları. *EKEV Akademi Dergisi*, 20(65), 433- 450.
- Ushurova, Z., Tösten, R., & Kayra, F. (2023). Öğretmen iş gücü devir hızının (öğretmen sirkülasyonunun) avantaj ve dezavantajları: Siirt örneği. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 159-189.
- Yenice, M. S. (2013). İlköğretim okulları için mekânsal yeterlilik analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 430-439.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Summary

Introduction

The educational process has an extremely vital role for the development of individuals and societies; however, some problems that occur during this process may prevent the desired results from being achieved. Although these problems vary depending on geographical regions and schools, they are similar among schools in similar conditions. Identification of such problems can be achieved more effectively by taking into account the opinions of education stakeholders. These stakeholders have personally experienced the problems by being involved in the education process and can offer concrete and realistic suggestions to solve these problems. Collecting these opinions and taking them seriously will contribute to effectively solving educational problems. For, addressing the problems in the education process correctly requires accurate diagnosis.

A great number of challenges such as inequality and access problems in the education process, lack of teachers, infrastructure, and resource, student motivation, and school dropouts are among the important issues that need to be solved to improve the education system and ensure that students receive a higher quality education. It is possible to access the most realistic information on these subjects through teachers who provide training in the field. Teachers can identify the problems they encounter and offer solutions. In addition, these problems and solution suggestions can be addressed more quickly and effectively by local governments. In this context, the aim of this study is to examine educational problems from the perspective of primary school teachers in Gevaş District of Van province as well as to investigate solution suggestions. The perspective of primary school teachers is considered an important resource for improving the local education system. This study also aims to draw attention to the educational problems in regions with similar characteristics, such as the Gevaş district, and to encourage efforts to solve these problems.

Method

In this part of the research, information about the research model, study group, data collection tools, and data analysis are included.

Model of the Research

In this study, the case study design, one of the qualitative research designs, was used. Case study refers to a detailed research approach in which the environment, individuals, events, processes, and similar factors are examined from a holistic perspective and to reveal how these factors affect the relevant situation. It is a method in which the researcher examines one or several situations in depth using different data collection methods and these situations and situation-related variables are analyzed from a qualitative research perspective (Creswell, 2007). This research aims to examine the factors related to the data examined in detail with a holistic approach and an interpretive perspective.

Study group

The study group of the research consists of 25 primary school teachers working in Gevaş district of Van province in the 2023-2024 academic year. The purposeful sampling method, one of the qualitative research methods, was used to determine the study group.

Data collection tool

The semi-structured interview form, developed by the researcher and finalized by consulting the opinions of five experts in the field, was used as a data collection tool. This data collection tool includes six open-ended questions participants are asked to answer.

The questions in the interview form are as follows:

- 1) What are the most important problems that negatively affect students' academic success?
- 2) How can these problems that negatively affect students' academic success be resolved?

- 3) What are the most important problems that negatively affect students' social, cultural, and sports success?
- 4) How can these problems that negatively affect students' social, cultural, and sports achievements be resolved?
- 5) What are the physical infrastructure problems that you think negatively affect education in your school?
- 6) What are your suggestions for solving the physical infrastructure problems that you think negatively affect education in your school?

Analysis of data

Content analysis method was preferred in the data analysis process. Content analysis aims to increase the understandability of the study and facilitate the interpretation of the data by grouping similar data under the same codes and themes (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Validity and Reliability

While preparing the semi-structured interview form used in the research, expert opinions were obtained and necessary adjustments were made through a pilot application. The data obtained in the research was presented by means of direct quotations. To ensure the consistency of the findings obtained in the qualitative dimension of the research, secret coding was performed and assistance was received from a field expert. Following the secret coding, the level of agreement between co-coders was checked.

Limitations of the Research

The study is limited to the answers obtained from 25 primary school teachers working in Gevaş district of Van province in the 2023-2024 academic year.

Ethics Statement

In this study, all rules specified within the scope of the “Higher Education Institutions Scientific Research and Publication Ethics Directive” were followed. None of the actions mentioned under the title of “Actions Contrary to Scientific Research and Publication Ethics”, which is the second part of the directive, have been carried out. An ethics committee permission certificate was obtained for the study.

Findings, Discussion, Conclusion and Recommendations

This research aims to evaluate the educational problems in Gevaş district and the solution suggestions for these problems from the perspective of primary school teachers. In line with this goal, questions were asked to the participants to reveal the problems in different areas (academic, social, cultural, sports, and physical infrastructure) that negatively affect the quality of education as well as suggestions for these problems. Primary school teachers reported that indifference of parents is the most fundamental problem that negatively affects students' academic success. According to primary school teachers, parents are not as interested in their students' education as they should be. In particular, students' inability to find adequate parental support in their home environment outside of school negatively affects their academic success. Primary school teachers suggest that in order to overcome this problem, parent visits should be increased and family education and awareness programs should be organized for parents. These visits could make it possible to observe the environment in which students live and study and enable a stronger relationship to be established between parents, teachers and students (Gürkan and Taner, 2011). Home visits increase students' motivation and cause positive behavioural changes. Likewise, home visits break some of the prejudices of parents towards schools and teachers and thus increase mutual trust (Öcal & Akpınar, 2020). Students' academic success is positively affected if parents pay closer attention to their children's education and following their educational processes more closely.

Another issue found by primary school teachers as an important problem that negatively affects students' academic success is teacher turnover. Primary school teachers pointed out that the intensity of teacher turnover negatively affects the academic performance of students. For this reason, they stated that it would be beneficial to determine measures to reduce teacher turnover and appointment schedules. In schools with teacher turnover, it sometimes takes months for a new teacher to be appointed, and during this period, the school, classroom, and students are left without a teacher. This situation negatively affects the academic success of students. While students have just gotten used to the teaching style of a new teacher, they have to start this process over again due to a change of the teaching staff. In addition, the constant change of the teaching staff creates anxiety among students, who might think that the new teacher will leave one day, thus creating a lack of trust among students (Ushurova, Tösten & Kayra, 2023). Many similar studies (Taşdemirci, 2005; Öztürk, 2016; Gökaslan, 2018; Gençer, 2020; Güvendir, 2017), which reveal that teacher turnover negatively affects the academic success of students, report that reducing teacher turnover will increase the academic success of students.

Other main problems negatively affecting students' academic success are reported as problems arising from the school and the environment, problems arising from the student, problems arising from the teacher, problems arising from the education curriculum, and social and psychological problems. It is reported by primary school teachers that to solve such problems, they should work to simplify the education curriculum, eliminate the physical and hardware deficiencies of schools, and prevent students' dependence on technological devices. The solution of all these problems that negatively affect the academic success of students could be facilitated by the Ministry of National Education, teachers, school administrators, and parents once each of them fulfils their responsibilities.

Primary school teachers defined the main problem that negatively affects students' success in social, cultural, and sports fields as difficulties in accessing these areas. The main problems that limit students' participation in such activities are the restriction of access to these activities due to the lack of necessary infrastructure and economic conditions. Primary school teachers stated that such obstacles limit students' opportunities to demonstrate their potential, and therefore students fail to achieve sufficient success in social, cultural, and sports fields. Primary school teachers, who believe that these problems are surmountable, recommend that schools be made more suitable for such activities. Academic research emphasizes that physical space design plays a vital role in the success of learning-teaching environments (Yenice, 2013).

Primary school teachers listed the other main problems that negatively affect students' success in social, cultural and sports fields as problems arising from unconscious use of technology and the negative perspective of parents towards such activities. According to primary school teachers, spending time with technological devices at a level of addiction negatively affects students' socialization and participation in cultural and sports activities. Primary school teachers also reported that it would be beneficial to raise awareness of students and parents to solve this problem. In addition, it is revealed that negative judgments about such activities are likely to change if parents are more involved in the education process. Young and Rogers (1998) and Grüsser and Thalemann (2006) reported that technology addiction in students causes negative physical, psychological, and social effects.

Primary school teachers claim that a fundamental problem in education is the lack of adequate cleaning staff in schools. They further suggest that the insufficiency of cleaning personnel leads to the inability to provide necessary hygiene conditions in schools and thus resulting in an increase in hygiene problems. Primary school teachers believe that an important solution to this problem is to assign cleaning personnel in accordance with the unique needs of each school. Inadequate cleaning work around the school brings with it a number of problems. For, hygiene problems in schools can significantly negatively affect children's learning capacity and school health (Juszczak, 1999).

Primary school teachers listed other physical infrastructure and hygiene problems that negatively affect education as lack of gyms and conference halls, incorrect positioning of gardens, and lack of technological equipment. According to primary school teachers, these problems are frequently encountered in many educational regions. A meta-synthesis study conducted by Deveci and Aykaç

(2018) focused on the problems encountered in basic education through the analysis of 61 studies. As a result of this study, it was observed that the physical infrastructure and financing problems of schools had a share of 32% among all problems. This situation shows that infrastructure and financing problems of schools are significant in basic education. As suggested by primary school teachers, improving the physical infrastructure of schools and providing hardware support appropriate to the capacity of each school is considered the most appropriate solution to solve these problems.



Assessing Teachers' Perspectives on the Positive and Negative Aspects of Distance Education During the COVID-19 Pandemic

Ender KAZAK¹
Recep DEMİRCİ²

Abstract

This study aims to assess the positive and negative aspects of distance education as perceived by teachers during the COVID-19 pandemic. 12 teachers at a secondary school in Düzce, 2022-2023, participated in this study and provided data through face-to-face interviews. The collected data was then analyzed using the inductive analysis technique, a qualitative research design. The data indicates that teachers' insufficient training and resources for distance education, which was implemented due to the COVID-19 pandemic, has contributed to a negative perspective towards this form of instruction. Positive aspects have been identified as being that students and professionals alike have a mandatory requirement to learn new technological tools and applications when transitioning to face-to-face education and recognize the importance of the school, particularly when faced with the isolation of being away from school. The evidence suggests that schools hold value for society beyond their four walls. In light of the potential benefits of distance education as an alternative mode of instruction in the future, it is crucial for policy makers to proactively prepare schools and teachers for its implementation, while carefully assessing relevant scientific studies.

Keywords: COVID-19 pandemic, emergency remote teaching, teacher

¹Assoc. Prof, Düzce University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Düzce, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5761-6330>

²Teacher, Düzce Provincial Directorate of National Education, Düzce, recepdemirciduzceuni@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3472-0607>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 26.12.2023

Kabul Tarihi: 24.03.2024

COVID-19 Eğitim Sürecinde Uzaktan Eğitimin Olumlu ve Olumsuz Yönlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Ender KAZAK¹
Recep DEMİRCİ²

Özet

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 salgını sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesidir. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılında, Düzce ili merkez ilçede bulunan bir ortaokulda çalışan 12 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde tasarlanan araştırmada veriler yüz yüze görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler tümevarımcı analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin COVID-19 salgınının bir sonucu olarak geçilen uzaktan eğitime, bilgi ve donanım eksikliği nedeniyle yeteri kadar hazır olmadıkları görülmüştür. Bu durum da onların uzaktan eğitime karşı olumsuz bir bakış açısı geliştirmelerine neden olmuştur. Zorunlu olarak öğrenmek durumunda kaldıkları yeni teknolojik araç ve uygulamaları yüz yüze eğitime geçtiklerinde de kullanmaya devam etmeleri ve özellikle okuldan uzak kalmanın yarattığı yalnızlık psikolojisiyle okulun ve mesleğin değerini anladıklarını ifade etmeleri araştırmada elde edilen olumlu sonuçlardır. Bu süreç göstermiştir ki okullar toplum için dört duvarı olan fizikî yapılardan öte bir değere sahiptir. Uzaktan eğitimin çeşitli nedenlerle gelecekte de muhtemel bir yöntem olarak kullanılabilmesi düşünüldüğünde, politika yapıcıların bu gerçeği göz ardı etmeden okulları ve öğretmenleri uzaktan eğitim sürecine hazırlamaları ve yapılan bilimsel çalışmalarını değerlendirmeleri önem arz etmektedir.

Anahtar Sözcükler: COVID-19 salgını, acil uzaktan eğitim, öğretmen

1 Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Düzce, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5761-6330>

2 Öğretmen, Düzce İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Düzce, receptemirciduzceuni@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3472-0607>

Atıf için: Kazak, E., & Demirci, R. (2024). COVID-19 eğitim sürecinde uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Siirt Eğitim Dergisi*, 4(1), 51-71. DOI: [10.58667/sedder.1410447](https://doi.org/10.58667/sedder.1410447)

Giriş

COVID-19 pandemisinin hız kesmesi, derslerin yüz yüze yapılmaya başlanması, uzaktan eğitim olgusunu gündemden kısmen düşürse de geleceğe ilişkin belirsizlikler bu eğitim yöntemine olan ihtiyacın çok farklı nedenlerden dolayı tekrar başvurulabilecek bir yöntem olabileceğini göstermektedir. Hayatın her alanını etkileyen Coronavirus (COVID-19) salgını 2019 yılının sonunda ortaya çıkmıştır. Hızla yayılan dünya çapındaki bu salgının etkilediği önemli bir alan da eğitim ve öğretim faaliyetleri olmuştur (Adıgüzel, 2020; Çelik, 2022). Bu aksaklıklar, beraberinde birtakım kaygıları da getirmiştir. Zira bu salgın dünyaya yayıldığında, ülkelerin birçoğu okulların geçici olarak kapatıldığını duyurmuş ve dünya genelindeki öğrencilerin yüzde 91'inden fazlasını etkileyen salgının yaklaşık 1,6 milyar çocuk ve genci etkilediği rapor edilmiştir (Miks & McIlwaine, 2020). 11 Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü'nün (WHO) COVID-19'u pandemi (salgın) olarak nitelendirmesi sonucu ülkeler kendi bilim kurullarını oluşturmuşlardır. Bu kurullar pandemiyi yayılımını azaltmak amacıyla kendi yönetimlerine birtakım tavsiyelerde bulunmuştur. Bu tavsiyelerin başında, yüz yüze eğitime ara vermek gelmiştir (Koşlu, 2022). Türkiye dâhil dünyadaki pek çok ülke, okullar aracılığı ile salgının daha da yayılmasını önlemek için yüz yüze eğitim faaliyetlerine ara verip, uzaktan eğitim ile dersleri devam ettirmek amacıyla hızlıca çalışmalara başlamış (Çok & Günbatır, 2022; Demir & Özdaş, 2020; Gewin, 2020) eğitim-öğretim faaliyetlerinin önemine binaen eğitimin sürekliliğinin sağlanması ve eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin de uygulanabilmesi için uzaktan eğitime geçilmiştir (Moçoşoğlu & Kaya, 2020; Mulenga & Marban, 2020; Özdemir Baki & Çelik, 2021). Bununla birlikte, genel olarak, sosyoekonomik olarak dezavantajlı geçmişe sahip öğrenciler ve özel eğitim ihtiyaçları olan öğrenciler, uzaktan eğitime geçişten derinden etkilenmiştir. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimindeki rolü ve öğrencilerin evdeki durumlarının öğrenmeye katılma becerileri üzerindeki etkisi, sokağa çıkma yasağıyla birlikte yoğunlaşmıştır (Mohan, McCoy, Carroll, Mihut, Lyons, & Domhnaill, 2020). Örneğin, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) uzaktan eğitime geçişte ilk olarak herkesin eğitime erişebilmesi için tüm eğitim kademeleri için TRT ile iş birliği yapıp Eğitim Bilişim Ağı (EBA) televizyon kanallarını kurmuştur (Daşdemir & Cengiz, 2022). İkinci olarak EBA platformu ile dersler işlenmiştir. Son olarak da öğretmenler, farklı çevirim içi uygulamalardan (ZOOM, Google MEET, BİP, Whatsapp vb.) yararlanarak kendi imkânlarıyla ders işlemişlerdir (Taşkın & Aksoy, 2021). Bütün bu çalışmalarla pandemi sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin yerine kullanılmıştır (Clark, 2020). Kısaca, uzaktan eğitime geçiş, genel olarak, yenilerini oluşturmak yerine mevcut çevrimiçi öğrenme sistemlerini kullanan okullar için daha kolay olmuştur (Mohan vd., 2020).

