



TAM METİN

WWW.IPCEDU.ORG



TAM METİN

WWW.IPCEDU.ORG





ULUSLARARASI PEGEM EĞİTİM KONGRESİ (IPCEDU - 2021)

E-ISBN: 978-625-8044-34-8
DOI 10.14527/9786258044348

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

© 2021, PEGEM AKADEMİ

Bu kitabın basım, yayım ve satış hakları Pegem Akademi Yay. Eğt. Dan. Hizm. Tic. AŞ'ye aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan kitabın tümü ya da bölümleri, kapak tasarımı; mekanik, elektronik, fotokopi, manyetik kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz ve dağıtılamaz. Bu kitap, T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı bandrolü ile satılmaktadır. Okuyucularımızın bandrolü olmayan kitaplar hakkında yayınevimize bilgi vermesini ve bandrolsüz yayınları satın almamasını diliyoruz.

Pegem Akademi Yayıncılık, 1998 yılından bugüne uluslararası düzeyde düzenli faaliyet yürüten **uluslararası akademik bir yayınevidir**. Yayımladığı kitaplar; Yükseköğretim Kurulunca tanınan yükseköğretim kurumlarının kataloglarında yer almaktadır. Dünyadaki en büyük çevrimiçi kamu erişim kataloğu olan **WorldCat** ve ayrıca Türkiye'de kurulan **Turcademy.com** tarafından yayınları taranmaktadır, indekslenmektedir. Aynı alanda farklı yazarlara ait 1000'in üzerinde yayını bulunmaktadır. Pegem Akademi Yayınları ile ilgili detaylı bilgilere <http://pegem.net> adresinden ulaşılabilir.

I. Baskı: Aralık 2021, Ankara

Yayın-Proje: Zeynep Güler
Dizgi-Grafik Tasarım: Tuğba Kaplan
Kapak Tasarım: Pegem Akademi

İletişim

Macun Mah. 204. Cad. No: 141/A-33 Yenimahalle/ANKARA
Yayınevi: 0312 430 67 50
Dağıtım: 0312 434 54 24
Hazırlık Kursları: 0312 419 05 60
İnternet: www.pegem.net
E-ileti: pegem@pegem.net
WhatsApp Hattı: 0538 594 92 40

ÖN SÖZ

Değerli Eğitimciler,

Bildiğiniz gibi Uluslararası PEGEM Eğitim Kongresi (IPCEDU-2021) 27-30 Ekim 2021 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi ve Pegem Akademi iş birliği ile gerçekleştirilmiştir. Kongre başkanlarına, kongremizin çağrılı konuşmacılarına, bildirileriyle Türkiye’den ve yurt dışından kongremize katılan değerli bilim insanlarına, kongremizin aksamadan gerçekleşebilmesi ve sonuçlandırılabilmesi yolunda değerli katkıları olan Kongre Düzenleme Kurulu üyelerine, Bilim Kurulu üyelerine, Hakem Kurulu’nda yer alan ve değerlendirmeleriyle katkılarını esirgemeyen öğretim üyelerine içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kongrede sundukları bildirilerini tam metin e-kitabında yayımlatmak isteyen katılımcıların bildirileri yayına hazır hâle getirilmiştir. Toplam 54 tam metinden oluşan e-kitaptaki çalışmaların bilimsel içeriğinden yazarları sorumludur.

2022 yılının akademik başarılarınızla dolu geçmesini ve Uluslararası PEGEM Eğitim (IPCEDU-2022) Kongresi’nde buluşmayı dileriz.

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Ön Söz.....	iii
Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yöntemin Öğrenci Gelişimine Etkisi	1
Lisans Eğitimi Almış Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Yönelik Algıları	9
Covid-19 Pandemi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitimde Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi.....	23
Teachers' Self-Efficiency Perception of Flipped Learning.....	37
Türkiye’de STEM Eğitime Yönelik Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi	49
Uzaktan Eğitimle Matematik Dersi Veren İlköğretim Kademesindeki Öğretmenlerin Ders Süreci ve Öğrenci Kazanımları Hakkındaki Görüşleri	61
Lise Öğrencilerinin Matematik Odaklı Epistemolojik İnançları, Matematik Öz Yeterlik Algıları ve Matematik Kaygıları Arasındaki İlişki	73
Ortaokul Öğrencilerinin ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Süreciyle İlgili Görüşleri	89
Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları: Hakkari Üniversitesi Örneği	109
Ortaöğretim 10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	121
Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Görüşleri.....	131
Resim-İş Öğretmenliği ve Konservatuvar Öğrencilerinin Sanat Eğitimi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları.....	145
Matematik Dersinde Alt Başarı Düzeyindeki Öğrencilerin Matematik Kimliklerine İlişkin Özelliklerinin İncelenmesi.....	159
Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümünde Müdür ve Müdür Yardımcılarından Yararlanma Durumu.....	171
Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesinin Kurum Yöneticilerine Bırakılmasıyla İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri.....	185
İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitimin Çocukların Akademik Becerilerine Etkisi	199
Pandemi Sonrasında Yükseköğretimde Hibrit Eğitim Modeli	213
Eğitimde Yerelleşme	225
Maarif Müfettişleri ve Okul Müdürlerinin Öğretim Denetimlerinin Karşılaştırılması.....	237
Proje Okullarında Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	249
Ortaokul Müdürlerinin Ders Denetim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar	263
Covit 19 Pandemi Süreciyle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri	273
Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Faaliyetlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi	283
Yönetici ve Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere İlişkin Bakış Açısının İncelenmesi	295
Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Girişimcilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	311
Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Kariyer Hedeflerine İlişkin Görüşleri	327
Karma Testlerde Yetenek Dağılımının Bireylerin Yetenek Kestirimine Etkisi	339

Bağımsız İki Örneklem Yönelik Etki Büyüklüğü Katsayıları	351
Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Yaşam Becerileri Açısından İncelenmesi	363
Sosyobilimsel Algıları Kapsamında Toplumun Alternatif Enerji Kaynaklarına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi	373
Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevrim İçi Ortamda Gerçekleşen Fizik Dersine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi	383
7. Sınıf Matematik Ders Kitabının Geometrik Muhakeme Perspektifine Göre İncelenmesi	389
Tam Sayılar Konusunun Öğretiminde Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Sayma Pullarını Kullanma Durumları	399
Müzik Öğretmenlerinin Uzaktan Piyano Eğitimine Yönelik Yarar Algıları.....	411
Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Okul Öncesi Etkinlik Kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) Açısından İncelenmesi	419
Eğitimci Gözüyle Pandemi Öncesi ve Sonrasında Piyano Eğitimi.....	429
Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin COVID-19 Pandemisi Sürecinde Eğitim Kurumlarına İlişkin Deneyimleri	439
Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları	453
Lisansüstü Öğrencilerinin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersine İlişkin Görüş ve Önerileri: Uzaktan Eğitim Uygulaması Örneği	465
Koronavirüs (Covid-19) Hastalığını Geçiren Yetişkinlerin Yaşadıkları Deneyimler.....	477
Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlılık ve Kişilerarası Duyarlılık ile Stresle Başa Çıkma Tazları Arasındaki İlişkiler.....	483
Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarında Duygusal Zeka: 2000 - 2020 Yılları Arasında Türkiye'de Yayımlanmış Makalelerin Eğilimleri	493
Dijital Oyun Yazılımı Kullanımının Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi	511
Peri Masallarında Mitoloji'nin İzleri.....	517
Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin İş Doyumu Durumu	527
Öğrenme Analitiklerinin Görünen Yüzü: Gösterge Panellerinin Karşılaştırılması.....	533
E - Öğrenmede Öğrenen İhtiyaçlarına Uygun Gösterge Paneli Tasarımı.....	539
Dilbilimi Bölümü Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri	549
Uzaktan Eğitimde Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler	561
Sanat Eğitimi Perspektifinde Sabiha Rüştü Bozcalı'nın Hayatı ve Eserleri.....	571
TRT Çocuk Çizgi Filmlerinin Bitki Farkındalığı Açısından İncelenmesi	577
Covid-19 Küresel Salgın Gölgesinde Okul Öncesi Eğitim: Erken Akademik Beceriler.....	591
Higher Education After The Pandemic: Exploring The Opinions Of University Academic Staff	599
Revisiting The Strategies For Effective Classroom Management In Online/Remote Education.....	605

Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Yöntemin Öğrenci Gelişimine Etkisi

Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, mdcelebi@gmail.com

Berna YOLCU, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, bernazyldz@gmail.com

Öz

Günümüzde yeni yeni yaygınlaşan yenilikçi öğretim yöntemleri, öğretmenlerin öğrencilere kılavuzluk yapmasını, öğrencinin eğitim sürecine aktif katılmasını ve öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak veren öğrenim stratejilerinin kullanılmasını gerektirmektedir. Geleneksel öğretim yöntemlerinden sıyrılıp yenilikçi öğrencinin aktif katılımını sağlayacak yöntemler ele alınmalıdır. Bu araştırmanın amacı da yenilikçi öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama yönteminin uygulanmasına yönelik yaratıcı drama hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin görüşlerinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Bu doğrultuda “Yaratıcı drama yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Çalışma Kayseri ili Melikgazi ilçesinde bulunan daha önce yaratıcı drama yöntemini kullanmış 15 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden veri toplamak amacı ile araştırmacı tarafından yaratıcı drama yöntemi öğretmen görüşme formu oluşturulmuştur. Örneklem olarak seçilen on beş öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak görüşme yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma da öğretmenlere yöneltilen sorular beş başlık altında toplanmıştır. Bunlardan birincisi “Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanmış ders uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” ikincisi “Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanmış ders uygulamalarında karşı karşıya kaldığınız sorunlar nelerdir?” üçüncüsü “Ders planı olarak neler kullanılıyor?” dördüncüsü “Değerlendirilmeler nasıl yapılıyor?” beşincisi ise “Daha önce yaratıcı drama yöntemi kullanarak ele aldığınız bir derse örnek verip kısaca anlatır mısınız?” Sorularıdır. Bulgulara göre örneklem grubunda yer alan öğretmenler yaratıcı drama yönteminin amacının öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sunup, öğrencilerin kalıcı öğrenme sağlaması olduğunu belirtmektedirler. Drama yöntemi ile öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini, derslerde kendilerini özgür hissettiklerini, ezberden uzak öğrenme ortamında olduklarını dile getirmişlerdir. Aynı zamanda yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasını öğretmenlerin ekstra iş olarak gördüğünü belirtmişlerdir. Bulgulardan elde edilen bir diğer veri ise yaratıcı drama yöntemini kullanırken öğrenci sayısının yöntemin işlenmesini olumsuz etkilediği fazla sayıda olan sınıflarda yöntemin çok verimli olmadığıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin değindiği diğer bir nokta ise yaratıcı drama yönteminin tiyatro ve oyun ile karıştırıldığı, yaratıcı drama dersinin uzman kişilerce verilmesi gerektiği ve yaratıcı drama eğitimin lisans eğitiminde yoğunlaştırılması gerektiğidir.