Uzaktan eğitim, geleneksel yüz yüze eğitimden farklı bir yapıya sahip kendine özgü vaat, sorun ve çözümleri bulunan bir yöntemdir (Valentine, 2002). Uzaktan eğitim, çeşitli nedenlerle öğretmen ve öğrencinin aynı mekânda bulunmadığı; eğitim-öğretimin kısıtlandığı dönemlerde bireyselliğin ve esnekliğin ön planda olduğu, bilgisayar başta olmak üzere çeşitli bilişim araçlarının kullanıldığı, ekonomik ve etkileşimli bir eğitim çeşididir (Cavanaugh, 2001; King, Young, Drivere-Richmond & Schrader, 2001; Toker Gökçe, 2008). Uzaktan eğitim, “eş zamanlı (senkron)” ve “serbest zamanlı/eş zamansız (asenkron)” olmak üzere iki şekilde gerçekleştirilmektedir. Eş zamanlı uygulamada öğretmen ve öğrenciler aynı anda uygulama içerisinde. Öğrenciler, öğretmenlerine veya birbirlerine soru sorup konuyu tartışabilirler. Asenkron zamanlı uygulamada ise öğrenciler ne zaman isterlerse o zaman derslere ve etkinliklere katılırlar; hangi dersi isterse o derse katılırlar ve istediği kadar tekrar yapabilirler (Avcı & Akdeniz, 2021; Buselic, 2012; Romiszowski, 2004; Toker Gökçe, 2008).

COVID-19 salgını ile uzaktan eğitime öğrenci ve öğretmenler tarafından uyum sağlanmaya çalışılmıştır (Kurnaz vd., 2020). Sanal sınıflar yoluyla müfredatın sürdürülmesi sağlanmaya çalışılırken aynı zamanda bu ani değişikliğe uyum sağlamada zorluklarla da karşılaşan öğrencilerin eğitimine daha az önem verildiği olmuştur (Neuwirth, Jović & Mukherji, 2020). Bu süreçte, uzaktan eğitimin de birtakım olumlu yönleri ile olumsuz yönleri ve sınırlılıkları olmuştur. Esnek olabilme, aynı ders içeriğine birden fazla kere ulaşabilme, ekonomik olma, eğitimi geniş kitlelere ulaştırılabilme gibi pek çok avantaj olumlu yönlerindedir (Katane, Kristovska & Katans, 2015; Koç, 2021; Sadeghi, 2019; Yunus, Yıldırım & Kalaycı, 2021). Buna karşılık, internet altyapısı ve teknolojik yetersizlikler nedeniyle istenilen verimin alınmaması, öğretmenlerin uzaktan eğitim konusunda yeterli teknik bilgiye sahip

olmamaları nedeniyle eğitimin niteliğinin düşmesi, öğrencilerin sosyal hayattan kopmaları, öğrencilerin derslere katılmaları noktasında anlık takip edebilecek kontrol mekanizmasının olmaması, öğrencilerin teknolojik araçlara bağımlı hale gelmeleri gibi olumsuzluk ve sınırlılıkları olmuştur (Adıgüzel, 2020; Koç, 2021; Ramos-Morcillo, Leal-Costa, Moral-Garcia, & Ruzafa-Martinez, 2020; Yunus vd., 2021). Uzaktan eğitime geçiş özellikle öğrencilerin grup çalışmalarına ve uygulamalı çalışmalara katılma kapasitelerini ciddi biçimde etkilemiştir (Mohan vd., 2020). Arslan ve Şumuer (2020) tarafından COVID-19 pandemisi döneminde öğretmenlerin sanal sınıflardaki derslerde yaşadıkları sınıf yönetimi sorunları ortaya koymak amacıyla yapılan çalışmada, öğretmenlerin ağırlıklı olarak donanım ve öğretimin değerlendirilmesi konularında sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları diğer sorunlar; dış ortam gürültüsü, dijital içerik konusunda yetersizlik, internet bağlantısı sorunları, derse erişim sorunları, etkileşim eksikliği, derslerin kısa sürmesi, ses iletiminde sorunların yaşanması, gizlilik ve güvenlik ve yazılımın uygun olmayan kullanımı olarak belirlenmiştir. Bu süreçte, karantinaya alma ve sosyal izolasyon insan ruhunu çeşitli şekillerde doğrudan etkileyerek sıkıntıya, daha yüksek kaygı düzeylerine, depresyona ve diğerlerine neden olmuştur (Dias, Lopes & Teles, 2020).

COVID-19 pandemisi sürecindeki eğitim faaliyetleri, uluslararası alan yazında farklı kavramlarla ifade edilmektedir (çevrimiçi eğitim, uzaktan eğitim, e-öğrenme, evde eğitim vb.). Ancak bu terimler, acil durum uzaktan eğitimi olarak daha iyi tanımlanabilecek olan eğitimin kesintiye uğraması sırasında uygulananları tam olarak kapsamamaktadır. Farklı ülkelerde kullanılan terimlerin genel bir terim olarak uzaktan eğitimin türevleri olduğu düşünüldüğünde, acil durum uzaktan eğitimi ile uzaktan eğitim arasındaki dikkat çekici fark, ikincisinin bir seçenek, birincisinin ise bir zorunluluk olmasıdır. Acil durum uzaktan eğitimi, çevrimdışı ve/veya çevrimiçi dâhil olmak üzere mevcut tüm kaynaklarla bir kriz anında hayatta kalmakla ilgilidir (Bozkurt, Jung, Xiao, Vladimirschi, Schuwer, Egorov, & Paskevicius, 2020; Bozkurt & Sharma, 2020). Bu çalışmada uzaktan eğitim kavramı ile COVID-19 pandemisi sürecindeki eğitim faaliyetlerine atıfta bulunmaktadır. Çalışma, COVID-19 pandemisi sürecindeki acil uzaktan eğitime yönelik deneyimlerin, kapanma sonrası dönemin hemen sonrasında yani yarı kapanma (hibrit) döneminde yürütüldüğü bir çalışmadır. Alan yazın incelendiğinde, COVID-19 eğitim sürecinde uzaktan eğitim konusunda yapılan çalışmaların konuları genellikle etkileşim (Avcı ve Akdeniz, 2021), uzaktan eğitime karşı öğretmen tutumları (Adıgüzel, 2020; Moçoşoğlu & Kaya, 2020), öğretmenlerin özyeterlik algıları (Çok & Günbatır, 2022), uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar (Çok & Günbatır, 2022; Talidong & Toquero, 2020; Yurtsever, Tarhan & Tecim, 2021) ve uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelemesi (Bakioğlu & Çevik, 2020; Çetin & Akduman, 2022; Demir & Özdaş, 2020; Yunus vd., 2021) olarak tespit edilmiştir. COVID-19 eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşanan bu sürece yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerini içeren nitel araştırmaların ulusal alan yazında yeterli düzeyde yer almadığı görülmüştür.

Nitel araştırmalar herhangi bir teoriden yola çıkmaz. Tümdengelimci bir analiz yöntemi yerine tümevarımcı bir analiz yöntemi izler. Elde edilen tekrar eden benzer sonuçlar yoluyla zamanla teoriye ulaşmak için ise uygun bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırmanın bu özelliği nedeniyle, nitel yöntemle aynı konuda çok sayıda araştırmanın yapılmış olması bir araştırmanın önemini azaltmaz, özgünlüğüne zarar vermez denilebilir. Ayrıca, gelecekte eğitimdeki kesintilerin sebepleri sadece salgın hastalıklarla sınırlı olmayabilir; savaşlar, yerel çatışmalar ve diğer doğal afet türleri potansiyel kesinti kaynakları olarak gelecekte gündemde olabilecek konulardır (Bozkurt & Sharma, 2020). Kısaca, acil uzaktan eğitime gelecekte tekrar başvurulması muhtemeldir. Günümüzde yapılan araştırmaların sonuçlarının, yeni ve farklı acil uzaktan eğitim koşullarında, gelecekteki uygulamalara katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırma verilerinin, uygulamaya ve gelecekte başvurulması durumunda hem uygulamaya hem de politika yapıcılara ve alan yazına ışık tutması beklenmektedir.

Araştırma, COVID-19 kapanma dönemi sonrası dönemde yapılmış olup eğitim sürecinde uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre;

1. COVID-19 eğitim sürecinde uzaktan eğitimin ne gibi olumlu yönleri olmuştur?
2. COVID-19 eğitim sürecinde uzaktan eğitimin ne gibi olumsuz yönleri olmuştur?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, öğretmen görüşlerine göre pandemi döneminde uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesi amaçlandığından, nitel araştırma tekniklerinden biri olan durum çalışması (Bogdan & Biklen, 2007) deseni kullanılmıştır. Durum çalışması deseninde, var olan veya yeni ortaya çıkmış bir duruma odaklanılır. Bu durum ile ilgili birey, olay, ortam ve süreç gibi çeşitli değişkenler araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde durulur (Cohen, Manion & Morrison, 2005; Creswell, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021). Uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri öğretmen görüşleri bağlamında ele alındığı için durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Bu araştırma için Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından 21.07.2020 tarih ve 2020/355 sayılı etik kurul izni verilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci döneminde Düzce ili merkez ilçesinde bulunan bir ortaokuldaki öğretmenler ile gerçekleştirilmiştir. Bu ortaokul, ikinci araştırmacının çalışmakta olduğu bir okul olup daha samimi ve güven atmosferine dayalı bir ortamda görüşmelerin yapılmasını sağlamıştır. Bu yönüyle çalışmada kolay ulaşılabılır örneklem yöntemi ve tipik durum örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yapıldığı okul, Düzce ilinde COVID-19 eğitim sürecinde uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerini yansıtacak tipik, ortalama bir okuldur. Durum çalışmalarında tek bir birim hatta tek bir katılımcı ile araştırma yürütülmesi mümkün olduğu için de araştırma bu ortaokuldan elde edilen verilerle sınırlı tutulmuştur. Bu yönü, araştırmanın sınırlılıklarından biri olarak kabul edilebilir. Kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi, araştırmacının hedeflediği evrenden kendi örneklemini oluşturmak amacıyla erişebileceği katılımcılara en kolay ulaşma imkânı sağlayarak araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Tipik durum örnekleminde ise ortaya çıkan yeni bir uygulamanın veya yeniliğin tanıtılması amacıyla, bu uygulamanın yapıldığı veya yeniliğin yer aldığı birkaç durum arasından en belirgin bir veya birkaç tanesini belirleyerek bunlar üzerinde çalışır (Patton, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Tablo 1: Öğretmenlerin Betimleyici Özellikleri

Katılımcılar	Branş	Mesleki Kıdem	Yaş
ÖE1	Türkçe	26	50
ÖE2	Din Kültürü ve Ahlâk B.	26	53
ÖE3	Sosyal Bilgiler	10	34
ÖE4	Türkçe	20	46
ÖE5	Matematik	9	31
ÖK1	Matematik	15	38
ÖK2	Fen Bilimleri	27	49
ÖK3	İngilizce	19	44
ÖK4	İngilizce	26	52
ÖK5	Müzik	6	35
ÖK6	Türkçe	23	44
ÖK7	Beden Eğitimi	8	32

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya farklı branşlardan toplam 12 öğretmen katılmıştır. Katılımcı sayısının sınırlandırılmasında elde edilen verilerin doyum noktası yani verilerin tekrara düşmesi etkili olmuştur. Bu bağlamda 12. katılımcıdan sonra görüşmeler sonlandırılmıştır. Katılımcıların 7’si kadın, 5’i erkektir. Katılımcıların 4’ü 6-15 yıl aralığında ve 8’i 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Katılımcılardan 4’ü 25-35 yaş aralığında, 6’sı 36-50 yaş aralığında ve 2’si 51 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Ayrıca, katılımcıların tamamı lisans mezunu öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcı

bilgilerinin gizliliği amacıyla kodlama yöntemi izlenmiş olup “ÖE” erkek öğretmenleri, “ÖK” kadın öğretmenleri kodlamak için kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmanın verileri açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapıldıktan sonra üç açık uçlu soru olarak hazırlanmıştır. Bu sorular, nitel araştırma alanında çalışmaları bulunan bir öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda ikiye düşürülmüştür. Bu sorular araştırmadan önce iki öğretmene sorularak soruların anlaşılıp anlaşılmadığı belirlenmiştir. Yapılan uygulamada herhangi bir sorun tespit edilmemiştir. Her iki öğretmenin cevaplarına göre soruların anlaşılır olduğu görülmüştür. Görüşme formundaki, “öğretmenlere göre uzaktan eğitimin meslekî, akademik ve örgütsel olarak ne gibi olumlu katkısı olmuştur ve öğretmenlere göre, uzaktan eğitimin meslekî, akademik ve örgütsel olarak ne gibi olumsuz yönleri olmuştur” sorularından oluşan form araştırma kapsamında son halini almıştır. Görüşme esnasında her bir soru ile ilgili sonda sorulara da yer verilmiştir. Sonda sorular, görüşme esnasında görüşmenin akışına göre ortaya çıkan ve eksik kalan ya da daha derinlemesine veri toplamının amaçlandığı durumlarda yararlanılan bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Her bir soru altında, ilgili soru hakkında eksik kalan ya da daha derinlemesine veri toplamaya yönelik sorular sorulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri toplanırken yüz yüze görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşmede, katılımcıların kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiş, katılımcılar gönüllülük esasıyla belirlenmiştir. Katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış iki soru altında muhtemel sonda sorulara yer vermek suretiyle daha detaylı veri toplama yoluna başvurulmuştur. Niçin böyle düşünüyorsunuz? Bunun olmadığını düşünürsek ne gibi olumsuzluklarla karşılaştık? vb. sonda sorular aracılığıyla, ilgili soru ile daha derinlemesine bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır. Düzce ili merkez ilçede yer alan bir ortaokul kademesi belirlenmiştir. Okulda görev alan öğretmenler araştırma hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katkı vermeyi kabul eden katılımcılarla planlama yapılmış ve görüşmeler uygun gün ve ortamlarda yapılmıştır. Görüşmeler 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, görüşme sırasında ses kaydı alınmak istendiği, bu kayıtların başka bir amaçla kullanılmayacağı ifade edilmiştir. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin tamamı ses kaydına izin vermiştir. Nitel araştırmalarda görüşülecek kişi sayısının belirlenmesinde üç önemli ölçüt vardır. Bunlardan ilki, verilerin doyum noktasına ulaştığı noktada görüşmelerin sonlandırılması gereğidir. Bir başka ölçüt ise araştırmanın odağıdır. Araştırılacak konunun odağı bazen bir kişiyle bile görüşme yapılmasını yeterli kılabilir. Son olarak, nitel çalışmalarda görüşülen birey sayısı ile verilerin derinliği ters orantılıdır. Nicel çalışmalarda, örneklem sayısının fazlalığı geçerlik ve güvenilirlik için önemli bir etken iken nitel çalışmalarda durum tam tersidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu nedenle verilerin doyuma ulaştığı noktada görüşmeler sonlandırılmış ve görüşmecisi sayısı 12 ile sınırlandırılmıştır. Toplam 12 öğretmen ile 7 saatlik görüşme gerçekleştirilmiş, ses kayıtları ikinci araştırmacı tarafından transkript edilerek yaklaşık 45 sayfalık görüşme metnine dönüştürülmüştür.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler analiz edilirken kodlamalar yapılarak kategorilere indirgenir. Elde edilen verilerin kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların oluşturulması söz konusudur. Kısaca, veriler, kodlama, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları takip edilerek analiz edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda, metinler, sorulara verilen yanıtlara göre sınıflandırılmış ve kodlara ulaşmak amacıyla birkaç kez okunmuştur. Ulaşılan kodlardan birbiriyle ilişkili olanlar alt temalar altında toplanmıştır. Alt temaların temayla uyumlu olmasına dikkat edilmiştir. İkinci araştırmacı tarafından yapılan alt tema ve kodlara ayırma işlemi sonrasında, bir öğretim üyesinden ulaşılan kodların doğruluğunu kontrol etmesi istenmiştir. Araştırmacılar bu aşamada, kelime ve kavramların mevcudiyetini, anlamlarını ve ilişkilerini tespit eder

ve analiz ederek metinlerin içindeki mesaja ilişkin çıkarımlar yaparlar (Büyüköztürk vd., 2022). Bu işlem sonunda, tema adlarında bir değişiklik olmamış fakat elde edilen kodların ve adlandırılan alt temaların bazılarında kavramsallaştırmalar üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Böylece, en uygun kavramsallaştırmanın yapılması amaçlanmıştır. Analiz aşamasının son adımında elde edilen alt tema ve kodlar, eğitim bilimleri alanında çalışan ve nitel araştırma konusunda uzman olan bir öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur.

İnandırıcılık Aktarılabirlik (Geçerlik ve Güvenirlik)

Araştırmalarda geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı olguyu doğru ölçmesiyle doğrudan ilişkilidir. Bu durumda, toplanan veriler gerçeği aktarır ve araştırma sonuçlarının geçerliğini destekler (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmanın geçerliği ve güvenirligi sağlamak için bazı tedbirler alınmıştır. Bu amaçla, araştırmanın iç geçerliğini (tutarlılığını) sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış formun geliştirilme sürecinde alan yazın taranmıştır. Bu süreçte iki öğretmen ile pilot görüşme yapılarak forma son biçimi verilmiş, ayrıca eğitim bilimleri alanında çalışan ve nitel araştırmalar konusunda uzman görüşünden de faydalanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini endişe ya da korkuya kapılmadan içtenlikle dile getirmeleri için araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşmeler transkript edildikten sonra katılımcıların teyidi sağlanmıştır. Bu aşamada, veriler sadeleştirilerek katılımcılara okutulmuş ve teyitleri alınmıştır. Ayrıca katılımcılara, görüşmeden elde edilen verilere eklemek ya da çıkarmak istedikleri bir şey olup olmadığı sorulmuştur. Bu işlem sonucunda verilerde bir eklemeye ya da çıkarma işlemi gerçekleştirilmemiştir. Birinci araştırmacı tarafından yapılan kodlama işlemlerinin güvenirligini teyit etmek için alanda uzman bir öğretim üyesinin görüşüne başvurularak kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik analizi, Güvenirlilik=[Görüş Birliği/(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] X 100 formülünden (Miles & Huberman, 1994) yararlanılarak belirlenmiştir. Bu işlem sonunda, güvenirlilik oranı birinci tema için %89, ikinci tema için % 92 olarak hesaplanmıştır. Araştırmanın dış geçerliğini (teyit edilebilirliğini) artırmak amacıyla araştırma süreci ve bu süreçte gerçekleştirilenler detaylı olarak açıklanmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin toplanması süreci, verilerin analizi ve yorumlanması detaylı bir şekilde açıklanmıştır.

Bulgular

Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda, “COVID-19 eğitim sürecinde uzaktan eğitimin ne gibi olumlu yönleri olmuştur?” araştırma sorusu için elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan kod ve temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
	Yeni teknolojilerin derste kullanımı	ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK5, ÖK7
	Mesleğin/okulun değerini anlamak	ÖE1, ÖK1, ÖK2, ÖK5
	Eğitimin sürekliliği	ÖE1, ÖE3
	Yeni uygulamaların kullanımı	ÖE1, ÖE3
	Derse hazırlık imkânı bulmak	ÖK1, ÖK2
Meslekî Faydalar	Zamandan tasarruf	ÖE5, ÖK7
	Yeni yaklaşımların kullanımı	ÖE1
	Hoşgörülü olma	ÖK1
	Azimli ve istekli olma	ÖK1
	Öğrenciye kolay ulaşım	ÖK3
	Kendini geliştirme gereği hissetme	ÖE1
	Uzaktan eğitim tecrübesi edinme	ÖE1
	Bilgisayarı etkili kullanma becerisi	ÖE3

	Mesleğe bağlılığın artması	ÖK1
	Zaman ve enerji kaybının olmaması	ÖK7
	Yüz yüze eğitimin değerini anlamak	ÖK2
Akademik Faydalar	Hizmet içi eğitim alma fırsatı bulma	ÖE3, ÖK1, ÖK2, ÖK3
	Yüksek lisans eğitimi fırsatı	ÖE3
	Kişisel gelişim imkânı	ÖK4
Örgütsel Faydalar	İletişimin sürekli olması	ÖE1, ÖE3, ÖE4, ÖK1, ÖK2, ÖK3, ÖK5
	Okuldan, öğrenme ortamından uzak kalmama	ÖE1
	Velilerin empati kurması	ÖK6, ÖK7
	Veliyi eğitim sürecine etkin katma	ÖE4
	Velinin çocuğu kontrol edebilmesi	ÖE4
	İş arkadaşlığının önemini anlama	ÖK4

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimin olumlu yönleri teması altında meslekî faydalar, akademik faydalar ve örgütsel faydalar alt temaları oluşturulmuştur. Bu kapsamda en fazla vurgulanan kod, meslekî faydalar alt teması altında, yeni teknolojilerin derste kullanımı kodu; akademik faydalar alt teması altında, hizmet içi eğitim kodu; örgütsel faydalar alt teması altında ise iletişimin sürekliliği kodu olmuştur.

Meslekî faydalar alt temasındaki kodlara bakıldığında, birbirinden çok farklı öğretmen yeterliklerine vurgunun olduğunu söylemek mümkündür. Bu alt temadaki kodlar, öğretmenlerin hem mesleki yeterliklerinin hem teknolojik yeterliklerinin hem insani yeterliklerinin ve hem motivasyonel yeterliklerinin olumlu etkilendiği söylenebilir. Bu alt temada, yeni teknolojilerin derste kullanımı, mesleğin ve okulun değerini anlamak, eğitimin sürekliliği, yeni uygulamaların kullanımı, derse hazırlık imkânı bulmak, zamandan tasarruf, yeni yaklaşımların kullanımı, hoşgörülü olma, azimli ve istekli olma, öğrenciye kolay ulaşım, kendini geliştirme, gereği hissetme, uzaktan eğitim tecrübesi edinme, bilgisayarı etkili kullanma becerisi, mesleğe bağlılığın artması, zaman ve enerji kaybının olmaması ve yüz yüze eğitimin değerini anlamak kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu alt temayla ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi anlatımlarıyla şöyledir:

“Sadece öğrenciye katkısı olmadı, bizler de uzaktan eğitimin nasıl yapılacağını, hangi materyallerden faydalanacağımızı, öğrencilere nasıl ulaşacağımızı, nasıl hitap edeceğimizi. Çünkü sınıf ortamında değiliz biz, başkalarının evine giriyoruz nihayetinde. ... Pedagojik olarak neler yapacağımızı düşünmemiz, onunla ilgili kafa yormamız meslekî anlamda kendimizi geliştirmemiz gerektiğini hissettik, fark ettik ve bununla ilgili kendimizi geliştirdik...” (ÖE1)

“...Okullar bizim için çok önemli, çok kıymetliymiş ve okulların açılmasını belki 15 gün 20 gün, o tatil süresince bir rahata, bir rehavete kapıldık. Yaaa tatil yapıyoruz, bak ne güzel demeye başladık ama 15-20 günden sonra okulları özlediğimizi, okulun bizler için ne kadar kıymetli olduğunu, değerli olduğunu hem mantalite olarak hem ruh olarak bunu hissettik.” (ÖE1)

“Onun haricinde bu süreçte şunu da söyleyebiliriz hani mesela biraz yaşı ilerlemiş olan öğretmenler, hani böyle teknolojiyle biraz arası iyi olmayan öğretmenlerimiz vardı... Onlar mesela teknoloji kullanımını uzaktan eğitim sayesinde öğrenmiş oldular ya da biliyorlarsa da kendilerini geliştirmiş oldular ya da öğrenmek zorunda, kaldılar.” (ÖE3)

“...Burada mesela dijital ortamda öğretmenler ders içeriği hazırlama, yine sınıf yönetimi konusunda kendisini geliştirme fırsatı bulduk, mesela ders anlatırken slaytlar falan hazırladık. Mesela öğrencilere yönelik testler hazırladık. İçerik hazırladık daha doğrusu. ...” (ÖE3)

“Bu dönemde öğretmenler olarak ben de dâhil bilgisayarla, bilgisayarı hiç yapmadığımız kadar etkin bir şekilde kullandık. Daha doğrusu kullanmak zorunda kaldık. Çünkü vermemiz gereken konuları verirken birtakım videolara veya konu anlatımlarına veya testlere ihtiyaç oldu, bunları verebilmek için bilgisayarı etkin bir şekilde kullanmak zorunda kaldık...” (ÖE4)

“Öğrencilere karşı artık daha hoşgörülü olduğumu düşünüyorum, pandemiden sonra. Pandemiden önce yaptıkları davranışlar benim için sorun haline gelebilecekken şimdi pandemiden dolayı hoşgörüyle karşılıyorum... Artık mesleğime karşı daha azimli ve istekliyim, çünkü tekrar böyle bir pandemi süreci yaşayamayacağımızın garantisi yok...” (ÖK1)

Öğretmenler, akademik faydalar alt temasında daha çok eğitimler yoluyla kişisel gelişimlerine sağladıkları katkılara vurguda bulunmuşlardır. Bu alt temada, hizmet içi eğitim alma fırsatı bulma, yüksek lisans eğitimi fırsatı ve kişisel gelişim imkânı kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu alt temayla ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi anlatımlarıyla şöyledir:

“[...] Bazı üniversiteler mesela böyle yüksek lisans programları açmışlardı. Bizim arkadaşlardan da yine giden oldu ona mesela. Yani bu açıdan öğretmenler yüksek lisans programlarına katıldılar üniversitelerin uzaktan açılan programlarına. O anlamda kendilerini akademik anlamda ben geliştirdiklerini düşünüyorum. ...” (ÖE3)

“Onun haricinde yine salgın sürecinde mesela öğretmenlere yönelik uzaktan hizmet içi eğitim veren bazı programlar açıldı. Ben mesela zekâ oyunları falan almışım işte Osmanlı Türkçesiyle ilgili uzaktan eğitim seminerleri almıştım evde olduğumuz için. Yani bu da öğretmenlerin kendilerini akademik anlamda yine mesleki anlamda geliştirmelerine fırsat sağlamıştır diye düşünüyorum.” (ÖE3)

“Evet, ben kitap okuyabildim. Kendi alanımdaki sitelere girip bakabildim. Çocuklarımla ilgilenabildim. ...Dediğim gibi evet, kendimi geliştirme durumum oldu. Resim yapmaya çalıştım. Seviyorum, resim yapmayı da seviyorum...” (ÖK4)

Öğretmenler, örgütsel faydalar alt temasında daha çok veli ile ilgili konulara değinmişlerdir. Ayrıca, olumlu bir okul iklimine ilişkin özlem de dile getirilmiştir. Bu alt temada, iletişimin sürekli olması, velilerin empati kurması, arkadaşlık ilişkilerinin önemini anlama, okuldan, öğrenme ortamından uzak kalmama, veliyi eğitim sürecine etkin katma ve velinin çocuğu kontrol edebilmesi kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu alt temayla ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi anlatımlarıyla şöyledir:

“[...] Uzaktan eğitim çocuklarımızın eğitimden, okuldan, öğrenme anlayışından uzak kalmamaları açısından arkadaşlarıyla öyle veya böyle bir şekilde sosyalleşmeleri açısından önemli bir süreç oldu.” (ÖE1)

“...Yani uzaktan eğitimle ilgili fikir alışverişinde bulunduk. Yani hem velilerle öğretmenlerin hem okul idaresiyle öğretmenlerin kendi aralarındaki bağı da kopmamış oldu. Devamlı iletişim halinde olmuş oldular.” (ÖE3)

“[...] Ödevlendirmelerimizi WhatsApp üzerinden ve EBA üzerinden yaptığımız için veliyi de eğitim sürecine etkin bir şekilde katmış olduk. Veli öğrencinin hangi dersten hangi ödevi olduğunu, yapıp yapmadığını daha iyi kontrol etme şansına sahip oldu. Tabii bu ilgili veliler için söz konusu” (ÖE4)

“[...] Valla dediğim gibi kıymetini anladık, arkadaşlarımızın değerini anladım. Yapılan tartışmaların hani benim kendi okulumda çok şükür ve diğer önceden çalıştığım dört farklı okulda olsun, şu anda çalıştığım okulda olsun büyük sıkıntılar yaşamadım, ilişkiler anlamında. ...” (ÖK4)

“[...] Veli öğrencisinin, hani biz burada çile ile dersi dinlemeyen öğrenci için ne kadar çile gösterdiğimizi, veli “Sizi anca anladım öğretmenim.” diyen velilerim çok oldu. Hatta bir an önce gitsin bir an önce şu pandemi bitsin okula gitsin. O boyutla çok karşılaştım. Hani bu onların çocuğunu görme adına, ödevi yaptırma adına, bizim yerimize empati kurmalarını gösterdi bu durum onlara. O anlamda velilerin çocuğunu görme adına olumlu oldu diye düşünüyorum.” (ÖK6)

Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönlerine İlişkin Bulgular

Aşağıda, “COVID-19 eğitim sürecinde uzaktan eğitimin ne gibi olumsuz yönleri olmuştur?” araştırma sorusu için elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan kod ve temalar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri

Alt Tema	Kodlar	Katılımcı
Meslekî Olumsuzluk	Mutsuzluk, gerginlik	ÖE2, ÖE4, ÖK3, ÖK4, ÖK5, ÖK7
	Eğitim-öğretim ortamını kontrol edememe	ÖE1, ÖE3, ÖE4, ÖK3
	Bilgi ve donanım eksikliği	ÖE1, ÖK3, ÖK4
	Düşük iş doyumu	ÖE1, ÖK2, ÖK1, ÖK6
	Okuldan soğuma	ÖE2, ÖE3
	Motivasyon kaybı	ÖE3, ÖE4
	Verimli olamama hissi	ÖK4, ÖK6
	Fizikî yıpranma ve rahatsızlıklar	ÖK4, ÖK5
	Yeterli etkinlik/uygulama yapamama	ÖK2, ÖK7
	Bıkkınlık	ÖE1
	Özgüven kaybı	ÖK1
	Önceliklerin değişimi	ÖK1
	Tembellik	ÖK1
	Zihinsel yorgunluk	ÖK1
	Meslekten soğuma	ÖK6
	Stres yaşama	ÖK7
	Akademik başarı yetersizliği	ÖE4
Öğrenciye ulaşamama	ÖK6	
Teknolojiyi hızlı ve gerektiği gibi kullanamama	ÖK4	
Akademik Olumsuzluk	Ölçme-değerlendirme eksikliği	ÖE1, ÖE3, ÖE4
	Geri bildirim alamama	ÖE3, ÖE4
	Dersi doğasına uygun anlatamama	ÖK1
	Kayıp zaman olarak görme	ÖE2
	Kendini ifade edememe	ÖK1
	Akademik tatminsizlik	ÖK2
	Öğrenci motivasyonunda düşüş	ÖE3
Örgütsel Olumsuzluk	İletişimin kopması	ÖE1, ÖE3, ÖK1, ÖK2, ÖK5
	İstişareler yapamama	ÖE1
	Sosyalleşememe	ÖE3, ÖE5, ÖK3, ÖK4
	Yalnızlaşma	ÖK1

Tablo 3’e bakıldığında, öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitimin olumsuz yönleri teması altında, meslekî olumsuzluklar, akademik olumsuzluklar ve örgütsel olumsuzluklar alt temaları oluşturulmuştur. Bu kapsamda en fazla vurgulanan kod, meslekî olumsuzluklar alt teması altında, eğitim-öğretim ortamının kontrol edememe ve mutsuzluk kodu; akademik olumsuzluklar alt teması altında, ölçme-değerlendirme eksikliği kodu; örgütsel olumsuzluklar alt teması altında, iletişimin kopması kodu olmuştur.