Anahtar Kelimeler: yaratıcı drama, öğretim yöntemleri, öğretmen görüşleri

Abstract

Innovative teaching methods, which have recently become widespread, require teachers to guide students, active participation of students in the education process, and the use of learning strategies that allow students to learn by doing and experiencing. Methods that will allow the active participation of the student by getting rid of traditional teaching methods and innovative methods should be discussed. The aim of this research is to reveal the opinions of teachers who have knowledge about creative drama about the application of creative drama method, which is one of the innovative teaching methods. In this direction, “What are the opinions of the teachers about the application of the creative drama method?” question was determined as the problem sentence of this research. The study was carried out with 15 teachers who used the creative drama method before in Melikgazi district of Kayseri province. In order to collect data from teachers, a creative drama method teacher interview form was created by the researcher. Fifteen teachers selected as samples were interviewed using a semi-structured interview form. The obtained data were analyzed using the content analysis technique. The questions directed to the teachers in the research were grouped under five headings. The first of these is “How do you evaluate the course applications prepared with the creative drama method?” the second is “What are the problems you face in the course applications prepared with the creative drama method?” the third is “What is used as a lesson

plan?” fourth, “How are evaluations made?” The fifth one is “Could you give an example and briefly describe a lesson you used to use the creative drama method before?” “they are questions. According to the findings, the teachers in the sample group stated that the purpose of the creative drama method is to provide the students with a learning environment by doing and to provide permanent learning for the students. They stated that with the drama method, the students learned by having fun, they felt free in the lessons, and they were in a learning environment away from rote learning. At the same time, they stated that teachers see the use of creative drama as a method as an extra work. Another data obtained from the findings is that the method is not very efficient in classrooms where the number of students negatively affects the processing of the method while using the creative drama method. Another point mentioned by the teachers participating in the research is that the creative drama method is mixed with theater and play, the creative drama course should be given by experts and creative drama education should be concentrated in undergraduate education.

Keywords: *Creative drama, teaching methods, teacher opinions*

Giriş

Eğitim gelecek nesilleri şekillendiren en önemli unsurlardan biridir. Bu bakımdan eğitimin geleceğin gerektirdiklerine yönelik olması gerekmektedir. Yaşanılan yenilikler beklenen değişimler doğrultusunda eğitimde sadece öğretilecek konuya odaklanmak yerine konuların nasıl öğretileceği ile de ilgilidir. Nasıl öğretilim? Sorusu bizi öğretim yöntemlerine götürmektedir. Bu çalışmada yenilikçi öğretim yöntemlerinden biri olan yaratıcı drama yöntemini uygulayan öğretmenlerin yöntem hakkındaki görüşlerine yer verilmiştir. Bu araştırmanın amacı yaratıcı drama yönteminin uygulanmasına yönelik yaratıcı drama hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin görüşlerinin nasıl olduğunu ortaya koymaktır. . Bu doğrultuda “Yaratıcı drama yönteminin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri nasıldır?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu araştırma, öğretmenlerle yapılacak olan görüşme öncesinde öğretmenlerin yaratıcı drama bilgisine sahip olanlarının seçilmesi ile bilgi kirliliğinin önlenmesi açısından önemlidir.

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni bir olguyu daha iyi tanımamıza ve anlamamıza yardımcı olacak sonuçlar sağlar.

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini Kayseri ilinde öğretmenlik yapan ve daha önce derslerinde yaratıcı dramayı yöntem olarak kullanmış 15 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada yaratıcı drama dersini yöntem olarak kullanan öğretmenlere yer verilmesinden dolayı amaçlı örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk vd., 2011). Amaçlı örneklemede araştırmanın amacına en uygun olan durumlar, kişiler ya da nesneler seçilir (Balcı, 2004).

Araştırmanın çalışma grubunu 2021 yılında Kayseri ilinde farklı branşlarda görev yapan 3 erkek 12 kadın olmak üzere toplam 15 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin demografik özellikleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.*Çalışma Grubunun Özellikleri*

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Öğrenim Durumu	Kıdem	Mezun Olduğu Bölüm
K1	Kadın	26-35	Yüksek Lisans	1-5	Okul Öncesi Öğretmenliği
K2	Erkek	36-45	Lisans	10-15	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
K3	Kadın	26-35	Lisans	1-5	Sınıf Öğretmenliği
K4	Kadın	36-45	Lisans	15 ve üzeri	Türkçe Öğretmenliği
K5	Kadın	36-45	Lisans	10-15	Matematik Öğretmenliği
K6	Kadın	36-45	Lisans	15 ve üzeri	Matematik Öğretmenliği
K7	Kadın	26-35	Yüksek Lisans	1-5	Sınıf Öğretmenliği
K8	Kadın	26-35	Lisans	5-10	Okul Öncesi Öğretmenliği
K9	Kadın	26-35	Yüksek Lisans	1-5	Fen Bilimleri Öğretmenliği
K10	Kadın	26-35	Lisans	1-5	Psikoloji
K11	Erkek	36-45	Lisans	5-10	Fen Bilimleri Öğretmenliği
K12	Kadın	26-35	Lisans	10-15	Matematik Bölümü
K13	Erkek	36-45	Yüksek Lisans	15 ve üzeri	Türk Dili ve Edebiyatı
K14	Kadın	36-45	Lisans	15 ve üzeri	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
K15	Kadın	36-45	Lisans	10-15	Tiyatro Bölümü

Veri Toplama Araçları

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Bu araştırmada da veri toplama aracı olarak görüşme formu oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olan görüşme, herhangi bir bireyin belirli bir anda ve belirli bir konuya yönelik olarak ne düşündüğünü belirlemeye dönük sorulardır. Patton' a göre "görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır" (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2006: 122)

Araştırmada kullanılan görüşme formu açık uçlu dört sorudan oluşmaktadır. Kullanılan görüşme formunun oluşturulması aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuş ve bazı sorular değiştirilmiştir. Görüşmeler öğretmenlerle yüz yüze gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin yanıtları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme sorularına verilen cevaplar araştırmacı tarafından kodlanmış, temalar oluşturulmuş ve bunlar ortak kategoriler altında birleştirilmiştir. Bu temalar, genel kategori ve alt kategoriler olarak tablolastırılıp bulgular bölümünde verilmiştir.

Verilerin Analizi

Olgubilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu araştırmada da yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin nasıl olduğunu ortaya koymak amacıyla veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışma grubu ile yapılan görüşmeler doğrudan aktarımlar olarak betimlenmiştir. Doğrudan aktarımda ifadelerin orijinal formuna sadık kalınmıştır. İfadelerin kime ait olduğu (K1, K2, K3 vb.) şeklinde kodlarla belirtilmiştir. Katılımcıların görüşleri doğrudan ifade şeklinde verildiği için konunun akışını engelleyen ya da okumayı zorlaştıran kelimeler araştırmacı tarafından çıkartılmış ve bu bölümler üç nokta ile belirtilmiştir.

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanmış Ders Uygulamalarını Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular

Çalışma grubuna “Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanmış ders uygulamalarını nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan daha derin bilgi alma ve konunun odağına yönelik cevap alma amacı ile sondalar hazırlanmıştır. Bu soruya ait sondalar: Amacı nedir?, Öğrenci ve öğretmen açısından nasıldır?

Tablo 2

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanmış Ders Uygulamalarını Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Amaç	Yaparak Yaşayarak öğrenme	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K14
	Eğlenerek Öğretme	K1, K13, K14, K15
	Kalıcı Öğrenme sağlamak	K2, K3, K4, K6, K7, K8, K12, K15
	Sosyal gelişim	K1, K8, K14
	Özgür hissediyorlar	K2, K4
Öğrenci açısından	Somutlaştırma sağlıyor	K4, K5, K6, K8
	Ezberden uzak öğrenme	K6, K11
	Kalıcı öğrenme	K7, K9, K10, K11, K13, K14, K15
	Kendini geliştirmek	K1, K3, K7, K13
Öğretmen açısından	Eğlenmek	K2, K5, K6, K8, K11, K14
	Öğretimin daha kolay olması	K9, K10, K15
Yaş grupları açısından	Her yaşa uygun	K1, K2, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K13
	Büyük yaş için daha uygun	K12, K14, K15
Ders branşları açısından	Tüm derler için uygulanabilir	K1, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K14, K15
	Sözel derslerde daha iyi olabilir	K2, K4, K13
	Sayısal derslerde daha iyi olabilir	K12, K10

Tablo 2’ den gözüktüğü gibi katılımcıların tamamı sorulan soruya yanıt vermiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu yaratıcı drama yönteminin uygulanmasında amacın yaparak yaşayarak öğretme olduğunu dile getirmiştir. Bunun yanında yöntemin kalıcı öğrenme sağladığını, sosyal gelişimi desteklediğini de söylemişlerdir. Katılımcılar yöntemi öğrenci açısından değerlendirdiklerinde ise öğrencilerin kalıcı öğrenmesine etkisi üzerinde durmuşlardır. Öğretmen açısından değerlendirdiklerinde ise öğretmenler için diğer öğretim yöntemlerine göre daha kolay uygulanır olduğunu dile getirmişlerdir. Aynı zamanda katılımcıların çoğu yaratıcı drama uygulamalarının her yaş için uygun olduğunu ve tüm dersler için kullanılabileceğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların yaratıcı drama yöntem uygulamaları ile ilgili düşünceleri aşağıda verilmiştir.