Meslekî olumsuzluklar alt temasında öğretmenler daha çok bireysel olumsuz yaşantılarına ve bu yaşantıların duygu durumlarına olan yansımalarına işaret etmişlerdir. Elde edilen kodlara bakıldığında daha çok psikolojik boyutu olan kavramların öne çıktığı söylenebilir. Bu kapsamda, uzaktan eğitimin en önemli olumsuz yansımalarını öğretmenlerin duygu durumlarında meydana getirdiği olumsuzluklar olduğu görülmüştür. Daha sonra sınıf yönetimi, teknolojinin kullanımı gibi konular da öğretmenler tarafından dile getirilen konular arasındadır. Bu alt temada, mutsuzluk, eğitim-

öğretim ortamını kontrol edememe, bilgi ve donanım eksikliği, düşük iş doyumunu, okuldan soğuma, motivasyon kaybı, verimli olamama hissi, fizikî yıpranma ve rahatsızlık, yeterli etkinlik/uygulama yapamama, bıkkınlık, özgüven kaybı, önceliklerin değişimi, tembellik, zihinsel yorgunluk, meslekten soğuma ve stres yaşamak, akademik başarı yetersizliği, öğrenciye ulaşamama, teknolojiyi hızlı ve gerektiği gibi kullanamama kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu alt temayla ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi anlatımlarıyla şöyledir:

“Ayrıca uzaktan eğitimde öğrenciyle öğretmenin baş başa kaldığıyla ilgili bir garanti yoktu. Oysa asıl olan öğrenci ile öğretmenin baş başa kalmasıdır, öyle değil mi? ...Öğrenciyle öğretmenin baş başa kalamaması; velinin, çevredeki insanların eğitim sürecine katılması da bir eksiklik olarak görüyorum.” (ÖE1)

“Bunun yanında çoğu zaman velilerle de ders işlediğimiz oldu! Yani arkadan velilerin sesini çok net bir şekilde duyabiliyor olduk. Uygun bir eğitim öğretim ortamı çocuklara sağlanamadı. Bu da eğitim sürecini akademik olarak çok olumsuz etkiledi diye düşünüyorum.” (ÖE4)

“...En başta kendimi verimli hissetmedim. Yani öğrencilerime ve anlattıklarımı, öğretmek istediklerimi öğrendiklerini hissetmedim. Bu da beni üzdü açıkçası. Ben ne yapıyorum? Kimi zaman sordum kendi kendime, ben ne yapıyorum, ben neye konuşuyorum, kime ne anlatıyorum hiç farkında değildim.” (ÖK4)

“Onun haricinde öğretmenler sınıf ortamında olmadıkları için uzun süre ekran karşısında oldular. Zaman zaman öğrencilerinden geri dönüş alamadılar. Bu da motivasyonlarını bir eksilmeye sebebiyet verdi. ...” (ÖE3)

“Öğrenciler 30 kişilik sınıftan 10 kişi giriyordu derse 8 kişi giriyordu. Hele yılsonu doğru iyice azaldılar, iki kişi kaldı. Teke tek kaldık. Tabii ki hepsi bizim öğrencimiz. Bir kişi de olsa, 30 kişi de olsa anlayacağız dersiniz. Ama verimli olmadım, öğretemedim. Bu yıl çok boş geçti, böyle hissettim açıkçası. Aynı zamanda, teknolojiyi verimli ve hızlı ve gerektiği şekilde kullanamadığımı fark ettim.” (ÖK4)

“Olumsuz yönlerden devam edersem bir de beni fiziksel olarak çok zorladı. Sürekli bir masanın önünde oturmak. Evet, dersler belki yarım saatte ama yarım saat.,10 dakika ara bağlantı kurmaya çalışma. Masaya yaslanmak ve sürekli oturmak sırt ağrısı yaptı... Bacak ağrısı, kan iniyor aşağıya oturmaktan gerçekten fiziksel olarak da çok zorluk çektim.” (ÖK4)

Akademik olumsuzluklar alt temasında daha çok öğrencilerin öğrenme kayıpları üzerinde durulmuştur. Ayrıca, öğrencilerin yaşadıkları duydu durumlarının da öğrenme kayıpları üzerinde etkili olduğunu, elde edilen kodlardan anlamak mümkündür. Bu alt temada, ölçme-değerlendirme eksikliği, kayıp zaman olarak görme; kendini ifade edememe, akademik tatminsizlik, geri bildirim alamama, dersi doğasına uygun anlatamama ve öğrenci motivasyonunda düşüş kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu alt temayla ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi anlatımlarıyla şöyledir:

“Bence öğretmenler ölçme değerlendirme konusunda büyük sıkıntılar, problemler yaşadılar. Çünkü sınavlar yapılmadı. Uzaktan eğitim döneminde ilk dönem verilen notlar geçerli olmuştu. 2020-2021 döneminde biz ölçme değerlendirme yapamadığımız için, sınav yapamadığımız için öğrencilerden de geri dönüş alamadık mesela öğrenciler hangi konuları anlamadılar, hangi konularda eksikleri vardı? ...” (ÖE3)

“Eğitim süreci öğrenciyle yüz yüze, göz göze birebir gerçekleştirilen bir süreç. Çocuğun konuyu anlayıp anlamadığını veya derste sıkılıp sıkılmadığını, bir problemi olup olmadığını onun gözlerinden anlayabiliyorsunuz. Ona göre hareket edebiliyorsunuz fakat birçoğu dersle ilgilenmiyordu, derste değildi. ...” (ÖE4)

“Akademik anlamda pandemi sürecinde kendimi ifade etmekte çok zorlandım. Çünkü biz matematik öğretmeniyiz, sözle ilerleyen bir ders değil, yazmak lazım, dokunmak lazım. Çocuğa onu hissettirmek lazım. Her ne kadar teknolojik olarak bu alt yapıyı oluştursam da özellikle geometri konularında anlatmak istediğim şeyi anlatmak çok zor oldu. ...” (ÖK1)

“Akademik açıdan zorlandık. Niye zorlandık? Çünkü dersi anlattık. Anlatma yöntemi yok. Yani biz dersi kalemle tahtayla tebeşirle işliyoruz. Öyle bir şansımız olmadı işte. Videolar paylaştık, ondan sonra sunular paylaştık ama bu bizim sınıfta anlatmamız ile birebir uymuyor. Yani açıkçası havada kaldı. O yüzden akademik olarak da beni tatmin etmedi.” (ÖK2)

Örgütsel olumsuzluklar alt temasında, daha çok iletişim eksikliğinden kaynaklanan sosyal süreçler üzerine vuruda bulunulmuştur. Bu alt temada, iletişimin kopması, sosyalleşememe, istişareler yapamama ve yalnızlaşma kodlarına vurguda bulunmuşlardır. Bu alt temayla ilgili katılımcıların görüşlerinden bazıları kendi anlatımlarıyla şöyledir:

“Yani şimdi biz buradaki idareyle, buradaki öğrencilerle buradaki öğretmen arkadaşlarla bir aile gibiyiz. Şimdi aileyi parçaladık, her biri bir yerde ve her biri iletişimi kopardı birbiriyle. Yani bu iletişimi koparmak da olumsuz anlamda etkiledi tabii...” (ÖE1)

“Örgütsel olarak da okul bizim için sadece çalıştığımız yer değil aynı zamanda evimiz. Dertlerimizi, sıkıntılarımızı, mutluluklarımızı paylaştığımız yer. O on dakikalık teneffüste bile bir deşarj olma şansınız oluyor, arkadaşlarınızla konuşurken. Pandemi süreci bizi yalnızlaştırdı. Sıkıntılarımızla, dertlerimizde, mutluluklarımızla baş başa kaldık. Kimseyle paylaşamadık.” (ÖK1)

“Onun haricinde öğretmenler, yani bizler uzaktan eğitim sürecinde genelde evde vakit geçirdik, evde bulunduk. Bu da bizim bence sosyalleşmemizi etkiledi. Hala da bunun etkilerinden devam ettiğini düşünüyorum. Bunun haricinde yine bu da onların hem örgütsel anlamda öğretmenlerin sosyalleşmeleri konusunda yaşanan problem onları sosyal ve örgütsel anlamda da etkiledi diye düşünüyorum.” (ÖE3)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada iki tema, altı alt tema altında 25 olumlu kavram/kod, 33 olumsuz kavram/kod tespit edilmiştir. “Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri” temasında yer alan “meslekî faydalar” alt temasında en çok tekrarlanan konu olan “yeni teknolojilerin derste kullanımı”, yapılan bazı araştırma (Bakioğlu & Çevik, 2020; Fojtik, 2018; Kuyubaşoğlu & Kılıç, 2019; Sarı & Nayir, 2020) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu da göstermektedir ki aniden geçilen uzaktan eğitimde, öğretmenler teknoloji kullanımı konusuna kısa sürede uyum sağlamak için kendilerini zorlamışlar ve süreç bittiğinde bile uzaktan eğitimde kullandıkları yeni teknolojik araç ve uygulamaları yüz yüze eğitimde kullanmaya devam etmişlerdir. Bu nedenle, uzaktan eğitim için kullanılan teknolojik altyapının zenginleştirilmesi ve maliyetlerin azaltılması faydalı olacaktır (Almuraqap, 2020; Utomo, 2020). Mesleğin ve okulun değerini anlama konusundaki sonuçlar da Bakioğlu ve Çevik (2020) ile Çetin ve Akduman’ın (2022) yapmış oldukları çalışmalara benzerlik göstermekte, öğretmen gözünde okulların fizikî bir mekân olmaktan çok daha öte kıymete haiz olduğu görülmektedir. Eğitimin sürekliliği konusu da Çelik (2022) ile Daşdemir ve Cengiz’in (2020) çalışmalarının sonuçlarına benzer niteliktedir. Zamandan tasarruf konusundaki sonuçlar da Akçıl ve Oran (2020), Çelik (2022), Çetin ve Akduman (2022) ile Demir ve Kale’nin (2020) araştırma sonuçlarına benzerlik göstermektedir. Yeni yaklaşımların kullanımı konusunda Andoh, Appiah ve Agyei (2020), Demir ve Kale (2020) ile Kurnaz ve diğerlerinin (2020) çalışmalarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır ki öğretmenlerin birçoğunun yeniliğe açık olduğunu göstermesi açısından da önemlidir. “Akademik faydalar” alt temasındaki hizmet içi eğitim ve yüksek lisans eğitimi fırsatı konularında Bakioğlu ve Çevik’in (2020) araştırma sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmenlerin kendini geliştirme konusunda istekli oldukları şeklinde yorumlanabilir. Kişisel gelişim imkânı konusunda ise Yunus ve diğerlerinin (2021) çalışmalarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. “Örgütsel faydalar” alt temasında yer alan velilerin empati kurması konusunda ise Demir ve Kale’nin (2020) araştırmalarına yakın sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgu da göstermektedir ki uzaktan eğitim süreci sadece öğretmenler için değil veliler için de olumlu sonuçlar ortaya koymuş; velilerin öğretmenleri daha iyi anlaması, onlarla empati kurabilmeleri de çok değerlidir. Ayrıca “Uzaktan Eğitimin Olumlu Yönleri” temasında derse hazırlık imkânı, hoşgörülü olma, azimli ve

istekli olma, öğrenciye kolay ulaşım, iletişimin sürekliliği ve arkadaşlığın önemi konularında da sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar da göstermektedir ki başta sadece olumsuz neticeler ortaya çıkacağı düşünülen uzaktan eğitim süreci olumlu etkiler de ortaya koymuştur.

“Uzaktan eğitimin olumsuz yönleri” temasında yer alan “meslekî olumsuzluklar” alt temasında en çok tekrarlanan mutsuzluk konusunda Bakioğlu ve Çevik’in (2020) çalışması benzer sonuçlar taşımaktadır. Katılımcılar bu süreçte gerek okuldan uzak kalmaları gerekse sürece uyum sağlamanın zaman alması nedeniyle kendilerini mutsuz ve gergin hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu da kuşkusuz yeni deneyimler karşısında insanın pek de istekli olmamasının bir yansıması olabilir. Motivasyon kaybında ise Coşkun-Keskin ve diğerleri (2021) ile Sarı ve Nayir’in (2020) çalışmalarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yüz yüze dersin işlenmemesi durumunda öğrencilerden yeterli dönütün alınmaması durumunda motivasyon kaybı doğal karşılanabilir. Eğitim-öğretim ortamını kontrol edememe konusunda Akgül ve Oran (2020), Coşkun-Keskin ve diğerleri (2021), Çetin ve Akduman (2022), Daşdemir ve Cengiz (2020), Özdemir-Baki ve Çelik (2021) ile Kurnaz ve diğerlerinin (2020) yaptıkları araştırmalara benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Fizikî temasın olmadığı bu süreçte öğrenciler kendi evlerinde istedikleri gibi davranmakta bu da dersin işlenişinin kontrolünü zorlaştırmaktadır. Araştırmada verimli olamama hissi konusunda Bakioğlu ve Çevik (2020) ile Çetin ve Akduman’ın (2022) araştırmalarında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Zira öğretmenlerin bir kısmı az sayıda öğrencinin derse katıldığı ve ders ortamının kontrolün az olduğu uzaktan eğitim sürecinde işledikleri derslerin vicdanen yeterli olmadığını ifade etmişleridir. Fizikî yıpranma ve rahatsızlık konusunda Taşkın ve Aksoy’un (2021) çalışmasına yakın sonuçlar vardır. Zihinsel yorgunluk ve stres yaşama konularında ise Sarı ve Nayir’in (2020) çalışmasına benzer sonuçlar vardır. Meslekten soğuma konusunda da Bakioğlu ve Çevik’in (2020) çalışmasına benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Gerek zihinsel yorgunluk ve stres gerekse meslekten soğuma konuları uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin derslerini verimli işleyemediklerinde hissettikleri duygulardır. Öğretmenlerin de bizzat ifade ettiği üzere gerek uzaktan eğitime geçiş sürecinde yaşadıkları gerekse dersler esnasında yaşadıkları olumsuzluk ve aksaklıklar onları psikolojik olarak yıpratmıştır. “Akademik olumsuzluklar” alt teması altında en çok tekrarlanan konu olan ölçme-değerlendirme eksikliğinde Akgül ve Oran (2020), Çetin ve Akduman (2022) ile Sarı ve Nayir’in (2020) çalışmalarına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Önceki çalışmalarda olduğu gibi katılımcılar uzaktan eğitimde dersler ne kadar iyi işlenirse işlensin ölçme-değerlendirmenin olmadığı bir eğitim-öğretimin eksik olacağını ifade etmişlerdir. Bu da sürecin daha iyi işlenmesinin önündeki belki de en önemli sorun olarak yer almaktadır. “Örgütsel olumsuzluk” alt temasında en çok tekrarlanan konulardan olan sosyalleşememe konusunda Attrı (2012), Sarı ve Nayir’in (2020) ile Niemi ve Kousa’nın (2020) çalışmasındaki sonuçlara benzer sonuçlar elde edilmiştir. Zira insan sosyal bir varlıktır ve iletişim kurmak ister, özellikle de yüz yüze iletişim. Uzaktan eğitim sürecinde her ne kadar telefon vb. araçlarla iletişim kursalar da yüz yüze iletişimin yerini dolduramamışlardır. Bu da uzaktan eğitimi sevmemelerine neden olmuştur. Ayrıca “Uzaktan Eğitimin Olumsuz Yönleri” temasında bilgi ve donanım eksikliği (Hebebe, Bertiz & Alan, 2020), düşük iş doyumunu, okuldan soğuma, bıkkınlık, özgüven kaybı, önceliklerin değişimi, tembellik, kayıp zaman olarak görme, kendini ifade edememe, akademik tatminsizlik ve iletişimin kopması (Karpenko, 2008; Niemi & Kousa, 2020) konularında da sonuçlara ulaşılmıştır. Neuwirth ve diğerleri (2020) tarafından üniversite öğrencilerini konu alan çalışmada, COVID-19 pandemisi sürecine bazı öğrencilerin tipik yüz yüze sınıf ortamından beklenecek şekilde davranmadıkları, genellikle zihinsel olarak başka bir yerdeymiş gibi göründükleri; geleneksel yüz yüze derslerle karşılaştırıldığında o kadar ilgili olmadıkları; soru sormadıkları tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi süreçte yaşanan sınıf içi sorunlar, ülkeler farklı da olsa benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla, farklı evren ve örneklerde yapılacak araştırma sonuçları ve buna bağlı çözüm önerilerinin alan yazına ve uygulamaya katkı sağlaması muhtemeldir.

COVID-19 pandemisi insanoğlunun karşılaştığı ne ilk ne de son küresel sıkıntıdır. Üstelik sadece sağlık konuları değil; deprem, sel, heyelan, fırtına, çığ gibi doğal afetlerin yanında savaş, anarşi gibi beşerî sorunlar nedeniyle de gerek yerel gerekse küresel çapta yüz yüze eğitimin kesintiye uğrayıp tekrar uzaktan eğitime geçilmesi düşük bir ihtimal değildir. Bu nedenle eğitimin olmazsa olmazı olan öğretmenlerin uzaktan eğitime olan olumsuz yaklaşımlarını değiştirmeleri için Türkiye dâhil tüm ülkelerin eğitim bakanlıklarına önemli görevler düşmektedir. Zira süreç ve sonuç odaklı bakıldığında

öğretmenlerin uzaktan eğitim konusundaki algı, tutum ve beklentileri başarıyı etkilemektedir (Marsh, Mitchell & Adamczyk, 2010; Offir, Barth, Lev & Shteinbok, 2003). Ulaşılan sonuçlar göstermiştir ki acil uzaktan öğretim, daha nitelikli ve zamanında çözümler üretmek için farklı disiplinlerle (örneğin, sosyologlar, psikologlar, terapistler vb.) işbirliği yapılması gereken bir konudur. Kriz zamanlarında tek ilgilenilen konu içerik sunmak olmamalı, bu tür zamanlarda öğrenenleri (ayrıca, öğretenleri) önemsemek ve desteklemek de önemli olmalıdır. Böyle zamanlarda öğretilenler ikincil öneme sahip olmalı, öğrencilerin (ayrıca, öğretmenlerin) bu zor zamanları iyi hatırlamalarını sağlamak önemli olmalıdır (Bozkurt & Sharma, 2020).

Sonuç olarak, uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönlerine yönelik öğretmen görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen bu çalışma göstermiştir ki öğretmenler yeni teknolojileri öğrenip eğitim-öğretim ortamına aktarmada hem zorlanmışlar hem de başarılı olmuşlardır. Ayrıca, bu dönemde hem öğrenciler hem öğretmenlerin birçok psiko-duygusal sorunlar yaşadığı araştırma bulgularından anlaşılmaktadır. Yine bu süreç göstermiştir ki okullar toplum için dört duvarı olan fizikî bir yapıdan öte bir değere sahiptir. Uzaktan eğitimin gelecekte de muhtemel bir yöntem olarak kullanılabilmesi düşünüldüğünde, politika yapıcıların bu gerçeği göz ardı etmeden, okulları ve öğretmenleri uzaktan eğitim sürecine hazırlamaları, bunun için de yapılan bilimsel çalışmaları değerlendirmeleri önem arz etmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

a. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından, benzer durumların yaşanması ihtimaline dayanılarak, öğretmenlere uzaktan eğitimde kullanabilecekleri teknolojik araç ve web 2.0 uygulamalarına yönelik eğitimler verilebilir.

b. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin sıklıkla karşılaştıkları mutsuzluk, gerginlik, bıkkınlık, düşük iş doyumu, stres yaşama, yalnızlaşma gibi psikolojik sorunların ilerleyen zamanlarda da yaşanabileceği gerçeğinden yola çıkarak, başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere ilgili kurum ve kuruluşların öğretmenlere gerektiğinde psikolojik destek vermesi sağlanmalıdır.

c. Uzaktan eğitime acil geçiş ihtimali düşünülerek eğitimler sırasında kullanılmak üzere verilen ücretsiz internetin kotası hem öğrenciler hem de öğretmenler için artırılmalı mümkünse sınırsız hâle getirilmelidir.

d. Uzaktan eğitim sürecinde en çok eleştirilen noktalardan biri olan internete bağlanamama sorunu gibi altyapı sorunları giderilmelidir.

e. Veli-öğretmen ilişkisi gerek yüz yüze gerekse uzaktan eğitim sürecinde artarak devam etmelidir.

Benzer bir çalışma, uluslararası alan yazın taraması yapılarak karşılaştırmalar yapılabilir.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyanamesi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 21.07.2022

Etik kurul belgesi sayı numarası: 190129

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271. doi: 10.37669/milliegitim.781998
- Akgül, G., & Oran, M. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37.
- Almuraqab, N. A. S. (2020). Shall universities at the UAE continue distance learning after the COVID-19 pandemic? revealing students' perspective. *International Journal of Advanced Research in Engineering and Technology (IJARET)*, 11(5), 226-233. doi:10.34218/IJARET.11.5.2020.024
- Andoh, R. P. K., Appiah, R., & Agyei, P. M. (2020). Postgraduate distance education in University of Cape Coast, Ghana: Students' perspectives. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 21(2), 118-135.
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). COVID-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Milli Eğitim*, 49, Özel Sayı (1), 201-230.
- Attri, A. K. (2012). Distance education: PROBLEMS and solutions. *International Journal of Behavioral Social and Movement Sciences*, 1(4), 42-58.
- Avcı, F., & Akdeniz, E. (2021). Koronavirüs (COVID-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi:10.7827/TurkishStudies.43502
- Bawane, J., & Spector, J. M. (2009). Prioritization of Online Instructor Roles: Implications for Competency-based Teacher Education Programs. *Distance Education*, 30(3), 383-397.
- Bogdan, R. C., & Biklen S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Allyn and Bacon.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ..., & Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572>
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Corona Virus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), I-VI. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>
- Buselic, M. (2012). Distance learning-concepts and contributions. *Oeconomica Jadertina*, 2(1), 23-34.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2022). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (s. 251-290). Pegem Akademi.
- Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: A meta- analysis. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(1), 73-88.
- Clark, J. R. (2020). *Distance education*. *Clinical Engineering Handbook*, Ed: Ernesto Iadanza. Academic Press.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2005). *Research methods in education*. (5th Ed.). Routledge Falmer.

- Coşkun Keskin, S., Şentürk, G., Ömer, M., & Dursun, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler: Sosyal bilgiler öğretmenleri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 475-505. doi:10.21733/ibad.978870
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. M. Bütün & S. B. Demir (Ed.). Ankara: Siyasal.
- Çelik, B. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi: Aydın ili örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 23-51. doi:10.21764/maeuefd.904883
- Çetin, S., & Akduman, D. (2022). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 55(1), 119-145. doi:10.30964/auebfd.1000300
- Çok, C., & Günbatır, M. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin öz yeterlik algıları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 12(1), 57-81.
- Daşdemir, İ., & Cengiz, E. (2022). Ortaokul öğretmenlerinin Türkiye'de salgın sürecinde yapılan uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(233), 327-351. doi:10.37669/milliegitim.787563
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). COVID-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. doi:10.37669/milliegitim.775620
- Demir, S., & Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, COVID-19 küresel salgını dönemde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. doi:10.7827/TurkishStudies.44492
- DIAS, M. D. O., Lopes, R. D. O. A., & Teles, A. C. (2020). Will virtual replace classroom teaching? Lessons from virtual classes via ZOOM in the times of COVID-19. *Journal of Advances in Education and Philosophy*, 4(5), 208-213. doi:10.36348/jaep.2020.v04i05.004
- Fojtik, R. (2018). Problems of distance education. *ICTE Journal*, 7(1), 14-23. doi: 10.2478/ijcte-2018-0002.
- Gewin, V. (2020). Five tips for moving teaching online as COVID-19 takes hold, *Nature*, 580(7802), 295-296.
- Hebebcı, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*. 4(4), 2651-5369.
- Karpenko, M. P. (2008). The emergence and development of distance education. *Russian Education and Society*, 50(3), 45-56.
- Katane, I., Kristovska, I., & Katans, E. (2015). Evaluation of distance education environmental advantages. *Engineering for Rural Development*, 14, 720-728.
- King, Frederick. B., Young, Michael .F., Drivere-Richmond, K., & Schrader, P. G. (2001). Defining distance learning and distance education. *Educational Technology Review*, 9(1), 1-15.
- Koç, E. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? 1 yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *IAAOJ Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 13-26.
- Koylu, D. (2022). *Uzaktan eğitimde kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Karma yöntem araştırması)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 294-320. doi:10.37669/milliegitim.787959

- Kuyubaşoğlu, M., & Kılıç, F. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitimde bilişim ağı (EBA) kullanım düzeylerinin incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 32-52.
- Marsh, B., Mitchell, N., & Adamczyk, P. (2010). Interactive video technology: Enhancing professional learning in initial teacher education. *Computers & Education*, 54(3), 742-748.
- Miks, J., & McIlwaine, J. (2020). *Keeping the world's children learning through COVID-19. Research report, UNICEF.* https://www.un_cef.org/coronav_rus/keep_ng-worlds-ch_ldren-learn_ng-through-cov_d-19
- Miles, M., & Huberman, A. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Sage Publications.
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Mohan, G., McCoy, S., Carroll, E., Mihut, G., Lyons, S., & Domhnaill, C. M. (2020). *Learning for all? Second-level education in Ireland during COVID-19*. ESRI Survey and Statistical Report Series Number 92.
- Mulenga, E. M., & Marbán, J. M. (2020). Is COVID-19 the gateway for digital learning in mathematics education? *Contemporary Educational Technology*, 12(2), 1-14. doi:10.30935/cedtech/7949
- Neuwirth, L. S., Jović, S., & Mukherji, B. R. (2020). Reimagining higher education during and post-COVID-19: Challenges and opportunities. *Journal of Adult and Continuing Education*, 27(2) 141-156. doi:10.1177/1477971420947738
- Niemi, H. M., & Kousa, P. (2020). A case study of students' and teachers' perceptions in a Finnish high school during the COVID pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 4(4), 352-369.
- Offir, B., Barth, I., Lev, Y., & Shteinbok, A. (2003). Teacher–student interactions and learning outcomes in a distance learning environment. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 65-75. doi:10.1016/S1096-7516(02)00162-8
- Özdemir Baki, G., & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 293-320.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. CA: Sage Publications.
- Romiszowski, A. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation. *Educational Technology*, 44(1), 5-27.
- Ramos-Morcillo, A. J., Leal-Costa, C., Moral-Garcia, J. E., & Ruzafa-Martinez, M. (2020). Experiences of nursing students during the abrupt change from face-to-face to e-learning education during the first month of confinement due to covid-19 in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 1-15. doi:10.3390/ijerph17155519
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88. doi:10.29252/ijree.4.1.80
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi:10.7827/TurkishStudies.44335
- Talidong, K. J. B., & Toquero, C. M. D. (2020). Philippine teachers' practices to deal with anxiety amid COVID-19. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 573-579. doi; 10.1080/15325024.1759225
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 622-647.

- Toker Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 1-12.
- Utomo, M. N. Y., Sudaryanto, M., & Saddhono, K. (2020). Tools and strategy for distance learning to respond COVID-19 pandemic in Indonesia. *Ingénierie des Systèmes d'Information*, 25(3), 383-390. doi:10.18280/isi.250314
- Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems, and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(3), 1-11.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yunus, Ö., Yıldırım, Z., & Kalaycı, S. (2021). Uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi: Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 477-494.
- Yurtsever, M., Tarhan, Ç., & Tecim, V. (2021). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan eğitim "yeni normal" mi? *Yönetim Bilişim Sistemleri Dergisi*, 7(2), 56-64.

Extended Summary

Introduction

Although the decrease in the spread of the pandemic and the initiation of face-to-face instruction did reduce the importance of distance education, the presence of unknowns about the future indicates that this approach to education may be reintroduced for numerous reasons. The Covid-19 outbreak, which has far-reaching effects on all aspects of society, began in late 2019. Since March 2020, Turkey has been persistently waging war against this epidemic. The ongoing global pandemic has significantly impacted education and training activities, creating disruptions in various aspects of life (Adıgüzel, 2020; Çelik, 2022).

In contrast to traditional classroom instruction, distance education follows a unique structure and poses its own promises, challenges, and solutions (Valentine, 2002). Distance education is a cost-efficient and interactive educational approach that accommodates situations where the teacher and student cannot be in the same location, in which the forefront is occupied by individuality and flexibility when education and training are limited and different information tools, particularly computers, are utilized (Cavanaugh, 2001; King, Young, Drivere-Richmond, & Schrader, 2001; Toker Gökçe, 2008).

The practice of distance education presents both positive and negative elements, along with restrictions. The use of this method offers numerous advantages, including its adaptability, capacity for repeated access to course content, cost-efficiency, and ability to reach a wide audience (Katane, Kristovska & Katans, 2015; Koç, 2021; Sadeghi, 2019; Yunus, Yıldırım & Kalaycı, 2021). The adoption of distance education has brought about the inclusion of modern technological resources and applications in lessons, as well as an increased understanding of the importance of schools as physical places and the value of the teaching profession. Conversely, there exist drawbacks and constraints, such as hindered efficiency caused by deficiencies in internet infrastructure and technology, and the potential decline in education quality, which may be attributed to teachers' insufficient technical proficiency and students' isolation from social interactions, absence of an immediate monitoring system for students' engagement in classes, and reliance on technological resources (Adıgüzel, 2020; Koç, 2021; Ramos-Morcillo, Leal-Costa, Moral-Garcia, and Ruzafa-Martinez, 2020; Yunus, Yıldırım and Kalaycı, 2021). On the flip side, teachers' difficulties with adapting to and utilizing new technologies in lessons were linked to negative effects such as unhappiness, tension, feelings of inadequacy, and diminished motivation.

Method

The purpose of this study was to assess teachers' perspectives on the pros and cons of distance education during the pandemic. To achieve this, a qualitative case study design was employed. In the fall semester of the 2022-2023 academic year, this study was carried out with 13 teachers from a secondary school in the central district of Düzce province. In this research, the method of typical case sampling, a type of purposeful sampling, was employed. The study's data was acquired via interviews utilizing a form containing open-ended inquiries. Face-to-face interviews were utilized in collecting research data. The data collected from the research was subjected to analysis using the inductive analysis technique.

Findings

Based on the findings of the research, it is evident that teachers were not adequately equipped for the shift to distance education brought on by the covid-19 epidemic due to their lack of knowledge and resources. The situation prompted them to adopt a negative viewpoint towards distance education. The data collected from the research suggest that individuals continue to use the newly acquired technological tools and applications, even when transitioning to face-to-face education, and that they have a deep appreciation for the importance of both the school and the profession, particularly in relation to the psychological impact of loneliness experienced while away from the school environment.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Among the various sub-themes in the "Positive Aspects of Distance Education" theme, which was developed based on the input of the participating teachers, the most frequently discussed one was the incorporation of new technologies for professional benefits. The implementation of distance education has yielded positive results for both teachers and parents. Parents having a thorough understanding of teachers and the capacity to empathize with them is of great value. The topic of "Positive Aspects of Distance Education" was explored, and the results highlighted the advantages of preparing for lessons, being tolerant, determined, and willing, having easy access to students, maintaining continuous communication, and valuing friendship. It is evident from our research that the distance education process, originally assumed to produce negative outcomes, also had positive repercussions. This further demonstrates the superfluous nature of negative biases.

Among the various topics discussed by the interviewed teachers, the concept of unhappiness stood out as the most prominent in the "professional negativities" sub-theme within the "negative aspects of distance education" theme. The participants revealed that they had feelings of unhappiness and nervousness during this period because they were away from school and had to adjust to the process. When teachers are unable to effectively teach their lessons during distance education, they may experience mental exhaustion, stress, and a disconnection from their professional role. Consequently, this research, aligned with the viewpoints of teachers regarding the pros and cons of distance learning, reveals that, despite common belief, teachers effectively acquired and implemented new technologies in the education setting and expressed great enthusiasm for it. This study further demonstrates that schools hold significance in society beyond their physical four-walled structures. The teachers longed for both their schools and their students. As a consequence, teachers experienced unhappiness and anxiety during the distance education process, leading them to express complaints about the lack of socializing opportunities. With the possibility of distance education being utilized in the future, it is vital for policy makers to take measures to prepare schools and teachers for its incorporation and to assess the scientific studies conducted for this purpose.

Comparison of Effective Professional Development Activities for Teachers According to Demographic Variables in Qualitative Design*

Osman AKTAN¹
Abdurrahman İLĞAN²

Abstract

This study aims to determine teachers' views on the features of effective professional development activities. To this end, the study employed the nested single-case design, which is one of the case study designs. The study group consisted of seven hundred and sixty-seven teachers selected from different provinces according to the maximum variation sampling method. The results of the analysis have shown that prominent common features of effective professional development activities are the teacher's influence on teaching practices, allowing active participation and practice, usefulness, addressing the needs of the participant, up-to-date content given by experts and specific to the branch and field, student-centered approach, and a positive effect on the learning outcomes of the students. The analysis also has revealed the following two themes related to the common features of effective professional development activities. Common characteristics of effective professional development activities varied in terms of gender, educational level, educational status, and seniority. Based on the results of the research, a revision is recommended for professional development programs developed for teachers to standardize them and improve their quality.

Keywords: Professional development, Teacher professional development, Teacher improvement, Effective development, Teacher learning

* The abstract of this article was presented as an oral presentation at the XIIIth International Forum on Educational Administration held on May 11-15, 2022.

¹ Assoc.Prof., Duzce University, Faculty of Education, Department of Special Education, Duzce, karakteregitimi@gmail.com, ORCID No: <http://orcid.org/0000-0001-6583-3765>

² Prof. Dr., Izmir Democracy University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Izmir, abdurrahmanilgan@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-2972-7727>



Siirt Eğitim Dergisi

Araştırma Makalesi

Başvuru Tarihi: 01.01.2024

Kabul Tarihi: 18.03.2024

Öğretmenler İçin Etkili Mesleki Gelişim Faaliyetlerinin Nitel Desende Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması *

Osman AKTAN¹
Abdurrahman İLĞAN²

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin etkili mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik görüşlerini belirlemektir. Araştırmada, durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre farklı illerden seçilen yedi yüz atmış yedi öğretmen oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre, etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin ortak özellikleri olarak öğretmenin öğretim uygulamalarına etkisinin olması, aktif katılım ve uygulama yapmaya imkânı vermesi, işe yaraması, katılımcının ihtiyacına hitap etmesi, içeriğinin güncel olması, uzman kişilerce verilmesi, branşa ve alana özgü olması, öğrenci merkezli olup öğrencinin öğrenme çıktılarında olumlu etki etmesi gibi özellikler öne çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin sahip olduğu ortak özellikler kapsamında; mesleki gelişim faaliyetlerine ilişkin öğretim programları ve mesleki gelişimi kolaylaştıran unsurlar olmak üzere iki tema ortaya çıkmıştır. Etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin ortak özelliklerinin cinsiyet, eğitim kademesi, eğitim durumu ve kıdem bakımından değiştiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinde nitelik ve standartların sağlanması için, mesleki gelişim programlarının ve içeriklerinin gözden geçirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Mesleki gelişim, Öğretmen mesleki gelişimi, Öğretmen gelişimi, Etkili gelişim, Öğretmen öğrenmesi.

* Bu makalenin özeti 11-15 Mayıs 2022 tarihlerinde düzenlenen XIII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Düzce, karakteregitimi@gmail.com, ORCID No: <http://orcid.org/0000-0001-6583-3765>

² Prof.Dr., İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, abdurrahmanilgan@gmail.com, ORCID No: <https://orcid.org/0000-0002-2972-7727>

For citation: Aktan, O., & İlğan, A. (2022). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetlerinin nitel desende demografik değişkenlere göre karşılaştırılması. *Siirt Eğitim Dergisi*, 4(1), 72-89. DOI: [10.58667/sedder.1413258](https://doi.org/10.58667/sedder.1413258)

Introduction

Teachers' professional competencies and experiences have an important effect on students' academic achievement (Gess-Newsome et al., 2019). It has been stated that the common feature of the education systems of countries that are successful in international tests is qualified teachers (Sahlberg, 2011). For this reason, training qualified teachers is among the primary objectives of countries' education policies (Darling-Hammond et al., 2017).