K1:

“Yaratıcı dramada amaç öğrencinin yaparak yaşayarak öğrenmesini sağlamak. Öğrencinin farklı duyularına hitap ederek öğrenmeyi kolaylaştırmak. Oyunu araç olarak kullanarak eğlenerek öğrenmeyi sağlamak. Öğrenciye artısı öğrenci sosyal olarak da desteklemesi, 21.yy. için gerekli birçok beceri drama aracılığı ile sağlanabiliyor. Bunun yanında öğretmenin kendini her daim geliştirmesi gerekiyor. 7’den 77’ye her yaşla yapılabilir drama çalışmaları ama öğretim yöntemi olarak düşünülecekse okuma yazmayı öğrendikten sonra diyebiliriz. 1. Sınıf üstü ile daha verimli çalışmalar yapılıyor. Planlar öğretmenler tarafından hazırlandığı için sürekli bir gelişim içerisinde öğretmenler.”

K2:

“Amaç öğrencilerin kendi aralarındaki sınırları kaldırmak, kaynaşmalarına olanak sağlamak ve daha kalıcı öğrenmelerini sağlamak. Öğrencileri dersin yanında sosyal açıdan da desteklemek. Öğrenciler rahat bir ortamda oldukları için kendilerini daha rahat hissediyorlar. Aynı öğrencilerle drama atölyesinde yap-

tığım dersler daha farklı geçiyor buda sınıfa yansıyor. Her yaşa uygulanabilir ben girdiğim bütün kademelerde uyguluyorum sınırlandırmak doğru olmaz. Uygun program hazırlanırsa her yaşa uygulanır. Ben sosyal bilgiler öğretmeni benim dersim gibi hayatın içerisinde yer alan derslerle uygulanması daha avantajlı. Bu bir matematik dersi ile uygulanamaz demek değil sayısal derslerde de uygulanabilir tabii.”

K6:

“Bu derslerdeki amaç öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri. Bir şeyleri matematikte anlattığımızda soyut kalabiliyor ama drama yöntemi le daha soyut kavramları bile ele almak çok daha güzel oluyor daha anlaşılır oluyor. Öncelikli amaç bu yaşayarak öğrenmeleri sağlamak. Kalıcı öğrenmeyi sağlamak. Olumsuz yönleri nelerdir? Olumsuz herhangi bir yönü olmadı şu ana kadar. Öğrencilerin bir şeyleri ezberlemek yerine canlandırarak yaptığı etkinlikleri daha kalıcı öğreniyorlar. Y yaparak yaşayarak öğrendiği için kalıcı öğrenmeyi sağlıyor. Açıkçası ben 10 yıllık öğretmenken böyle bir deneyim yaşamamıştım. On yılın sonunda okulun ve drama öğretmenin sayesinde bende çok şey öğrendim. Öğrenciye klasik bir matematik anlatmak-tansa bana da daha keyif verdi ve beni de eğlendirdi. Çocukların mutluluğu beni de mutlu etti açıkçası.”

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanmış Ders Uygulamalarında Karşı Karşıya Kaldıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Katılımcılara “Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanmış ders uygulamalarında karşı karşıya kaldığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan daha derin bilgi alma ve konunun odağına yönelik cevap alma amacı ile sondalar hazırlanmıştır. Bu soruya ait sondalar:

Öğrenci temelli sorunlar nelerdir?

Öğretmen temelli sorunlar nelerdir?

Okul temelli sorunlar nelerdir?

Tablo 3

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanmış Ders Uygulamalarında Karşı Karşıya Kaldıkları Sorunlara Yönelik Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci temelli	Çekinmeleri	K1, K2, K3, K8, K14
	Sınıf Disiplini	K5, K7, K10, K11
	Grup çalışmaları	K5, K10
	Kargaşa yaşayabiliyorlar	K3, K7, K9, K11, K15
Öğretmen temelli	Ekstra iş olarak görme	K2, K4, K5, K8, K9, K11, K12, K13,
	Geleneksel yöntemde ısrarcılık	K3, K6
	Alanında uzman olmayan kişiler	K1, K7, K8, K9, K15
Okul temelli	Sınıf mevcudu	K2, K6, K10, K11, K12, K13, K15
	Zaman yetersizliği	K3, K6, K14

Tablo 3’den görüldüğü gibi katılımcıların yaratıcı drama yöntemi ile ele alınmış ders uygulamalarında karşı karşıya kaldıkları sorunlar öğrenci temelli, öğretmen temelli ve okul temelli olarak temalara ayrılmıştır. Katılımcıların çoğu yaratıcı drama uygulamaları esnasında karşılaştıkları sorunlara öğrenciler açısından kargaşa yaşayabildikleri cevabını, öğretmenler açısından öğretmenlerin ekstra iş olarak gördükleri cevabını ve okul açısından ise sınıf mevcudlarının fazla olduğu cevaplarını vermişlerdir. Katılımcıların verdiği cevaplar aşağıda yer almaktadır.

K11:

“Başta yadırgayan öğrenciler oluyor özellikle büyük sınıflarda çünkü daha önce anlat, test çöz gibi klasik yöntemlerle ders işlemişler. Utanabiliyor oyun oynarken doğaçlama çalışması yaparken çekingen olabiliyorlar sonradan bu sıkıntıları aşıyoruz ve öğrencilerin en sevdiği unutmadığı dersler drama yöntemi ile

işlediğim dersler oluyor. Birde öğretmenler ne yazık ki istekli değil zümremle bu konuda farklı görüşlere sahibiz. Ekstra uğraşmak istemedikleri için klasik anlatım yöntemi dışına pek çıkmak istemiyorlar. Bu konuda eğitim alma konusunda da istekli değiller. Yeni mezun öğretmenler yeni yöntemlere daha açık bence yeni nesle daha çok uyum sağlıyorlar.”

K14:

“Sınıf sayısı ve ders süresi önemli sorun olabiliyor bunlar. Ders saatlerine artı olarak hazırlıyorum etkinlikleri buda konu için ayrılan zamanın dışına çıkmış olunuyor.”

K15:

“Mesela fen bilgisi canlıların sınıflandırmasında öğrenci sınıfa geldiğinde yine ders mi yapacağız burada oyun oynuyorduk gibi sızlanmalar yapabiliyorlar. Nedense ders bazlı olduğunda drama sınıfında pek ilgisini çekmiyor başlarda sonra öğrenci bu yöntemle maruz kaldıkça dersi de oyun yoluyla etkinliklerle işleyeceğini anladığında derse ilgisi artıyor. Bazen de dersime gelen öğretmenler sınıfın disiplinsiz olduğunu söyleyebiliyorlar ama asıl istediğimiz şey öğrencinin oturup dinlemesi değil onların işe katılması özgürce kendilerini ifade etmeleri eğlenmeleri. Bu konuda drama dersinde sınıf sessiz değildir zaten olması gerekende yerinde sesli ve hareketli bir sınıf.”

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanan Ders Uygulamalarında Ders Planı Olarak Neler Kullandıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanan ders uygulamalarında ders planı olarak neler kullanıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılardan daha derin bilgi alma ve konunun odağına yönelik cevap alma amacı ile sondalar hazırlanmıştır. Bu soruya ait sondalar:

Kaynakları siz mi oluşturuyorsunuz hazır kaynak mı kullanıyorsunuz?

Kazanımları nasıl belirliyorsunuz?

Tablo 4

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanan Ders Uygulamalarında Ders Planı Olarak Neler Kullandıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Kaynak kullanımı	Hazır	K4, K12
	Planı ben oluşturuyorum	K1, K2, K5, K6, K9, K11, K13,
	Hem hazır hem ben	K3, K7, K8, K10, K14, K15
Kazanımlar	MEB’den alıyorum	K7, K9, K12, K13, K15
	MEB’in yanında bende ekleme yapıyorum	K1, K8, K10, K11, K14,

Tablo 4’den gözüktüğü gibi Katılımcıların tamamı soruyu yanıtlamıştır. Katılımcıların bir kısmı planlarını kendisi oluştururken bir kısmı hazır kaynak kullanmış ve bir kısmı da hem hazır kaynak kullanıp hem de kendileri oluşturmuşlardır. Katılımcıların bazıları kazanım sondasına cevap vermemiş verenlerin yarısı kazanımlarını MEB’den aldıklarını diğer yarısı ise MEB kazanımlarına ek kendi kazanımlarını oluşturduklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların cevaplarına aşağıda yer verilmiştir.

K4:

“Ders planı oluştururken bazen konunun soyut olması bazen de o kazanımın önemli olması ve o konuyu daha farklı nasıl anlatabilirim düşüncesi, günlük planın bu kazanımı vermede yeterli olmaması durumunda okulumuz drama öğretmeni ile plan yapıyoruz ve birlikte uyguluyoruz.”

K7:

“Bazen hazır kaynakları vermek istediğim kazanıma göre farklılaştırıyorum bazen de ben oluşturuyorum tamamen.”

K8:

“Resimden çok faydalanıyoruz, gözlem ve anekdotlar da oluyor bunun yanında.”

K9:

“Bazı ders ve konulara göre planlalar var ama her ders ve konuyu kapsamıyor tabi yetersiz kalabiliyor kaynaklar. Bundan dolayı ben hazırlıyorum”

K15:

“Hazır kaynak kullandığım beğendiğim kitaplarda var bunun dışında da atölye planlarımı kendim oluşturuyorum çoğunlukla. Piyasada yeterli kaynak yok bence öğretmen kılavuz kitabı gibi.”

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanmış Ders Uygulamalarında Değerlendirilmeler Nasıl Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Katılımcılara “Yaratıcı drama yöntemi ile hazırlanmış ders uygulamalarında değerlendirmeleri nasıl yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 5

Yaratıcı Drama Yöntemi ile Hazırlanmış Ders Uygulamalarında Değerlendirilmeler Nasıl Yaptıklarına İlişkin Bulgular

Temalar	Kodlar	Katılımcılar
Öğrenci değerlendirmesi	Süreci değerlendiriyorum	K5, K6, K7, K12, K14, K15
	Değerlendirme aşaması	K1, K2, K9, K10, K11, K13, K15
	Ölçme araçları ile	K3, K8,

Tablo 5’den gözüktüğü gibi katılımcıların tamamı soruya cevap vermiştir. Katılımcıların çoğu öğrenci değerlendirmesinde yaratıcı drama yönteminin içerisinde yer alan değerlendirme aşamasını kullandıklarını dile getirmişlerdir. Bunu yanında sürecin değerlendirildiği ve ölçme araçlarının kullanıldığı cevaplar da gelmiştir. Katılımcılardan K1 yaratıcı drama uygulamalarından değerlendirme için yaratıcı drama yöntemi içerisinde aslen var olan değerlendirme aşamasını kullandığını diler getirmiştir:

K1:

“Yaratıcı dramanın aşamalarından birisi zaten değerlendirmedir. Yöntem olarak dramayı kullandığımda bu aşamayı kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını anlayabileceğimiz etkinliklerle oluşturuyorum. Etkinliği yaparken zaten öğrenciyi de değerlendirmiş oluyoruz. Kazanım olarak kendimde yazabiliyorum ama daha çok meb müfredatında var olan kazanımları kullanıyorum.”

K5:

“Değerlendirme yaparken o anda nasıl davranması gerektiğini sonuç olarak da kazanıma ulaşıp ulaşılmadığını süreç içerisinde değerlendiriyorum.”

K6:

“Derste onlara konuyu anlatır gibi destekler oluyorum. Onları dahil ederek baş role onları alarak. Soru temelli gibi değil de tüm süreçte değerlendirmeye çalışıyorum.”

K15:

“Ara değerlendirmeler yapıyorum süreç içerisinde neden bu oynadık bu kelimeler size ne ifade ediyor gibi sorular sorarak onların süreci kendilerinin de değerlendirmesini istiyorum Bunun yanında süreç sonunda zaten her dersin bir değerlendirme aşaması var ve bu aşamada farklı teknikler kullanıyoruz. Örneğin afiş hazırlama, istasyon tekniği, bilinç koridoru soru cevap vb. gibi”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuca göre yaratıcı drama yönteminin öğrencide yaparak yaşayarak öğrenmeyi desteklediği, kalıcı öğrenme oluşturduğu, öğretmenlerin aktif kalmasını sağladığı, öğrencilerin en başta çekingen davrandığı daha sonra drama yaşantısı edindikçe özgüvenlerinin ve yaratıcılıklarının arttığı ortaya konulmuştur. Bunun yanında yaratıcı drama uygulamalarında öğretmenlerin karşı karşıya kaldıkları sorunları öğrencilerin ön yargıları öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemi ile ele alınmış ders uygulamalarını ekstra iş olarak görmeleri ve alanında uzman olmayan öğretmenlerinde bir kaç günlük eğitimle bu uygulamaları yapmaları olarak sıralayabiliriz. Araştırmadan elde edilen başka bir sonuç ise öğretmenlerin yaratıcı drama uygulamalarında kaynak olarak yeterli kaynağa ulaşamadığı var olan kaynakların yetersiz olduğu, çoğunlukla etkinlikleri kendilerinin oluşturduğudur.

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

Farklı şehirlerdeki öğretmenler ile yapılması

Öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerden de görüş alınması

Öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini sınıflarında kullanmaları yönünde teşvik edilmesi

Lisans eğitiminde yaratıcı drama dersi almayan tüm öğretmenlere hizmet içi eğitim olarak bu eğitim verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

BALCI, A. (2007). Sosyal Bilimlerde Araştırma. 6. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık

BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., KILIÇ ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. 8. Baskı. Ankara: PegemA Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Lisans Eğitimi Almış Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitime Yönelik Algıları

Murat Tuncer, Fırat Üniversitesi, Türkiye, tunmurat@gmail.com

Fatih Kamçı, Fırat Üniversitesi, Türkiye, fatihkamci@hotmail.com

Öz

Bu araştırmada lisans eğitimi almış öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik algıları incelenmiştir. Araştırma Diyarbakır İlinin Kocaköy İlçesindeki okullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini, bu okullarda görev yapan dokuz branştan 54 öğretmen oluşturmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji, çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler; istek ve ihtiyaç, zaman, maddiyat, koşulları sağlayamama, öncelik ve adil olma gibi sebeplerden dolayı lisansüstü eğitime başvuruda bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler başvurdukları lisansüstü eğitim programlarına yerleşememe nedenleri olarak; koşulları sağlayamama, mülakat ve kontenjan gibi hususları göstermişlerdir. Araştırma örneklemini oluşturan öğretmen görüşlerine göre lisansüstü eğitim; kişinin kendini geliştirmesi, kariyer yapma, çağa ayak uydurma, kendini özgürce ifade etme gibi nedenlerle yapılmalıdır. Araştırmanın bir diğer bulgusu öğretmenlerin lisansüstü eğitim programlarına sırasıyla; yabancı dil yetersizliği, ALES puanı ve lisans not ortalamasının yetersizliği, isteksizlik ve ihtiyaç duymama gibi nedenlerle başvuruda bulunmadıklarını ifade etmeleridir. Öğretmenlere göre lisansüstü eğitim programlarına yerleşememe; dil ve ALES puanı yetersizliği, yetersiz ya da kişiye özgü kontenjanların açılması gibi nedenlerden kaynaklanmaktadır. Lisansüstü eğitim yapmakta olan öğretmenler eğitimleri esnasında karşılaştıkları başlıca güçlükleri; alana özgü kaynaklara ulaşamama, bir yabancı dil becerisinin yeterli düzeyde olmaması, zamanı etkili kullanamama olarak açıklamışlardır. Bu bulgulara göre lisansüstü eğitim programlarına yerleştirmeye dönük sınavların daha adil ve şeffaf bir yapıda yürütülmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim programlarına teşvik edilmesi noktasında özlük haklarına yönelik bazı düzenlemelerin faydalı olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin dil ve ALES sınavlarına yönelik daha iyi hazırlanabilmeleri noktasında kurum içi bazı eğitim faaliyetleri planlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Lisansüstü eğitim, öğretmen algıları, Öğretmenler

Abstract

In this study, the perceptions of undergraduate teachers towards graduate education were examined. The research was carried out on 54 teachers from nine different disciplines working in schools in Kocaköy District of Diyarbakır Province. For this research, phenomenology method, purposeful sampling method in the selection of the study group, semi-structured interview technique as the data collection tool, and content analysis in the analysis of the data was used. The research findings indicate that there are several reasons for teachers behind not applying for graduate education; such as lack of desire, need and time, financial problems, unable to meet the program conditions, not having enough score on ALES exam, priority and fairness related issues. According to the teachers the reasons for not being placed in the graduate education programs they applied such as not being able to meet the conditions, interview and limited quota. According to the teachers, postgraduate education; It should be done for reasons such as self-development, making a career, keeping up with the times, expressing oneself freely. The main difficulties faced by teachers during postgraduate education; reaching the resources specific to the field, insufficient level of foreign language skills, using time ineffectively. According to these findings, exams for placement in graduate education programs should be conducted in a more fair and transparent structure. It is thought that some regulations regarding personal rights may be beneficial in encouraging teachers to graduate education programs. Some in-house training activities can be planned to better prepare teachers for language and ALES exams.

Keywords: Graduate education, teachers' perceptions, teachers

Giriş

Öğretmenlik mesleği geleceğin teminatı olan ve yetişmekte olan nesli; ülkesi, halkı, çevresi ve vatani için her zaman faydalı, yapıcı, yenilikçi, üretken, iyi bir vatandaş ve iyi bir insan olarak yetiştirme sanatı olarak tanımlanabilir (Tekişık, 1987). Öğretmenler öğrencilerin eğitilmesinde, bilgi açısından donanımlı hale gelmesinde, kendini geliştirip çağa uygun niteliklere sahip olmasında, ülkeye faydalı bir birey olmasında, karakter ve ahlak edinmesinde ve daha birçok açıdan büyük rol oynamaktadır. Bu kadar önem arz eden, ülkenin lokomotif mesleği konumundaki öğretmenlik mesleği göz ardı edilecek bir meslek değildir. Öğretmenlik mesleğine sahip olan kişilerin kendini geliştirmesi, mesleğinde ilerlemesi çağın gereklilikleri arasındandır. Öğretmenler sadece ülke çapında değil evrensel anlamda da yenilikleri ve gelişmeleri takip ederek kendini çağa hazır hale getirmelidirler. Öğretmenlerin edineceği her türlü bilgi ve beceri direk olarak öğrenciye de yansıyacaktır. Bu anlamda lisansüstü eğitim son derece önem arz etmektedir. Öğretmenlerin akademik anlamda ilerlemesi, mesleki yeniliklere açık olması, kendini alanında yeter hale getirmesi ülkenin geleceğine doğrudan bir yatırım olacaktır.

Eğitim sistemlerinde meydana gelen değişimler karşısında öğretmenlerin kendilerini yenilemesi, geliştirmesi; yeni bilgiler edinmesi, çağa ayak uydurması zaruri hale gelmektedir. Mesleki anlamda edinilen bilgiler yenilenmediğinde, geliştirilmediğinde, uygulanmadığında zamanla körelmekte, demode olmakta ya da geçerliliğini yitiren bir şekle bürünebilmektedir. Yeni bilgilerin ortaya çıkmasıyla da öğretmenin bunları öğrenmesi mesleki açıdan zorunlu hale gelmektedir. Bunu yapmayan öğretmen, mesleki açıdan yetersiz hale düşmekte ve mesleğini icra ederken bin bir zorlukla karşılaşmaktadır (Selimoğlu & Biçen Yılmaz, 2009). Bu husus özellikle pek sık rastlanan mevzuat normlarının yakından takip edilmemesi durumunda söz konusu olur. Yeni geliştirilen öğretim yöntem ve teknikleri, kuramlar da böyledir.