Content knowledge, pedagogical skills, and general culture, the basic components of pre-service education, are indisputably important for the performance of competent teachers and students' learning outcomes. However, these alone are far from being sufficient indicators for performance. In addition to professional cognitive competencies, the teacher's artistic behaviors in the classroom also have an effect on the performance and success of the teacher (İlğan, 2021). The artistic part of the teaching profession is mainly based on the ability to apply emotional and social intelligence, which is one of the eight types of intelligence, in classroom management. Effective classroom management incorporates professional skills such as inspiring and giving life energy to students, motivating students, delivering fun lessons, teaching with passion and enthusiasm, interfering with undesirable behaviors by using appropriate strategies, refocusing students with unexpected, short activities, knowing where to stand in the classroom and with which student to make eye contact, and changing the tone of voice according to the flow of the lesson (İlğan, 2020; Gultom et al., 2021). These skills require practice, and teachers need qualified professional development activities to master the specified skills (İlğan, 2021).

Professional development (PD) incorporates long-term, systematically planned professional opportunities and experiences aimed at ensuring professional development (Wells, 2014). PD activities aim to improve teachers' knowledge and skills to help students learn better (Avalos, 2011) and thus have a positive impact on students' learning outcomes (Darling-Hammond et al., 2017). Effective PD activities increase teachers' knowledge and enrich their experience in teaching practices, and as a result, teachers receive positive feedback on professional development and student learning in and out of school (Guskey, 2003).

Previous studies have highlighted the following as common features of effective PD activities. PD activities need to be practical and ensure teachers' active involvement (Desimone, 2009; Hunzicker 2011), facilitate collaboration with co-workers and school administrators (Ambler, 2016; Hunzicker 2011), and have content that addresses the professional needs of teachers (Desimone and Garet 2015; Hunzicker 2011; Karlberg & Bezzina, 2020). Furthermore, it has been stated that effective PD activities should be implemented at times appropriate for teachers (Hunzicker 2011; Zepeda 2017), have a positive effect on students' learning outcomes (Avalos 2011), and be built on the existing knowledge and skills of teachers (DeMonte 2013; Zepeda, 2015). Also, it has been revealed that effective PD activities should raise awareness for professional development, be need-oriented, allow stakeholders' participation in the planning process, enrich teachers' knowledge and experience, and involve participation on a voluntary basis (Zepeda, 2015).

To develop themselves professionally, teachers turn to PD activities such as effective in-service training opportunities (Avalos, 2011), mentoring practices (Evers et al., 2016; Pennanen et al. 2016), experience sharing, peer observation, peer coaching, and peer supervision (Desimone & Pak, 2017; Hooker, 2013; Zepeda vd., 2013), and graduate education (Aktan, 2020; Kovalchuck & Vorotnykova, 2017). PD activities for teachers in Turkey are generally carried out in the form of in-service courses and seminars. While 86% of Turkish teachers attend such training programs, 21% attend peer learning and coaching-based training programs (OECD, 2018).

It has been found that teachers in the early years of the profession need to attend PD activities more often due to the lack of teaching experience and of practical pre-service training and this need has also been shown to decrease as their professional experience increases (Cooc, 2019). It is seen that teachers teaching at primary and middle schools attend PD activities more actively (OECD, 2009;

2018). Also, it can be said that teachers holding graduate degrees have higher levels of awareness of PD activities (Aktan, 2020). PD activities developed for teachers can achieve the desired goals by including content tailored to teachers' needs as well as by using modern techniques that require the active involvement of teachers. Additionally, while planning PD activities, taking into account the variables of gender, education levels, teaching specialties, educational backgrounds, and teaching experiences can make PD activities more effective. Since teachers have different teaching specialties, teaching experiences, teaching performances, and workplace problems, work in different school types, and teach students with different profiles and readiness levels, they need PD activities in different content, subjects, and durations (İlğan, 2017). It has been determined that PD activities developed without taking into account teachers' genders, teaching specialties, and teaching experiences fail to yield effective outcomes (Bellibaş & Gümüş, 2016). Taking these as a starting point and based on the PD activities teachers have attended so far, the present study aims to determine the common features that make PD activities effective, reflect on teacher's classroom practices, and increase student learning. To this end, the following research questions were addressed:

1. What do teachers think about the common features of effective PD activities?

2. Do teachers' views on the common features of effective professional development activities vary depending on the education level where they teach and their genders, educational backgrounds, and teaching experiences?

Research Design

The study employed the nested single-case design, which is one of the case study designs. Case studies seek to examine phenomena, situations, individuals, environments, or processes in detail. The nested single-case design, on the other hand, incorporates an in-depth examination of more than one sub-case that makes up the main case in order to describe the main case in detail (Merriam, 2009). In this study, teachers' views on effective PD activities were dealt with as a single case, whereas the distribution of their views according to the education levels where they teach and their genders, educational backgrounds, and teaching experiences were studied as the sub-cases.

Participants

The study group comprised teachers working in different provinces of Turkey in the fall semester of the 2020-2021 academic year. To create the study group, the maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the study. The maximum variation sampling method seeks to ensure the variation of the units included in the sample, thus addressing the problem from different dimensions (Suri, 2011). The study group consisted of seven hundred and sixty-seven teachers selected by considering different characteristics such as gender, marital status, the education level where they teach, educational background, and teaching experience. Table 1 presents participants' demographic characteristics.

Table 1: Participating Teachers' Demographic Characteristics

Variable	Frequency (f)	Percentage (%)	Variable	Frequency (f)	Percentage (%)		
Professional Seniority	0-5 Year	101	13.17	School type	Primary school	262	34.16
	6-10 Year	170	22.16		Middle School	334	43.55
	11-15 Year	156	20.34		General high school	61	7.95
	16-20 Year	146	19.04		Vocational high School	54	7.04
	21-30 Year	194	25.29		Other	56	7.30
Gender	Male	314	40.94	Level of education	Bachelor's	518	66.54
	Female	453	60.37		Graduate Students	171	22.29
Marital	Singl	155	20.21		Master's Degree	78	10.17

status	e		and above
	Married	612	79.79

Data Collection Method and Tool

Interview forms were used as the data collection tool in the study. Teachers were asked to describe their views on the common features of effective PD activities they attended. In this context, the participants were asked a single open-ended question: "Among the professional development activities you have participated in so far, what are the common features of the activities that have contributed to you?". The interview, which is widely used in qualitative research, is a data collection technique that involves seeking answers to specific questions developed for a predetermined purpose (McMillan & Schumacher, 2010). The content and face validity of a measurement tool can be evaluated with expert opinions (Cohen et al., 2011). The following steps were followed in the development of the interview form and in testing its validity and reliability:

- A draft interview form was developed.
- Opinions about the draft form were taken from different experts, one of whom was a language expert.
- Based on the feedback of the experts, necessary revisions were made, and the form was finalized.
- A pilot study was conducted with 10 teachers in order to test the validity and reliability of the interview form.
- The comprehensibility of the questions in the interview form was checked, and its validity and reliability were tested. It was determined that the interview form was suitable for the research purpose.
- After receiving expert opinions and conducting the pilot study, the questions in the interview form were finalized.

Interview forms were administered online in the spring semester of the 2020-2021 academic year. The data were obtained from the interview forms filled out by the participating teachers.

Data Analysis

The raw data obtained in the research were analyzed by the content analysis method. The inductive content analysis method was used to create themes and sub-themes. This analysis technique enables reaching codes from raw data, and sub-themes and themes from codes (Elo et al., 2014). While coding and creating themes and sub-themes, care was taken to the fact that they stick to the raw data (Auerbach & Silverstein, 2003). Participating teachers were coded as T1, T2, T3, ..., and the data were described in detail. Three faculty members experienced in qualitative research were also consulted in the creation of codes, themes, and sub-themes. Table 2 presents a sample excerpt from the interviews and the codes created from the excerpt.

Table 2: Sample Excerpt and Coding based on the Excerpt

Excerpt (Verbatim)	Codes
The subject of PD activities should be interesting ⁽¹⁾ , the educator should be competent ⁽²⁾ , PD activities should be specific to teaching specialties ⁽³⁾ , they should affect students' academic achievement ⁽⁴⁾ , be implemented at times appropriate for teachers ⁽⁵⁾ , make one feel motivated to learn ^(6,7) , be participant-centered and activity-based ⁽⁸⁾ , and be in the group work/workshop format ⁽⁹⁾ .	<ol style="list-style-type: none"> 1. Addresses participants' needs, 2. Delivery by experts 3. Specific to various teaching specialties 4. Affects teaching practices positively, 5. Implementation at times appropriate for teachers, 6. Encourages teachers to research/learn, 7. Motivates teachers, 8. Offers an opportunity for active involvement, 9. Involves group work,

Validity and Reliability in Research

In qualitative research, validity refers to the credibility and transferability of the data, and reliability refers to the consistency and verifiability of the data (Creswell, 2013; Merriam, 2013). In this study, to ensure credibility, long-term interaction, data triangulation, expert reviews, and participant confirmation were used (Merriam and Tisdell 2016). Long-time, active interaction with the participants was achieved at every stage from the beginning to the completion of the study. In the analysis of the data, the analyst triangulation was used and the codings made by each researcher were tested by the other two (Creswell, 2013). To measure the quality of the analyses, the expert triangulation was used and three experts (two associate professors and one professor) with expertise in the field of qualitative research were consulted. The obtained codes, themes, and sub-themes were finalized based on the experts' feedback. To prevent errors arising from subjective assumptions and to determine participants' views accurately, the analyses were presented to thirty participants who were asked to express their opinions regarding the accuracy of the analyses. Thus, participant confirmation was obtained.

To ensure the transferability of the research data, the obtained raw data were described and coded independently of researchers' interpretations and prejudices. While coding and creating themes, care was taken to stick to the raw data. To ensure the data triangulation of the research, the purposeful sampling method was used in accordance with the qualitative research tradition. To ensure the consistency of the obtained data, qualitative data were reviewed by experts (Gentles et al., 2015).

Findings

This part of the article presents the features of effective PD activities that emerged from the data obtained from the interviews, as well as the two themes created based on teachers' views, the sub-themes of these two themes, and the distribution of the features of effective PD activities by gender, the educational level where teachers teach, educational background, and teaching experience.

Features of effective PD activities

Table 3 presents the codes obtained regarding the features of effective PD activities.

Table 3: Codes Obtained Regarding the Features of Effective PD Activities

Features	f	%	Features	f	%
1. Teacher's having an effect on teaching practices positively,	139	13.89	23. Providing an opportunity to exchange ideas/experience with stakeholders,	9	0.90
2. Offering an opportunity for active involvement,	129	12.89	24. Being online,	8	0.80
3. Being useful,	121	12.09	25. Offering problem-oriented solutions,	7	0.70
4. Addressing participants' needs,	110	10.99	26. Improving teachers' communication skills,	6	0.60
5. Having an up-to-date content,	76	7.90	27. PD activities' being improvable,	6	0.60
6. Being given by experts,	43	4.30	28. Enabling personal development,	6	0.60
7. Being specific to various teaching specialties,	36	3.60	29. Developing attitude towards the profession,	5	0.50
8. Being student-centered and positively affecting students' learning outcomes,	34	3.40	30. Being planned,	5	0.50
9. Involving collaborative learning,	24	2.40	31. Offering an opportunity for professional self-criticism,	5	0.50
10. Including real case studies,	23	2.30	32. Being implemented in suitable places,	4	0.40
11. Building on existing knowledge,	22	2.20	33. Ensuring collaboration among stakeholders,	4	0.40
12. Motivating teachers,	21	2.10	34. Being sincere,	4	0.40
13. Offering the ability to use technology effectively,	21	2.10	35. Including smooth presentations,	4	0.40
14. Raising awareness about the need for professional development,	16	1.60	36. Being free of charge,	3	0.30
15. Allowing for different teaching techniques in presentations,	15	1.50	37. Being implemented in holiday regions/In-Service Training Centers,	2	0.20
16. Being face-to-face,	15	1.50	38. Being paid,	2	0.20
17. Being fun,	15	1.50	39. Improving project writing skills,	2	0.20

18. Being appropriate about time,	12	1.20	40. Caring about teachers,	2	0.20
19. Prompting teachers to research/learn,	12	1.20	41. Ingratiating the profession,	1	0.10
20. Participants' being willing,	11	1.10	42. Improving presentation skills,	1	0.10
21. Being efficient,	9	0.90	43. Boosting professional self-confidence,	1	0.10
22. Being done as group work,	9	0.90	44. Being international.	1	0.10
Total				1001	100

As can be inferred from Table 3, the most frequent codes obtained from the common features that make PD activities effective are as follows: "affects teaching practices positively" (f=139), "offers an opportunity for active involvement" (f=129), "useful" (f=121), "addresses participants' needs" (f=110), "up-to-date content" (f=76), "delivery by experts" (f=43), "specific to various teaching specialties" (f=36), and "student-centered and positively affects student learning outcomes" (f=34). Accordingly, the common features that make PD activities most effective, according to the participating teachers, are "student-centered and positively affects student learning outcomes," "affects teaching practices positively," "offers an opportunity for active involvement," "addresses participants' needs," and "up-to-date content."

Thematic analysis of features of effective PD activities

Analysis of the participants' views yielded two themes: the sub-themes and related codes of each theme are given in Table 4 and Table 5. The sub-themes and codes of the "Curricula related to Professional Development Activities" theme are given in Table 4.

Table 4: Sub-themes and Codes of the "Teaching Programs for PD Activities" theme

Theme	Sub-themes	Codes	f	%	
Curriculum for PD Activities	Function / Objectives of PD Activities	Teacher's having an effect on teaching practices positively,	139	13.89	
		Being useful,	121	12.09	
		Offering the ability to use technology effectively,	21	2.10	
		Being efficient,	9	0.90	
		Improving teachers' communication skills,	6	0.60	
		Improving project writing skills,	2	0.20	
		Improving presentation skills,	1	0.10	
	Total			299	29.87
	Administration of PD Activities	Being given by experts,	43	4.30	
		Being student-centered and positively affecting students' learning outcomes,	34	3.40	
		Involving collaborative learning,	24	2.40	
		Being fun,	15	1.50	
		Being done as group work,	9	0.90	
		Being online,	8	0.80	
		Offering problem-oriented solutions,	7	0.70	
	Ensuring collaboration among stakeholders,	4	0.40		
	Total			144	14.39
	Methods and Techniques Using in PD Activities	Offering an opportunity for active involvement,	129	12.89	
		Allowing for different teaching techniques in presentations,	15	1.50	
		Being face-to-face,	15	1.50	
Providing an opportunity to exchange ideas/experience with stakeholders,		9	0.90		
Including smooth presentations,		4	0.40		
Total			172	17.18	
Content / Curriculum of PD Activities	Addressing participants' needs,	110	10.99		
	Having an up-to-date content,	76	7.59		
	Being specific to various teaching specialties,	36	3.60		
	Including real case studies,	23	2.30		
Total			245	24.48	
Theme General Total			860	85.91	

As can be inferred from Table 4, the most frequent codes under the sub-theme of "Functions/Objectives of PD Activities" are "affects teaching practices positively" (f=139) and "useful" (f=121), while those under the sub-theme of "Process of Execution of PD Activities" are "student-centered & positively affects student learning outcomes" (f=43) and "involves collaborative

learning” (f=43). The most frequent codes under the sub-theme of “Methods and Techniques Used in PD Activities” are “offers an opportunity for active involvement” (f=129), “use of different teaching techniques in presentations” (f=15), and “involves face-to-face training” (f=15), and those under the sub-theme of “Content/Curriculum of PD Activities” are “addresses participants’ needs” (f=110) and “up-to-date content” (f=76). It can be said that the participating teachers highlighted more features about the functions/objectives of PD activities and about the methods and techniques used in PD activities. This may be due to the fact that PD activities do not meet the expectations of teachers in terms of their functions, that there is no method variety in PD activities, and that they are generally based on the speaker-centered presentation technique. The sub-themes and codes of the “Factors that Facilitate Professional Development” theme are given in Table 5.