Ülke yatırımlarının en temel unsuru olan öğretmenin lisansüstü eğitimle kendini yetiştirmesiyle, geleceğimizin en büyük yatırımı olan öğrencilere de doğrudan yansımaları olacaktır. Çünkü lisansüstü eğitim veren kurumlar bir taraftan nitelikli insan gücünü yetiştirirken, diğer taraftan bilim ve teknolojinin ilerlemesini ve toplumsal sorunlara çözüm üretmeyi sağlayan kurumlardır. Lisansüstü eğitim aynı zamanda çağdaşlaşmanın da göstergesidir. Bu bağlamda kalkınma çabası içerisinde olan Türkiye'nin öğretmenlerin lisansüstü eğitim alması konusu üzerinde durması ve lisansüstü eğitime gereken değerin verilmesi son derece önemlidir (Karakütük, 1989). Öğretmenlerin gerek kişisel gerek mesleki gelişmelerini sağlamak, bu yolla sınıf ve okul içi faaliyetleri araştırma konusu haline getirmek, araştırma sonuçlarını paylaşmak, lisansüstü eğitim çalışmaları açısından yol gösterici nitelikte olacaktır (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012).

Mevcut şartlarda, farklı özelliklerdeki öğretmenlere duyulan ihtiyaç da her geçen gün artmaktadır. Bilgi çağında araştıran, inceleyen, sürekli sorgulayan, bilgi edinip üreten, eleştirel bakış açısına sahip olan, analiz ve sentez gibi üst bilişsel yeteneklere sahip olan, bu yeteneklerini kullanabilen öğretmenlere gün geçtikçe ihtiyaç duyulmaktadır ve bu zaruri ihtiyaç zamanla katlanarak artmaktadır. Çağa uygun hareket etmemenin neticesinde, sahip olunan bilgiler, kısa sürede geçerliliğini ve işlevini kaybetmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı öğretmenler kendini sürekli olarak yenilemeli, küreselleşmenin bir gereği olarak kendisini daima geliştirmeli, değişime ayak uydurarak eğitim sürecinin içerisinde her zaman yer almalıdır. Bu durum hem öğretmen için hem toplum için zaruri bir ihtiyaç olarak görülmelidir (Bozpolat, 2016).

Öğretmenlerin nitelikleri ve bunların geliştirilmesi son yıllarda, güncel bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin niteliklerinin artırılması açısından lisansüstü eğitim yapmaları son derece önem arz etmektedir. Lisansüstü eğitim ile ilgili yapılacak araştırmalar bu bağlamda, öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma tercih nedenleri, lisansüstü eğitimde karşılaşılan problemler, kayıt yaptırdıkları programların onların beklenti düzeylerini ne derece karşıladığının tespiti vb. bakımlarından önemli hale gelmektedir (Alabaş et al., 2012).

Lisansüstü eğitim öğretmen niteliklerinin yükseltilmesine doğrudan etki eden bir unsurdur. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapma ya da yapmama durumlarına yönelik çalışmaların yetersizliği konunun ehemmiyetini daha da arttırmaktadır. Alanyazın incelendiğinde bu anlamda, ülke çapında araştırma konumuz olan lisans eğitimi almış öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik algıları ile ilgili yapılmış bilimsel çalışma yok denecek kadar azdır. Bu durumda söz konusu nitelikteki öğretmenlerin, lisansüstü eğitime yönelik algılarının belirlenmesi gereksinimi ortaya çıkmıştır. Konunun bilimsel bir bakış açısıyla araştırılması, tespitlerin yapılması ve çözümler üretilmesi ihtiyacı hâsıl olmuştur.

Yukarda belirttiğimiz sebeplerden hareketle bu araştırmanın amacı, yukarıda nitelediğimiz öğretmenlerin, lisansüstü eğitime yönelik algılarını incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- Öğretmenler lisansüstü eğitim kavramından ne anlamaktadır?
- Öğretmenler lisansüstü eğitime neden başvuru yapmamakta ya da yapamamaktadır?
- Lisansüstü eğitime başvuran öğretmenler hangi sebeplerle lisansüstü programlara yerleşememektedir?
- Lisansüstü eğitime başvurup lisansüstü programlara yerleşen öğretmenler, ne gibi sebeplerle kayıt yapmamaktadır?
- Lisansüstü programlara yerleşip kayıt yaptıran öğretmenler, niçin bu eğitimlerine devam etmemektedirler?
- Lisansüstü programları kazanıp bu programlara yerleşenlerin yaşadığı sıkıntılar nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, veri analizi, geçerlik ve güvenirliğin sağlanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik algılarını tespit etmek maksadıyla, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmacı, bireylerin yaşamlarına, özü itibarıyla bilincin var olduğu tecrübe dünyalarına ulaşmaya çalışır. Kişilerin yaşam dünyalarına ulaşmak maksadıyla derinlemesine görüşmeler gerçekleştirilmeye çalışılır. Fenomenoloji ile ilgilenen araştırmacılar genel itibarıyla kişiler arasındaki benzer durumları araştırmaya çalışır. Fenomenolojik araştırma verileri analiz edildikten sonra zengin içerik barındıran ve dolaylı deneyim sunulan rapor yazılır (Seggie & Bayburt, 2017).

Katılımcılar

Katılımcılar, Diyarbakır İline bağlı Kocaköy İlçesi'nde görev yapmakta olan ve lisans eğitimi almış 54 öğretmenden (27 kadın, 27 erkek) meydana gelmektedir. Çalışma grubu seçimi yapılırken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu açıdan sadece lisans eğitimi almış öğretmenlerle görüşme yapılmıştır.

Amaçlı örnekleme yöntemindeki esas anlayış daha önce belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılması olarak ifade edilebilir. Burada ifade edilen ölçüt ya da ölçütler araştırmacı tarafından meydana getirilebilir veya daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2017).

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler Tablosu.

	Özellik	n	Yüzde %
Katılımcı Sayısı	Erkek	27	50
	Kadın	27	50
	Toplam	54	
Branşlar	Sınıf Öğretmenliği	10	18,5
	Türkçe Öğretmenliği	6	11,1
	İngilizce Öğretmenliği	4	7,4
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	6	11,1
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	5	9,3
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	6	11,1
	Matematik Öğretmenliği	8	14,8
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğretmenliği	4	7,4
	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	5	9,3

Tablo 1.*Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Bilgiler Tablosu (Devamı)*

	Özellik	n	Yüzde %
Medeni Durum	Evli Sayısı	19	35,2
	Bekâr Sayısı	35	64,8
Hizmet Yılı	1-4 Yıl Hizmeti Olanlar	31	57,4
	5-10 Yıl Hizmeti Olanlar	16	29,6
	11 Yıl ve Üzeri Hizmeti Olanlar	7	13

Tablo 1’de araştırmaya 27 erkek ve 27 kadınla eşit sayıda ve toplamda 54 katılımcının katıldığını görmekteyiz. Katılımcıların branşlarına göre dağılımlarına baktığımız zaman, dokuz branştan öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir.

Öğretmenlerin medeni durumları açısından tabloyu incelediğimizde, araştırmaya katılan 54 öğretmenden 35’inin (%64,8) bekâr öğretmenlerden, 19’unun (%35,2) evli öğretmenlerden oluştuğunu görmekteyiz. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, tabloda da görüldüğü üzere, yarısından fazlasının, 31 kişiyle (%57,4) 1-4 yıl hizmeti olanlar olduğunu, 16 kişiyle (%29,6) 5-10 yıl hizmeti olanların ve 7 kişiyle (%13,0) 11 yıl ve üzeri hizmete sahip olanların oluşturduğunu görmekteyiz.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel araştırmada veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu tür görüşme tekniği ile yapılacak tüm görüşmelerde kullanılmak üzere sorular hazırlanmaktadır. Bu sorular görüşülecek kişilere aynı sırayla sorulur, ancak görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2003).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizinde toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. Bu çerçevede, içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Açık uçlu soru veya sorularla toplanan veriler içerik analizi kullanılarak kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Yapılan araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla oluşturulan kategoriler, alanında uzman kişilere incelettirilmiştir. Uzmanların incelemeleri sonucu kategoriler tam bir netlik kazanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirliğin Sağlanması

Araştırılan olay ya da olgu hakkında bütüncül bir şekil meydana getirebilmesi için araştırmacının elde ettiği bulguları ve eriştiği sonuçları onaylamasına yardımcı olacak, katılımcı teyidi ve meslektaş teyidi gibi, bazı ek yöntemler kullanması gerekir. Araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze görüşmeler vasıtasıyla detaylı ve derinlemesine veri elde etmeye imkân sağlamıştır. Gözlemler vasıtasıyla doğrudan ve olayın meydana geldiği doğal ortam içinde bilgi elde etme kolaylaşmıştır. Uzun süreli bilgi toplama ve elde edilen verilerin onaylanması için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama imkânının olması, nitel araştırmada geçerliği sağlayan önemli hususlardandır. Ayrıca toplanan verilerin detaylı bir biçimde rapor edilmesi ile araştırmacının sonuçlara nasıl eriştiğini açıklaması, nitel bir araştırmada geçerliğin önemli kıstasları arasında yer alır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Lincoln ve Guba (1985), nitel araştırmaların niteliğini arttırmak amacıyla birtakım stratejiler önermektedir. Bu bağlamda “iç geçerlik” yerine “inandırıcılık”, “dış geçerlik” yerine “aktarılabirlik”; “iç güvenilirlik” yerine “tutarlık” ve “dış güvenilirlik” yerine “teyit edilebilirlik” kavramlarını kullanmayı tercih etmektedirler (akt. Şimşek & Yıldırım, 2005).