Table 5: Subthemes and Codes of the “Factors that Facilitate Professional Development” Theme

Theme	Sub-themes	Codes	f	%
Facilitating PD Activities	Planning of PD Activities	Being appropriate about time,	12	1.20
		Participants' being willing,	11	1.10
		Being implemented in suitable places,	4	0.40
		Being planned,	5	0.50
		Being implemented in holiday regions/In-Service Training Centers,	2	0.20
		Being international,	1	0.10
		Total	35	3.5
	Financing of PD Activities	Being free of charge,	3	0.30
		Being paid,	2	0.20
		Total	5	0.5
	Developing Positive Attitude and Awareness Regarding PD Activities	Motivating teachers,	21	2.10
		Raising awareness about the need for professional development,	16	1.60
		PD activities' being improvable,	6	0.60
		Developing attitude towards the profession,	5	0.50
		Offering an opportunity for professional self-criticism,	5	0.50
		Being sincere,	4	0.40
		Caring about teachers,	2	0.20
		Boosting professional self-confidence,	1	0.10
		Ingratiating the profession,	1	0.10
		Total	61	6.09
	Advancement of Professional Competencies	Building on existing knowledge,	22	2.20
		Prompting teachers to research/learn,	12	1.20
Enabling personal development,		6	0.60	
	Total	40	4.0	
Theme General Total			141	14.09
Theme 4 and Theme 5 General Total			1001	100

As can be inferred from Table 5, the most frequent codes under the sub-theme of “Planning of PD Activities” are “implementation at times appropriate for teachers” (f=12) and “willingness of participants” (f=11). On the other hand, the most frequent codes under the sub-theme of “Financing of PD Activities” are “free of charge” (f=3) and “paid” (f=2). The most frequent codes under the sub-theme of “Helping Develop Positive Attitudes towards and Raise Awareness about PD Activities” are “motivates teachers (f=21) and “raises awareness about the need for professional development” (f=16), while those under the sub-theme of “Improves Professional Competencies” emerged as “helps build on existing knowledge” (f=22) and “encourages teachers to research/learn” (f=12). It can be said that the participating teachers generally underlined the feature of PD activities that helps develop positive attitudes towards and raise awareness about PD activities.

Distribution of the Features of Effective PD Activities by Gender

Table 6 presents the distribution by gender of the twenty features of effective PD activities most frequently stated by the participating teachers.

Table 6: Distribution of the Features of Effective PD Activities by Gender

Features	Male		Features	Female	
	f	%		f	%
3. Being useful,	58	13.62	1. Teacher's having an effect on teaching practices positively,	90	15.65
4. Addressing participants' needs,	55	12.91	2. Offering an opportunity for active involvement,	81	14.09
1. Teacher's having an effect on teaching practices positively,	49	11.50	3. Being useful,	63	10.96
2. Offering an opportunity for active involvement,	48	11.27	4. Addressing participants' needs,	55	9.57
5. Having an up-to-date content,	26	6.10	5. Having an up-to-date content,	50	8.70
6. Being given by experts,	22	5.16	7. Being specific to various teaching specialties	25	4.35
12. Motivating teachers,	14	3.29	6. Being given by experts,	21	3.65
8. Being student-centered and positively affecting students' learning outcomes,	13	3.05	8. Being student-centered and positively affecting students' learning outcomes	21	3.65
7. Being specific to various teaching specialties,	11	2.58	10. Including real case studies,,	19	3.30
20. Participants' being willing,	10	2.35	11. Building on existing knowledge,	17	2.96
16. Being face-to-face,	10	2.35	9. Involving collaborative learning,	16	2.78
9. Involving collaborative learning,	8	1.88	13. Offering the ability to use technology effectively	14	2.43
18. Being appropriate about time	8	1.88	19. Prompting teachers to research/learn,	10	1.74
17. Being fun,	8	1.88	14. Raising awareness about the need for professional development,	10	1.74
13. Offering the ability to use technology effectively,	7	1.64	15. Allowing for different teaching techniques in presentations,	9	1.57
22. Being done as group work,	7	1.64	17. Being fun,	7	1.22
25. Offering problem-oriented solutions,	7	1.64	12. Motivating teachers,	7	1.22
14. Raising awareness about the need for professional development	6	1.41	23. Providing an opportunity to exchange ideas/experience with stakeholders,	6	1.04
15. Allowing for different teaching techniques in presentations	6	1.41	16. Being face-to-face,	5	0.87
24. Being online,	5	1.17	27. PD activities' being improvable,	5	0.87
Total	378	88.73	Total	531	92.36
Male All Codes Total	426	100	Female All Codes Total	575	100

As can be inferred from Table 6, the twenty features of effective PD activities most frequently stated by both genders are similar to the most frequently stated features indicated in Table 3. In addition, it was seen that features such as “willingness of participants,” “motivates teachers,” and “offers solutions to problems” were underlined more frequently by male teachers. On the other hand, features such as “offers the ability to use technology effectively” and “encourages teachers to research/learn” were highlighted more frequently by female teachers. In light of these findings, it can be said that female and male teachers have similar views about the features of effective PD activities.

Distribution of the Features of Effective PD Activities by Education Level

Table 7 presents the distribution of the features of effective PD activities by the education level where the participating teachers teach. The codes for primary school teachers are expressed together with the code numbers, while the codes for teachers working at other education levels are expressed as only code numbers in order to fit in the table, and the same method was also applied in Tables 8 and 9.

Table 7: Distribution of the Features of Effective PD Activities by Education Level

Features	Primary School		P D	Middle High School		P D	High school		P D	Vocational high School		P D	Other	
	f	%		f	%		f	%		f	%		f	%
2. Offering an opportunity for active involvement,,	53	14.8	1.	65	15.2	3.	12	16.0	3.	14	19.7	3.	11	16.1
1. Teacher's having an effect on teaching practices positively,	49	13.6	2.	55	12.9	4.	11	14.6	1.	11	15.4	4.	10	14.7
3. Being useful,	38	10.6	4.	47	11.0	1.	7	9.3	2.	6	8.4	2.	9	13.2
4. Addressing participants' needs,	36	10.0	3.	46	10.8	5.	7	9.3	4.	6	8.4	1.	7	10.2
5. Having an up-to-date content,	20	5.5	5.	39	9.1	2.	6	8.0	7.	5	7.0	5.	5	7.3
6. Being given by experts,	18	5.0	7.	20	4.6	6.	6	8.0	5.	5	7.0	8.	3	4.4
8. Being student-centered and positively affecting students' learning outcomes,	17	4.7	6.	14	3.2	14.	4	5.3	6.	4	5.6	16.	3	4.41
7. Being specific to various teaching specialties,	10	2.7	8.	10	2.3	9.	3	4.0	22.	3	4.2	15.	2	2.94
12. Motivating teachers,	8	2.2	12.	10	2.3	8.	2	2.6	8.	2	2.8	25.	2	2.94
13. Offering the ability to use technology effectively,	8	2.2	13.	9	2.1	40.	2	2.6	9.	2	2.8	6.	1	1.47
18. Being appropriate about time	7	2.24	14.	7	1.64	7.	1	1.33	10.	2	2.8	10	1	1.47
16. Being face-to-face,	7	2.24	10.	7	1.64	11.	1	1.33	13.	2	2.8	12.	1	1.47
20. Participants' being willing,	6	1.68	19.	7	1.64	12.	1	1.33	17.	2	2.8	13.	1	1.47
9. Involving collaborative learning,	5	1.40	15.	6.	1.41	13.	1	1.33	20.	2	2.8	17.	1	1.47
23. Providing an opportunity to exchange ideas/experience with stakeholders,	5	1.40	18.	5	1.17	19.	1	1.33	11.	1	1.41	20.	1	1.47
17. Being fun,	4	1.12	16.	5	1.17	27.	1	1.33	12.	1	1.41	22.	1	1.47
19. Prompting teachers to research/learn,	4	1.12	37.	5	1.17	10.	1	1.33	29.	1	1.41	7.	0	0
21. Being efficient,	4	1.12	5.	4	0.94	23.	1	1.33	16.	0	0			
14. Raising awareness about the need for professional development,	4	1.12	35.	4	0.94	34.	1	1.33						
32. Being implemented in suitable places,	4	1.12	4.	3	0.70	29.	1	1.33						
Total	307	85.8		362	85.9		70	93		69	96.7		59	86.4
General Total	359	100		428	100		75	100		71	100		68	100

As can be inferred from Table 7, the most frequently stated codes for the features of effective PD activities are quite similar among different education levels where the participating teachers teach. Nevertheless, some differences in priority attract attention in terms of school types. Accordingly, teachers working in primary and middle schools have similar views. However, the codes most frequently stated by teachers working in K8 schools are “affects teaching practices positively” and “offers an opportunity for active involvement,” while those most frequently stated by teachers working at the upper secondary education level (high schools) are “useful” and “affects teaching practices positively.” Another noteworthy finding of the study is that features such as “implementation

at times appropriate for teachers” and “involves face-to-face training,” which were underlined by teachers working in K8 schools, were not mentioned at all by teachers working in high schools. Accordingly, it can be said that teachers working in high schools emphasized the features related to the quality of PD activities more than the features related to the planning of PD activities.

Distribution of the Features of Effective PD Activities by Educational Background

Table 8 presents the distribution of the features of effective PD activities by participating teachers' educational background.

Table 8: Distribution of the Features of Effective PD Activities by Educational Background

Features	Bachelor's Degree		PD	Graduate students		PD	Master's Degree and above	
	f	%		f	%		f	%
3. Being useful,	103	15.73	1.	40	18.02	1.	18	14.52
2. Offering an opportunity for active involvement,	86	13.13	2.	27	12.16	2.	16	12.90
1. Teacher's having an effect on teaching practices positively,	81	12.37	5.	24	10.81	5	15	12.10
4. Addressing participants' needs,	83	12.67	4.	23	10.36	6.	13	10.48
5. Having an up-to-date content,	37	5.65	6.	10	4.50	3.	12	9.68
8. Being student-centered and positively affecting students' learning outcomes,	28	4.27	7.	9	4.05	7.	7	5.65
6. Being given by experts,	20	3.05	9.	9	4.05	13.	5	4.03
7. Being specific to various teaching specialties,	20	3.05	11.	9	4.05	4.	4	3.23
10. Including real case studies,	17	2.60	12.	7	3.15	17.	3	2.42
9. Involving collaborative learning,	13	1.98	13.	7	3.15	19.	3	2.42
11. Building on existing knowledge,	12	1.83	3.	6	2.70	12.	3	2.42
16. Being face-to-face	12	1.83	15.	5	2.25	10.	3	2.42
17. Being fun,	11	1.68	27.	5	2.25	20.	3	2.42
12. Motivating teachers,	11	1.68	19.	4	1.80	9.	2	1.61
14. Raising awareness about the need for professional development,	10	1.53	8.	4	1.80	8.	2	1.61
15. Allowing for different teaching techniques in presentations,	10	1.53	14.	4	1.80	22.	2	1.61
18. Being appropriate about time,	10	1.53	35.	4	1.80	14.	2	1.61
13. Offering the ability to use technology effectively,	9	1.37	10.	3	1.35	23.	2	1.61
21. Being efficient,	7	1.07	16.	3	1.35	25.	2	1.61
20. Participants' being willing,	7	1.07	22.	2	0.90	42.	1	0.81
23. Providing an opportunity to exchange ideas/experience with stakeholders,	7	1.07	28.	2	0.90	18.	1	0.81
24. Being online,	6	0.92	25.	2	0.90	7.	1	0.81
19. Prompting teachers to research/learn,	5	0.76	39.	2	0.90	21.	1	0.81
22. Being done as group work,	5	0.76	18.	1	0.45	26.	1	0.81
31. Offering an opportunity for professional self-criticism	5	0.76	17.	1	0.45	11.	1	0.81
33. Ensuring collaboration among stakeholders	4	0.61	7.	1	0.45	38.	1	0.81
Total	619	94.5		208	96.3		124	100
General Total	661	100		216	100		124	100

As can be inferred from Table 8, the ten features of effective PD activities most frequently stated by teachers from different educational backgrounds are similar. Nevertheless, some differences in priority attract attention in terms of educational backgrounds. The six features most emphasized by undergraduate teachers are “useful,” “offers an opportunity for active involvement,” “affects teaching practices positively,” “addresses participants’ needs,” “up-to-date content,” and “student-centered & positively affects student learning outcomes.” On the other hand, the three features most emphasized by the teachers who are currently continuing their graduate education and those who have completed their graduate education are “affects teaching practices positively”, “offers an opportunity for active involvement,” and “up-to-date content.” Accordingly, it can be said that compared to undergraduate teachers, the teachers who are currently continuing their graduate education and those who have completed their graduate education underlined the features related to the quality of training programs and educators as well as specialization in a field. This may be due to the skills and competencies such

as researching, obtaining up-to-date information about the field, specialization in a field, and cognitive literacy provided by postgraduate education.

Distribution of the Features of Effective PD Activities by Teaching Experience

Table 9 presents the distribution of the features of effective PD activities by teaching experience.

Table 9. Distribution of the Features of Effective PD Activities by Teaching Experience

Features	0-5 Year			6-10 Year			11-15 Year			16-20 Year			21-30 Year	
	f	%	PD	f	%	PD	f	%	PD	f	%	PD	f	%
1. Teacher's having an effect on teaching practices positively	34	21.52	1.	30	13.57	1.	37	17.87	2.	33	17.55	1.	30	13.22
4. Addressing participants' needs,	17	10.76	3.	30	13.57	2.	29	14.01	4.	24	12.77	4.	29	12.78
2. Offering an opportunity for active involvement,	15	9.49	2.	24	10.86	3.	26	12.56	3.	20	10.64	2.	28	12.33
3. Being useful,	15	9.49	4.	19	8.60	4.	21	10.14	1.	19	10.11	1.	19	8.37
8. Being student-centered and positively affecting students' learning outcomes,	13	5.70	5.	19	8.60	5.	16	7.73	5.	13	6.91	5.	16	7.05
5. Having an up-to-date content,	12	7.59	7.	12	5.43	8.	8	3.84	6.	9	4.79	13.	14	6.17
6. Being given by experts,	11	6.96	6.	10	4.52	6.	7	3.38	7.	8	4.26	10.	9	3.96
7. Being specific to various teaching specialties,	5	3.16	8.	10	4.52	15.	6	2.90	10.	6	3.19	7.	7	3.08
18. Being appropriate about time,	4	2.53	11.	9	4.07	14.	6	2.90	11.	6	3.19	16.	7	3.08
17. Being fun,	3	1.90	9.	9	4.07	11.	5	2.42	9.	5	2.66	6.	6	2.64
19. Prompting teachers to research/learn,	3	1.90	17.	7	3.17	12.	4	1.93	20.	5	2.66	9.	6	2.64
12. Motivating teachers,	3	1.90	19.	6	2.71	10.	4	1.93	13.	4	2.13	12.	5	2.20
16. Being face-to-face,	3	1.90	12.	6	2.71	7.	4	1.93	12.	3	1.06	21.	4	1.76
26. Improving teachers' communication skills,	3	1.90	14.	6	2.71	20.	4	1.93	21.	3	1.06	9.	3	1.32
15. Allowing for different teaching techniques in presentations,	3	1.90	27.	3	1.36	13.	3	1.45	9.	3	1.06	15.	3	1.32
24. Being online,	2	1.27	23.	3	1.36	9.	3	1.45	19.	2	1.06	31.	3	1.32
10. Including real case studies,	2	1.27	30.	3	1.36	18.	3	1.45	17.	2	1.06	25.	3	1.32
25. Offering problem-oriented solutions	2	1.27	10.	2	0.90	27.	2	0.97	8.	2	1.06	18.	2	0.88
21. Being efficient,	1	0.63	29.	2	0.90	17.	2	0.97	14.	2	1.06	29.	2	0.88
9. Involving collaborative learning,	1	0.63	9.	2	0.90	26.	2	0.97	15.	2	1.06	24.	2	0.88
36. Being free of charge,	1	0.63	35.	2	0.90	16.	2	0.97	16.	2	1.06	37.	2	0.88
22. Being done as group work,	1	0.63	18.	1	0.45	23.	2	0.97	23.	2	1.06	32.	2	0.88
14. Raising awareness about the need for professional development,	1	0.63	24.	1	0.45	19.	1	0.48	28.	2	1.06	28.	2	0.88
11. Building on existing knowledge,	1	0.63	26.	1	0.45	42.	1	0.48	35.	2	1.06	34.	2	0.88
20. Participants' being willing,	1	0.63	15.	1	0.45	36.	1	0.48	18.	2	1.06	33.	1	0.44
Total	157	96.82		218	97.67		199	94.69		181	94.64		207	91.16
General Total	162	100		223	100		210	100		188	100		218	100

As can be inferred from Table 9, the five features of effective PD activities most frequently stated by teachers with different levels of teaching experience are similar. Nevertheless, some differences in priority attract attention in terms of different levels of teaching experience. Teachers with 0-5 years, 6-10 years, and 11-15 years of teaching experience underlined the feature of “affects teaching practices positively” more frequently, while those with 16-20 years and 21-30 years of teaching experience primarily highlighted the features of “offers an opportunity for active involvement” and “useful.” The fact that teachers with less teaching experience stated “affects teaching practices positively” more frequently may have been due to insufficient professional/teaching experience. This factor also manifests itself in the preferences for “student-centered & positively affects student learning outcomes.” It is seen that teachers with less teaching experience prioritize student-centered PD activities that positively affect students' learning outcomes compared to teachers with more teaching experience. On the other hand, it is seen that teachers with 21-30 years of teaching experience, who are the most experienced group, prioritize the feature of “offers the ability to use technology effectively” more than those with less teaching experience. This can be explained by the fact that teachers in this age group are worse at digital literacy skills than younger teachers.