Araştırmamızda geçerliğin sağlanması amacıyla duruma objektif bir şekilde yaklaşmış, bütüncül bir görünüm ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılarak durumun ehemmiyeti ortaya konulmuştur. Öte yandan yapılan araştırmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla alanında uzman iki kişinin görüşüne başvurulmuştur. Bu açıdan eğitim bilimleri alanında nitel araştırma yöntemlerinde yeterli donanıma sahip bir öğretim görevlisinin ve bir öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma niteliğinin artırılması için inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik hususlarına önem verilmiştir.

Bulgular

Bulgular bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorulara ve öğretmenlerin bu açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara yer verilmiştir. Ayrıca bu cevaplarla ilgili frekanslara yer verilmiştir. Her bir öğretmenin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplara göre öncelikle kodlamalar yapılmış ve analizler sonucunda benzer cevapları olanlar aynı kategoriye dâhil edilmiştir.

İlk olarak öğretmenlere: “Size göre hangi nedenlerle lisansüstü eğitim yapılmalıdır? Gerekçeleriyle açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 2.

Lisansüstü Eğitimin Yapılma Nedenleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri Tablosu.

Kategori	Kodlama	n	Toplam n
(1) Gelişim	Uzmanlaşma	6	53
	Kişisel ve mesleki gelişim	35	
	Donanımlı olma	4	
	Bilgi sahibi olma	4	
	Bilimsel çalışmalar yapma	3	
	Beceri edinme	1	
	İnsanlara, topluma faydalı olmak	3	
(2) Fayda	Üretim	2	10
	Toplumu ileriye taşıma	3	
	Bilgileri gelecek kuşaklara aktarma	2	
(3) Kariyer	Kariyer yapma	8	8
	Gelişmeleri takip etme	1	
(4) Hazırlıklı Olma	Çağa ayak uydurma	1	4
	Yeni eğitim sistemine ayak uydurma	1	
	Olağanüstü durumlara hazır olma	1	
	Arayış	2	
	Ön plana çıkma, avantaj elde etme	1	
	Yaşam boyu öğrenme	2	
(5) Diğer	Üniversite hocalarının deneyiminden faydalanma	1	10
	Maddi imkânlar	2	
	Kendini özgürce ifade etme	1	
	Entelektüel kimlik kazanma	1	

Tablo 2’de öğretmenlerin: “Neden lisansüstü eğitim yapılmalıdır?” soruna verdikleri cevapların kodlanmış ve kategorilendirilmiş şeklini görmekteyiz. Birçok öğretmenin verdikleri cevaplarda birden fazla ifadeye yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çoğunun cevabı içerisinde : (1) “Gelişim” kavramının olduğunu görmekteyiz. Daha sonra (2) Fayda, (3) Kariyer, (4) Hazırlıklı Olma ve (5) Diğer kategorileri adı altında öğretmen görüşlerinin olduğunu görmekteyiz.

(1)Gelişim

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Kendimizi geliştirmek, öğrencilere faydalı olmak, kariyer basamaklarını tırmanmak, alanında uzmanlaşarak, yetkinliğini arttırmak”

“Okuduğunuz alanda kendini daha da geliştirmek, bilgi sahibi olmak ve alanın uzmanı olmak için”

(2)Fayda

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Alanımda daha iyi yerlere gelmek, gelecek nesillere daha faydalı olabilmek adına almak isterdim.”

“Topluma ve ülkesine doğrudan katkıda ve faydalı olmak için, ulusal ve uluslararası anlamda üretime katkıda bulunmak, sosyal, kültürel, ekonomik, sanayi vb. alanlarda faydalı işler yapmak”

(3)Kariyer

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Kariyer yapmak için”

“Kariyer planlamasındaki hedefleriniz doğrultusunda yüksek lisans yapılabilir.”

“Mesleki ve kariyer anlamında kendimi daha da geliştirmek, öğrenmeye, araştırmaya devam etmek için”

(4)Hazırlıklı Olma

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Kişisel gelişim, çağa ayak uydurma, bilimsel çalışmaları yakından takip etme, alana hâkim olma”

“Öğretmenlik mesleğinde kendimizi geliştirmek, yeni eğitim sistemlerine uyum sağlamak, uzaktan eğitimi daha iyi takip edebilmek, olumsuz ve olağanüstü durumlara hazır hale gelmek”

(5)Diğer

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Alanında ilerleme, bireysel olarak kendini geliştirme, meslektaşlar arasında ön plana çıkaracak avantaj edinme”

“Alanla ilgili uzmanlaşmak, zamanla körelen bilgileri yenilemek, üniversite hocalarının deneyimlerinden ve bilgilerinden faydalanmak, eğitimin sürekliliğini sağlamak, yaşam boyu öğrenmeyi devam ettirmek”

İkinci olarak öğretmenlere: **“Eğer hiç lisansüstü eğitime başvuruda bulunmadıysanız başvurmama nedeninizi gerekçeleriyle birlikte açıklayınız.”** sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 3.

Lisansüstü Eğitime Başvuruda Bulunamama Nedenleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri Tablosu.

Kategori	Kodlama	n	Toplam n
(1) Koşulları Sağlayamama	Yabancı dil	2	4
	ALES	1	
	Not ortalaması	1	
	Zaman ve süreç problemi	6	11
(2) Zaman	İş ve çalışma yoğunluğu	4	
	Plansızlık	1	
	Kendini hazır hissetmeme	6	
	Zor olması	3	

Tablo 3.*Lisansüstü Eğitime Başvuruda Bulunamama Nedenleriyle İlgili Öğretmen Görüşleri Tablosu. (Devamı)*

Kategori	Kodlama	n	Toplam n
(3) İstek ve İhtiyaç	İhtiyaç hissetmeme	1	15
	Bulunduğu konumu yeterli bulma	2	
	Amaç dışı olma, düşünmeme	2	
	Kararsızlık	1	
(4) Maddiyat	Ekonomik ve ailevi nedenler	5	5
	KPSS	2	2
(5) Öncelik	Referans	1	
	Adil olma	1	
	Konu hakkında bilgisizlik	1	5
(6) Diğer	Sağlık sorunları	1	
	Lisansüstü programın olmaması	1	

Tablo 3'te, öğretmenlerin lisansüstü eğitime başvuruda bulunmama nedenleriyle ilgili görüşlerinin kategorilendirilmiş şeklini görmekteyiz. Verilen cevaplara göre; (1) Koşulları Sağlayama, (2) Zaman, (3) İstek ve İhtiyaç, (4) Maddiyat, (5) Öncelik ve (6) Diğer kategorileri adı altında öğretmen görüşleri sınıflanmıştır.

(1) Koşulları Sağlayamama

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Üniversite ortalamam düşük olduğu için hiç başvuruda bulunmadım. Diğer bir neden ise yeni atandığım için, birkaç yıl sonra başvuru yapmayı düşünüyorum.”

“Daha önce lisansüstü eğitime başvurmam. Çünkü gerek sınav sistemi (ALES), gerekse günlük hayatın gerektirdiği birtakım sebeplerden ötürü başvuruda bulunamadım.”

(2) Zaman

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Eğitime ayıracak kaliteli bir zamanın olmaması. Ayrıca okul, öğrenci işlerinin yoğun olmasından dolayı başvuramamaktayım.”

“Yeterli vakit olmadığı için”

(3) İstek ve İhtiyaç

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Başlayacağım eğitim hakkında karar veremediğim için lisansüstü eğitime başvuruda bulunmadım.”

“Öğretmenliği seviyorum. Ders çalışmak, araştırma yapmak zor geldiği için başvuruda bulunmadım.”

(4) Maddiyat

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Ekonomik sebepler, ailevi ve sosyal nedenler, erkenden ve kısa yoldan bağımsızlığa ve refaha ulaşma isteği”

“Milli Eğitim kurumlarında çalışmayı yeterli bulmak, aile, çocuk ve ev sorumlulukları”

(5) Öncelik

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“İlk hedefim KPSS olmuştur hep. Sınavı kazandıktan sonra başvuru yapmayı düşündüm. Tek engel KPSS'ydi.”

“Üniversite biter bitmez iş hayatına başladım. Daha sonra KPSS’ye hazırlandığım için fırsat bulamadım.”

(6) Diğer

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Başvurmam. Bulduğumuz Türkiye koşullarında yeteri kadar desteklenmediğini ve adil bir şekilde kariyer hedefine ulaşıldığını düşünmüyorum. Adalet olgusunun eksikliğini hissetmekteyim.”

“Bu konuda yeterince bilgi sahibi olmadığım için başvuru yapmadım.”

Üçüncü olarak öğretmenlere: “Eğer lisansüstü eğitime başvuruda bulunmuş ancak yerleşemediyseniz, yerleşememe nedenine ilişkin bireysel görüşlerinizi yazınız.” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 4.

Lisansüstü Eğitime Başvuruda Bulunup Yerleşmeme Nedenleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri Tablosu.

Kategori	Kodlama	n	Toplam n
(1) Koşulları Sağlayamama	Dil sınavı	3	8
	ALES	5	
(2) Mülakat	Mülakatta elenme	2	4
	Mülakata katılmama	2	
(3) Kontenjan	Yetersiz kontenjan	1	2
	Kişiyeye göre kontenjan	1	
(4) Maddiyat	Maddi imkânlar	1	1

Tablo 4’te, lisansüstü eğitime başvuruda bulunmuş fakat çeşitli sebeplerden yerleşememiş öğretmenlerin kategorilendirilmiş görüşlerini görmekteyiz. Verilen cevaplara göre; (1) Koşulları Sağlayamama, (2) Mülakat, (3) Kontenjan ve (4) Maddiyat kategorileri adı altında öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

(1) Koşulları Sağlayamama

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“ALES’te yeteri puanı alamadığım için yerleşmedim.”

“Üniversiteye alınacaklar arasında ALES puanımın düşük olması ve yabancı dil puanımın olmaması”

(2) Mülakat

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Mülakata katılmadım.”

“İki defa başvuruda bulunmama rağmen ve gerekli puanı almama rağmen mülakatta elendim.”

(3) Kontenjan

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Genel olarak her okulun kendi öğrencilerini tercih etmesi, kontenjanın az olması”

“Kişiyeye göre kontenjan açılması, bilgi yerine kişiyeye önem verilmesi”

(4) Maddiyat

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“ALES puanının düşük olmasından dolayı yerleşmedim. Maddi imkânlardan dolayı farklı üniversitelere de başvurmam.”

Dördüncü olarak öğretmenlere: “Eğer lisansüstü eğitime başvuruda bulunduysanız ve başvurduğunuz alana yerleştiğiniz halde kayıt yaptırmadıysanız, kayıt yapmama nedenlerinizi gerekçeleriyle birlikte açıklayınız?” sorusu yöneltilmiştir.

Bu sorunun şartlarını taşıyan sadece bir öğretmen mevcut olduğundan herhangi bir kategorilendirme yapılmadan, öğretmen görüşü aşağıda belirtilmiştir.

“Matematik alanında yüksek lisansa yerleştim, kayıt yaptım fakat tamamlamadım. Başka şehirde olduğu için üniversiteme (3 saatlik yol) devam edemedim.”

Beşinci olarak öğretmenlere: “Lisansüstü eğitim yapmakta iseniz karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir.

Bu sorunun şartlarını taşıyan sadece dört öğretmen mevcut olduğundan herhangi bir kategorilendirme yapılmadan, öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

“Kaynak yetersizliği, makalelerin İngilizce ağırlıklı olması”

“Bilgiyi özümsemek için çaba, emek vermek ve gayret etmek kolay değil. Zamanı kullanmak zor”

“Henüz başladığım halde herhangi bir güçlükle karşılaşmadım.”

“Özellikle pandemi ile birlikte birincil kaynaklara ulaşmada sıkıntı yaşıyorum. Bu süreç bizi çok etkiledi.”

Altıncı olarak öğretmenlere: “Lisansüstü eğitimi tek kelime ile açıklamanız gerekseydi bu kelime ne olurdu? Neden?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 5.

Lisansüstü Eğitimi Tek Kelime ile İfade Etme ve Gerekçeleri ile İlgili Öğretmen Görüşleri Tablosu.

Kategori	Kodlama	n	Toplam n
(1)Gelişim	Kişisel ve mesleki gelişim	18	38
	Uzmanlaşma	5	
	Profesyonellik	1	
	Yetkinlik	1	
	Bilgi edinme	1	
	Beceri	1	
	Mükemmellik	1	
	Başarı	2	
	Derinlik	1	
	Yetkinlik	1	
	Motivasyon	1	
	Üretim	1	
	Etkin olma	1	
	Merak	1	
	Öğrenme	1	
	Kendini gerçekleştirme	1	
(2) Kariyer	Kariyer yapma	7	7
	Varlık	1	
	Referans	1	
	Özgürlük	1	
	Kalkınma	1	
(3) Diğer	Dinamik	1	9
	Akademi	1	
	Bilim	1	
	Yoğunluk	1	
	Gelecek	1	

Tablo 5'te öğretmenlerin lisansüstü eğitimi tek kelime ile ifade etmeleri ile ilgili öğretmen görüşlerinin kategorilendirilmiş şeklini görmekteyiz. Bu görüşler: (1) Gelişim, (2) Kariyer ve (3) Diğer kategorileri adı altında sınıflandırılmıştır.

(1)Gelişim

“Gelişim, lisansüstü eğitim alan bireyler yeteneklerini geliştirirler. Kendini geliştiren birey topluma daha faydalı olur.”

“Üretim, lisansüstü eğitim yapan kişi üretken olur, alanında yeni şeyler ortaya koyar.”

“Uzmanlaşmak, çünkü alanda alanında uzmanlaşmak için lisansüstü eğitim yapılmalıdır.”

“Akademik başarı, çünkü akademik anlamda birey kendini lisansüstü eğitimle geliştirebilir. Bu yüzden lisansüstü eğitim gereklidir.”

“Etkin olmak, çünkü öğretmenler lisansüstü eğitim yaparsa etkin olmaya devam eder.”

“Mezun olduğumuz alanda bilimsel olarak yetkinlik kazanmaktır.”

(2) Kariyer

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Kariyer, kariyerimde en zirveye çıkma isteği. Edebiyatta en iyi yerlere gelme, kendimi her şekilde geliştirme.”

“Kariyer, çünkü Türkiye’de kariyer yapmanın en bilinen yolu lisansüstü eğitim yapmaktır.”

(3)Diğer

Bu kategoriye göre öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

“Varlık, kişinin kendini gerçekleştirebilmesi için varlık felsefesine duyulan ihtiyacı karşılamak için”

“Özgürlük, lisansüstü eğitimde daha özgür bir çalışma ortamı mevcuttur.”

“Kalkınma, lisansüstü eğitimle her alanda yetişmiş, donanımlı, bilinçli ve kalifiye işgücü sayesinde toplumsal kalkınma gerçekleşir.”

“Dinamik, çünkü canlı, etkin, hareketli olmak için.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin lisansüstü eğitime yönelik algılarının incelendiği bu araştırmada, onların konuyla ilgili sorulara verdikleri cevaplara göre araştırma bulguları ortaya konulmuştur. Araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin lisansüstü eğitime:

Hangi nedenlerle lisansüstü eğitim yapılması gerektiği, lisansüstü eğitime başvurmama nedenleri, lisansüstü eğitime başvurmuş ancak yerleşememişlerse yerleşememe nedenleri, lisansüstü eğitime başvurmuş, yerleşmiş ancak kayıt yaptırmamışlarsa kayıt yaptırmama nedenleri, lisansüstü eğitim yapmakta iseler karşılaştıkları güçlükler, öğretmenlerden lisansüstü eğitimin onlar için ne anlam ifade ettiği açıklamaları ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Lisansüstü eğitimin yapılma nedenleri ile ilgili öğretmenlerin:

Kişinin kendini geliştirmesi, insanlara ve topluma faydalı olma, kariyer yapma, çağa ayak uydurma, yaşam boyu öğrenme, kendini özgürce ifade etme, akademik imkânlardan yararlanma, üniversite hocalarının deneyiminden faydalanma vb. şekilde cevaplar verdikleri görülmüştür.

Çevik & Yiğit (2009) tarafından öğretmen adayları üzerinde öğrenci profillerini belirlemeye yönelik çalışma yapılmıştır. Çalışmada lisansüstü eğitim yapmak nedenleri olarak katılımcıların bireysel gelişim, işte yükselme ve akademik personel şeklinde ifade etmişlerdir. İnel Ekici, Ekici ve Can (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları lisansüstü eğitimin yapılma nedeni olarak: kendini geliştirme, daha iyi eğitim alma, bilgi edinme, profesyonel olmak, uzmanlaşmak, öğretim elemanı olmak, maaş-unvan-statü farkı, bilime

katkıda bulunma, araştırma yapma, iş bulma imkânını arttırma, akademik kariyer yapma şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Aynı çalışmada öğretmen adayları lisansüstü eğitimin öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri olarak: güncel / zengin bilgi edinme ve paylaşma, mesleki gelişim, kendini geliştirme, akademik kariyer ve çalışmalar, sosyal statü kazanma, ekonomik nedenler, deneyim kazanma, dil gelişimi, yurt dışı imkânlar şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Lisansüstü eğitime başvuruda bulunmama nedenleriyle ilgili yöneltilen soruyla ilgili öğretmenlerin:

Yabancı dil yetersizliği, ALES puanı ve lisans not ortalamasının yetersizliği, zaman ve planlama sıkıntısı, isteksizlik, ihtiyaç hissetmeme, lisansüstü eğitimin zorlu bir süreç olduğunu düşünme, bulunduğu konumu yeterli bulma, ekonomik ve ailevi nedenler, konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, lisansüstü eğitime yerleşmek için referansının olmaması, sağlık sorunları, görev yapılan yerde istenilen bölümle ilgili lisansüstü eğitim programının olmaması vb. gerekçelerle lisansüstü eğitime başvuruda bulunmadıkları tespit edilmiştir.

İnel Ekici vd. (2020) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmada, öğretmen adayları lisansüstü eğitimin gerekli olmaması ile ilgili olarak: öğretmenlik şartı olmaması, isteğe bağlı olması, yapabilecek yeterliliklere sahip olmama, yeterli lisans eğitimi şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca çalışmada öğretmen adayları lisansüstü eğitimi: zaman gerektirmesi, güçlük çekmeye neden olması, mesleğe başlama süresini uzatması, ekonomik sorunlar nedenleriyle öğretmenler açısından olumsuz etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Şaşmaz Ören, Yılmaz ve Güçlü (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları lisansüstü eğitim yapmak istememe nedenleri olarak: öğretmenlik mesleğini lisansüstü eğitime tercih etmeleri, zamana bırakmak istemeleri, atanma ya da atanmama durumları, lisansüstü eğitimin zor olduğuna inanmaları ve gelecek kaygıları olarak ifade etmişlerdir.

Lisansüstü eğitime başvuruda bulunulmuş ancak yerleşilememişse sorusuyla ilgili öğretmenlerin:

Dil sınavı ve ALES puanı yetersizliği, mülakatta elenme ya da mülakata katılmama, yetersiz ya da kişiye özgü kontenjanların açılması, maddi imkânsızlıklar vb. gerekçelerle yerleşemediklerini ifade etmişlerdir.

Lisansüstü eğitime başvurmuş, yerleşmiş ancak kayıt yaptırmamışlarsa kayıt yaptırmama nedenleri ilgili yöneltilen soruya, sadece bir öğretmenin cevap verdiği, ayrıca bu öğretmenin lisansüstü eğitime yerleşip kayıt yaptığı ancak farklı bir şehirde yaşaması ve yol probleminden dolayı lisansüstü eğitime devam etmediği tespit edilmiştir.