Conclusion and Discussion

In the present study, the common features of effective PD activities emerged as “affects teaching practices positively,” “offers an opportunity for active involvement,” “useful,” “addresses participants’ needs,” “up-to-date content,” “delivery by experts,” “specific to various teaching specialties,” and “student-centered & positively affects student learning outcomes.” Indeed, previous research has revealed the common features of effective PD activities as “practical & offering an opportunity for teachers’ active involvement” (Desimone 2009; Hunzicker, 2011), “addresses teachers’ professional needs” (Desimone & Garet, 2015; Hunzicker, 2011), “including up-to-date content” (Murphy & Calway, 2008), and “delivery by experts” (Bellibaş & Gümüş, 2016).

In this study, the “Curricula related to Professional Development Activities” theme contained four sub-themes. The most frequent codes under the sub-theme of “Functions/Objectives of PD Activities” are “affects teaching practices positively” and “useful,” while those under the sub-theme of “Process of Execution of PD Activities” are “student-centered & positively affects student learning outcomes” and “involves collaborative learning.” On the other hand, the most frequent codes under the sub-theme of “Methods and Techniques Used in PD Activities” are “offers an opportunity for active involvement,” “use of different teaching techniques in presentations,” and “involves face-to-face training,” and those under the sub-theme of “Content/Curriculum of PD Activities” are “addresses participants’ needs” and “up-to-date content.” Accordingly, the codes (i.e., features) that emerged under the sub-theme of “Functions/Objectives of PD Activities” are consistent with the literature findings discussed in the previous paragraph.

In this study, the “Factors that Facilitate Professional Development” Theme contained four sub-themes. The most frequent codes under the sub-theme of “Planning of PD Activities” are “implementation at times appropriate for teachers” and “willingness of participants,” and those under the sub-theme of “Financing of PD Activities” are “free of charge” and “paid.” Indeed, previous research has revealed similar features of effective PD activities, such as “implementation at times appropriate for teachers” (Zepeda, 2017), “willingness of participants” (İlğan, 2021), and “free of charge” (Naizer et al., 2017). Although the literature emphasizes the “free of charge” feature of effective PD activities, in this research, some participants mentioned the “paid” feature. The reason for the differences of opinion on the financing of PD activities among teachers may have arisen from the paid but quality PD activities held for teachers in private institutions in recent years. On the other hand, it is also possible to infer that teachers attach more importance to the PD activities for which they pay.

The most frequent codes under the sub-theme of “Helping Develop Positive Attitudes towards and Raise Awareness about PD Activities” are “motivates teachers and “raises awareness about the need for professional development,” while those under the sub-theme of “Improves Professional Competencies” emerged as “helps build on existing knowledge” and “encourages teachers to research/learn.” Indeed previous research has also underlined similar features of effective PD activities: “motivates teachers and raises awareness about professional development” and “helps build on existing knowledge” (DeMonte 2013; Zepeda 2015), and “encourages teachers to research/learn” (Desimone & Garet, 2015).

Regarding the distribution of the features of effective PD activities by gender, it can be said that it is consistent with the literature findings discussed in the previous paragraph and that both female and male teachers underlined similar features of effective PD activities (Abu-Tineh & Sadiq, 2017). In addition, it was seen that features such as “willingness of participants,” “motivates teachers,” and “offers solutions to problems” were underlined more frequently by male teachers. It has been found that male teachers are less motivated than their female counterparts (Aziz et al., 2012). This can be attributed to the fact that male teachers’ intrinsic motivation for the teaching profession, including professional development, is lower than that of female teachers (Göçer Şahin & Gelbal, 2016). Based on the results of the research, it can be said that male teachers experience more professional challenges. Indeed, previous research has shown that female teachers have higher job satisfaction than

male teachers (Liu & Ramsey, 2008) and attach more importance to professional development (Toropova et al., 2020).

On the other hand, features such as “offers the ability to use technology effectively” and “encourages teachers to research/learn” were highlighted more frequently by female teachers. Previous studies have shown that female teachers are generally worse at using technology in the classroom (Zhao et al., 2021). The fact that female teachers attach more importance to PD activities that lead teachers to research and learn can be explained by their higher levels of professional motivation (Aziz et al., 2012) and the fact that they care more about PD than male teachers (Toropova et al., 2020).

In the study, it was found that the ten most frequently stated features of effective PD activities were quite similar among different education levels where the participating teachers teach. Nevertheless, some differences in priority also attract attention in terms of school types. Accordingly, “offers an opportunity for active involvement” was the feature most emphasized by primary school teachers, “affects teaching practices positively” by middle school teachers, and “useful” by teachers working at other education levels. Indeed, according to the literature, primary school teachers mostly underline “offers an opportunity for active involvement” as the feature of effective PD activities (Murphy et al., 2020; Stevenson et al., 2019). This finding can be attributed to teachers’ desire to be actively involved in seeking solutions to the professional challenges they face. In Turkey, students who have completed the lower secondary education level (middle schools) are required to take a centralized nationwide test to be placed in high schools. It can be said that the results of the centralized test point to the performance of teachers and schools as well as to the performance of students. This can be the reason why teachers working in middle schools have higher levels of motivation for PD activities aimed at increasing students’ learning outcomes. Indeed, previous research has shown that teachers working in primary and middle schools attend PD activities more often than their counterparts working at other education levels (OECD 2009; 2019). In addition, features such as “improves students’ learning outcomes” (Avalos, 2011) and “useful” (Desimone & Garet, 2015; Hunzicker, 2011) are consistent with the literature findings.

The six features most emphasized by undergraduate teachers are “useful,” “offers an opportunity for active involvement,” “affects teaching practices positively,” “addresses participants’ needs,” “up-to-date content,” and “student-centered & positively affects student learning outcomes.” On the other hand, the features most emphasized by the teachers who are currently continuing their graduate education and those who have completed their graduate education are “affects teaching practices positively,” “offers an opportunity for active involvement,” and “up-to-date content.” It can be said that the stated features of effective PD activity are consistent with the literature findings discussed in previous paragraphs. Additionally, the teachers primarily underlined features such as “delivery by experts” and “specific to various teaching specialties” as the features of effective PD activities. Accordingly, it can be said that compared to undergraduate teachers, those who are currently continuing and those who have completed their graduate education prioritized the features related to the quality of training programs and educators as well as specialization in a field. This finding may be attributed to the personal and professional skills and competencies as well as specialization in a field provided by graduate education (Aktan, 2020).

In the study, the five features of effective PD activities most frequently stated by teachers with different levels of teaching experience were similar. Nevertheless, some differences in priority attract attention in terms of different levels of teaching experience. Teachers with less teaching experience underlined the feature of “affects teaching practices positively” more frequently, while those with more teaching experience primarily highlighted the features of “offers an opportunity for active involvement” and “useful.” The fact that teachers with less teaching experience stated “affects teaching practices positively” more frequently may have been due to insufficient professional/teaching experience. This factor is also evident in the preferences for “student-centered & positively affects student learning outcomes.” It is seen that teachers with less teaching experience prioritize student-centered PD activities that positively affect students’ learning outcomes compared to teachers with

more teaching experience. This finding can be attributed to young teachers' insufficient teaching experience and need for professional development (Cooc, 2019).

On the other hand, it is seen that teachers with 21-30 years of teaching experience prioritize the feature of "offers the ability to use technology effectively" compared to those with less teaching experience. This finding can be attributed to the increasing importance of digital literacy skills (Aydın, 2021) as well as to the fact that older teachers with more teaching experience are worse at digital literacy skills than their younger counterparts (Dong et al., 2019). On the other hand, the features such as "up-to-date content," "delivery by experts," and "specific to various teaching specialties," which were stated by all teachers regardless of their teaching experience, are also some features of effective PD activities revealed in the literature.

Implications

- Based on the sub-themes that emerged in this research, it is recommended that PD activities, just like the educational activities in K-12 schools, be planned with a curriculum that takes into account goals such as improving teacher quality and classroom practices.
- It is recommended that PD activities be planned to help participants develop positive attitudes and awareness about PD activities.
- It is recommended that PD activities be planned and delivered in a way that positively affects classroom practices.
- It is recommended that PD activities be planned by considering teachers' professional needs and by including content that increases their professional competencies.
- It is recommended that PD activities be diversified to address various needs, expectations, and suggestions of teachers, as well as their teaching specialties, genders, school levels, teaching experiences, and educational backgrounds.

Limitations

Investigating teachers' views on the features of effective PD activities, this study is limited to the findings obtained with the case study design, one of the qualitative research methods. The use of the interview form alone as a data collection tool, that is, the failure to provide data triangulation, can be expressed as another limitation.

Lisans Bilgileri

Siirt Eğitim Dergisi'nde yayınlanan eserler Creative Commons Atıf-Gayri Ticari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Copyrights

The works published in Siirt Journal of Education are licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Etik Beyannameesi

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında belirtilen kurallara uyulduğunu ve "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirmediğimizi beyan ederiz. Aynı zamanda yazarlar arasında çıkar çatışmasının olmadığını, tüm yazarların çalışmaya katkı sağladığını ve her türlü etik ihlalinde sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu bildiririz.

Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik kurul adı: İzmir Demokrasi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi: 08/01/2021

Etik kurul belgesi sayı numarası: 2021/01-02

References

- Abu-Tineh, A. M., & Sadiq, H. M. (2017). Characteristics and models of effective professional development: the case of school teachers in Qatar. *Professional Development in Education*, 44(2), 311–322. Doi:10.1080/19415257.2017.1306788.
- Aktan, O. (2020). Evaluation of Postgraduate Education for the Teachers ‘Career Development. *Journal of Higher Education and Science*, 10(3), 596-607. Doi:10.5961/jhes.2020.419.
- Ambler, T. B. (2016). The day-to-day work of primary school teachers: a source of professional learning. *Professional development in education*, 42 (2), 276–289. Doi:10.1080/19415257.2014.998343
- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: New York University Press.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20. Doi:10.1016/j.tate.2010.08.007.
- Aydın, M. (2021). Does the digital divide matter? Factors and conditions that promote ICT literacy. *Telematics and Informatics*, 58(2021),1-9. Doi: 10.1016/j.tele.2020.101536.
- Aziz, F., Akhtar, M. S., & Rauf, M. (2012). The motivation level of trained male and female teachers at higher education level in Pakistan: A comparative study. *The Dialogue*, 7(2), 37-50.
- Bellibaş, M. S., & Gümüş, E. (2016). Teachers’ perceptions of the quantity and quality of professional development activities in Turkey. *Cogent education*, 3(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1172950>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (6th ed.). London: Routledge Falmer.
- Cooc, N. (2019). Teaching students with special needs: International trends in school capacity and the need for teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 83, 27-41. Doi:10.1016/j.tate.2019.03.021
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Darling Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from https://static1.squarespace.com/static/56b90cb101dbae64ff707585/t/5ade348e70a6ad624d417339/1524511888739/NO_LIF~1.PDF
- DeMonte, J. (2013). *High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational researcher*, 38(3), 181–199. Doi: 10.3102/0013189X08331140.
- Desimone, L. M., & Garet, M. S. (2015). Best practices in teachers’ professional development in the United States. *Psychology, Society & Education*, 7(3), 252. Doi: 10.3102/0013189X08331140.
- Desimone, L. M., & Pak, K. (2017). Instructional coaching as high-quality professional development. *Theory into practice*, 56(1), 3-12. Doi:10.1007/s40299-019-00461-5, 2019.
- Dong, Y., Xu, C., Chai, C. S., & Zhai, X. (2019). Exploring the structural relationship among teachers’ technostress, technological pedagogical content knowledge (TPACK), computer self-efficacy and school Support. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 29 (2),147–157. Doi:10.1007/s40299-019-00461-5.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis. *SAGE Open*, 4(1), 1-10. Doi:10.1177/2158244014522633.
- Evers, A. T., Van der Heijden, B. I., & Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors influencing teachers’ professional development at work. *European Journal of Training and Development*, 40 (1), 36-55.

- Gentles, S. J., Charles, C., Ploeg, J., & McKibbin, K. A. (2015). Sampling in qualitative research: Insights from an overview of the methods literature. *The Qualitative Report*, 20 (11), 1772–1789.
- Gess-Newsome, J., Taylor, J. A., Carlson, A., Gardner, A. L., Wilson, C. D., & Stuhlsatz, M. A. M. (2019). Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education*, 41 (7), 944-963. Doi: 10.1080/09500693.2016.1265158.
- Göçer Şahin, S., & Gelbal, S. (2016). A Scaling of Preservice Teachers' Motivational Factors in Choosing the Teaching Profession. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 7 (2) , 443-458.
- Gultom, S., Hutauruk, A. F., & Ginting, A. M. (2020). Teaching skills of teacher in increasing student learning interest. *Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences*, 3(3), 1564-1569. Doi:10.33258/BIRCI.V3I3.1086
- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748 –750
- Hooker, T. (2013). Peer coaching: A review of the literature. *Waikato Journal of Education*, 18(2), 129-140.
- Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37(2), 177179. Doi: 10.1080/19415257.2010.523955
- İlğan, A. (2017). *Professional development and supervision of teachers*. Ankara: Anı Publishing.
- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 171-197.
- İlğan, A. (2021). A conceptual frame about Professional development of teachers and implications for Turkish education system. *Journal of Education for Life*, 35(1), 256-280 Doi:10.33308/26674874.2021351225.
- Karlberg, M., & Bezzina, C. (2020). The professional development needs of beginning and experienced teachers in four municipalities in Sweden. *Professional Development in Education*, Doi: 10.1080/19415257.2020.1712451.
- Kovalchuck, V., & Vorotnykova, I. (2017). E-Coaching, e-mentoring for lifelong professional development of teachers within the system of post-graduate pedagogical education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 18 (3), 214-227. Doi: 10.17718/tojde.328956
- Liu, X. S., & Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the teacher follow-up survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173-1184. Doi: 10.1016/j.tate.2006.11.010.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson Education.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative Research: A guide to design and implementation* (4th ed.). San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Murphy, G. A. & Calway, B. A. (2008). Professional development for professionals: Beyond sufficiency learning. *Australian Journal of Adult Learning*, 48 (3), 424-444.
- Murphy, C., Smith, G., Mallon, B., & Redman, E. (2020). Teaching about sustainability through inquiry-based science in Irish primary classrooms: the impact of a professional development programme on teacher self-efficacy, competence and pedagogy. *Environmental Education Research*, 26(8), 1112-1136. Doi:10.1080/13504622.2020.1776843.
- Naizer, G., Sinclair, B., & Szabo, S. (2017). Examining the sustainability of effective professional development using a workshop design. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 83(5), 37-48.
- Osmond-Johnson, P., Campbell, C., & Faubert, B. (2019). Supporting professional learning: The work of Canadian teachers' organizations. *Professional Development in Education*, 45(1), 17–32. Doi:10.1080/19415257.2018.1486877
- OECD. (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.

- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners, TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Pennanen, M., Bristol, L., Wilkinson, J., & Heikkinen, H. L. (2016). What is 'good' mentoring? Understanding mentoring practices of teacher induction through case studies of Finland and Australia. *Pedagogy, Culture & Society*, 24(1), 27-53.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?*. Teachers College Press.
- Stevenson, M., Bower, M., Falloon, G., Forbes, A., Hatzigianni, M. (2019). By design: Professional learning ecologies to develop primary school teachers' makerspaces pedagogical capabilities. *British journal of educational technology*, 50(3), 1260-1274. Doi:10.1111/bjet.12743.
- Suri, H.(2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2) 63–75. Doi:10.3316/QRJ1102063.
- Toropova, A., Myrberg, E., & Johansson, S. (2020). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 71-79. Doi: 10.1080/00131911.2019.1705247.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development in Education*, 40 (3), 488-504. Doi: 10.1080/19415257.2013.838691.
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., Sánchez Gómez, M. C., & Zhao, L. (2021). The Impact of Gender and Years of Teaching Experience on College Teachers' Digital Competence: An Empirical Study on Teachers in Gansu Agricultural University. *Sustainability*, 13(8), 1-13. Doi:10.3390/su13084163
- Zepeda, S. J., Parylo, O., & Ilgan, A. (2013). Teacher peer coaching in American and Turkish schools. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 2(1), 64-82. Doi:10.1108/20466851311323096
- Zepeda, S. J. (2015). *Job embedded professional development: Support, collaboration, and learning in schools*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group