Lisansüstü eğitim yapmakta iseler karşılaştıkları güçlüklerle ilgili yöneltilen soruda öğretmenlerin:

Kaynak yetersizliği, makalelerin İngilizce ağırlıklı olması, zamanı kullanmanın zorluğu, birincil kaynaklara ulaşmadaki zorluklar, lisansüstü eğitimin çaba, emek ve gayret gerektirmesi şeklinde cevaplar verdikleri görülmüştür.

Alabaş vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar olarak; danışman seçimi, danışmanın ilgisizliği, araştırma yöntemi dersinin olmaması, ders saatlerinin düzensiz dağıtılması, ders saatlerinin planlanması konusunda yöneticilerin olumsuz yaklaşımı, araştırma izinleri almada yaşanan sorunlar, okulda öğretmenler arası rekabet, barınma vb. sorunlar şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Nayır (2007) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü eğitim gören öğretmen, yönetici ve müfettişlerin lisansüstü eğitimde yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak: verilen ödevlerin fazlalığı, derslerin mesai saatleri içerisinde olmasından dolayı derslere devam sorununun yaşanması, kütüphanelerin çalışma saatlerinin mesai saatleri ile sınırlı olması ve kütüphaneden elektronik ortamda yararlanılamaması, ödünç kitap almakta yaşanan sorunlar, ders ödevlerinin fazlalığından dolayı istenilen nitelikte ödev hazırlanılmaması, mezun olmak için gereken kredinin fazla olması, derslerde ölçme ve değerlendirme kriterlerinin dönem başından yeterince açıklanamaması şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Lisansüstü eğitimin onlar için tek kelime ile ne anlam ifade ettiği ile ilgili yöneltilen soruda öğretmenlerin:

Kişisel ve mesleki gelişim, uzmanlaşma, yetkinlik, bilgi ve beceri edinme, mükemmellik, üretim, motivasyon, kendini gerçekleştirme, kariyer yapma, özgürlük, kalkınma ve gelecek” vb. şekilde cevap verdikleri görülmüştür.

Şaşmaz Ören vd. (2012) tarafından yapılan öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimle ilgili görüşleri ile ilgili çalışmada, öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimi alanlarında kendilerini geliştirmek, akademik personel olmak, kariyer yapmak, uzman olmakla ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. İnel Ekici vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları lisansüstü eğitimi kendini geliştirme, bilgi ve beceri kazanma, statü ve unvan sahibi

olma, sosyal çevre ve etkinlikler, meslek bilgisi kazanma, akademik çalışmalar yapma, mesleki deneyim ve başarı, mesleki statü kazanma olarak belirtmişlerdir.

Lisansüstü eğitim konusunda belirtilmesi ihmal edilmez bir hususa özellikle parmak basmak isteriz ki, akademik alanda ilerlemek isteyen birçok öğretmenin önünde, kolayca aşamayacağı, gereksiz olmasa bile tali ihtiyaç kademelerinde yer alan birtakım engeller vardır. Söz gelimi, bölgemizin çetin coğrafyasında çalışmakta olan öğretmenler arasında yüksek lisans ve doktora yapmak isteyenler, kütüphane, akademik bilgi kaynakları, rehber ve danışman akademisyenler gibi imkânlarla ulaşmaları her zaman mümkün olamamaktadır. Özellikle doktora seviyesinde eğitim almak isteyen kabiliyetli personel ise ALES, yabancı dil ve benzeri hayati önem taşımayan fakat kolayca da aşılamayan engellerden yılmaktadırlar. Bütün bunlar, öğretmenin bilgi kaynaklarına ve bildiklerini pratiğe geçirmesine, yani teknoloji üretmesine azami imkân sağlanması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu imkânın üniversiteler, enstitüler, STK'lar, kalkınma ajansları, bankalar ve hatta kamu kurumlarının marifetiyle sağlanmasının yolları aranmalıdır.

Lisans dönemini başarıyla bitiren birçok öğretmen lisansüstü eğitime yabancı dil yetersizliğinden yerleşememektedir. Karakütük'e (1989) göre lisansüstü programlara başvuran öğrencilerinin yaşadığı en büyük problemlerden biri yabancı dil problemidir. Bu sorunun çözülmesi adına, lisansüstü eğitim gören öğrencilerin yabancı dil gelişmelerinin sağlanması için yabancı ülkelere gönderilmeleri sağlanabilir. Ya da devlet imkânlarıyla yabancı dil merkezlerinden, yabancı dille eğitim faaliyetlerini yürüten fakültelerden, eğitim fakültelerinin yabancı dil bölümlerinden faydalanılabilir.

Dil yetersizliğinin yanı sıra lisans eğitimini tamamlayan birçok kişi, ALES'ten yeterli puanı alamadığı için lisansüstü eğitime yerleşememekte ve lisansüstü eğitim yapmaktan vazgeçmektedir. Yeterli puanı alan bazı öğretmenler ise, başvurdukları üniversitelerin yeterli kontenjan açmaması, lisansüstü eğitime başvuranlar arasında sıralamaya girememesi ya da yüksek puanlar almalarına rağmen mülakatta elenmelerinden dolayı lisansüstü eğitime gidememektedirler. Öğretmenler ayrıca, ulaşım sorunları, görev yaptıkları yerlerde başvurabilecekleri lisansüstü eğitim programının olmaması, ağır ders yüklerinden dolayı zaman ve planlama sıkıntısı yaşamaları, lisansüstü eğitimi zaruri bir ihtiyaç olarak görmemeleri, bu eğitime birkaç defa başvurduktan sonra yerleşememe sonucunda pes edip başvurmaktan vazgeçmeleri vb. nedenlerle lisansüstü eğitime gidememektedir.

Lisansüstü eğitime başvurup yerleşen öğretmenler, bazı üniversitelerin bu eğitim sürecini çok zorlaştırmaları, maddi zorluklar, ulaşım vb. problemlerden dolayı eğitimlerini yarıda bırakmaktadırlar. Öğretmenlerden bazıları göreve başladıktan sonra, aile geçindirme sıkıntısına girmelerinden ya da evlilik, barınma gibi ağır maddi yükümlülükler gerektiren şartlarla boğuşmaktan, yıllarca borç ödemekten lisansüstü eğitime gidememektedir. Bunların dışında lisans eğitiminden yeni mezun olup, taze bilgilere sahip olan öğretmenler yeterli bilgi ve desteğe sahip olmadıklarından lisansüstü eğitime girmek bir tarafa, başvuru dahi yapmamaktadırlar. Karakütük'e (1989) göre, ülkemizin kalkınmasında lokomotif görevi gören yüksek nitelikli bireylerin yetiştirilmesini en etkin yolu lisansüstü eğitimden geçmektedir. Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin lisansüstü eğitim sorunlarına, yapılacak bilimsel çalışma verilerinden de faydalanılarak, sistemsel bir yaklaşımla çözüm bulmak ve lisansüstü eğitimi planlamak mecburidir.

Öğretmen maruz bulunduğu ağır yükün karşılığını almaktan uzak tutulmaktadır. O, sağlık, güvenlik ve benzeri denk sayılabilecek alanlarda görev yapan personel karşılaştırıldığında, emeğinin karşılığını asgari seviyede kazandığı görülmektedir. Somut ifadeyle tek maaşlı bir öğretmenin yurdumuzun orta hatta küçük ölçekli bir kentinde bile görev yaparken ciddi geçim sıkıntılarıyla karşı karşıya kaldığı gerçeği şüphe ve tereddüitten uzaktır. Buna konut (söz gelimi "taşınmalı" eğitimin ağırlıkta olduğu, mahalle, köy ve köy altı iskân birimlerindeki okullarda görev yapmakta olan öğretmenler günün ortalama iki saatini ulaşım araçları içinde geçirmektedirler. Bu sürenin 5-6 saati bulduğu olur), ulaşım (Bilhassa görev yeri ebeveynlerinin uzağında bulunan öğretmenlerin görev yerine zamanında ulaşip evlerine zamanında dönmeleri son derece müşküldür; az önce de söylediğimiz gibi günün birkaç saatini ulaşım ile geçiren öğretmenler az değildir. Bu husus hem maddi yönden hem de psikolojik yönden öğretmeni ciddi oranda sarsmaktadır.

Akademik eğitim, kariyer ve kurumlarında bir ilerleme kaydedilmiş görünmekle birlikte, tipolojik manada öğretmenin akademik bilgi ve becerileri ihmal edilemez derecede düşmüştür. Bu seviye kaybı öğretmenin akademik bilgi ve formasyon birikimiyle kalmamış, MEB kurumlarının eğitim müfredatında da müşahade edilmiştir.

Mezun olduktan sonra yıllarca atanamayan öğretmenler psikolojik sorunlar yaşamakta, atandıktan sonra bir tükenmişlik içerisine girerek derse girip çıkma dışında, kendini geliştirme adına bir şey yapmamaktadırlar. Bazı öğretmenler de atanmakla her şeyin bittiğini düşünmekte, kendilerini geliştirmek için hiçbir şey yapmamakta ve sadece derse girip, ders dışında kitap dahi okumamaktadırlar. Şaşmaz Ören vd. (2012) tarafından yapılan çalışmada, lisansüstü eğitim görmek istemeyen öğretmenlerin bunun gerekçesi olarak “gelecek kaygısı”, “devlet kadro garantisi” ve “atanma durumu” gibi durumlarla ilişkilendirdiklerini tespit etmişlerdir.

Amiyane tabirle “devlet memurluğuna kapağı atan” öğretmen artık kendini mesleği ile ilgili her alanda tam yetkin ve yeterli saymakta, mesleğini doğrudan olsun, dolaylı olsun ilgilendiren yeni değişme ve gelişmelere ilgisiz kalmaktadır. Mezun olduğu eğitim kurumunda, görev yaptığı eğitim kurumunda ya da ilgili akademik çevrelerde meydana gelen değişiklikleri fark edemeyen bu öğretmenin görev alanıyla ilgili mevzuata, temel davranış kalıplarına, teamüllere ve hatta görgü kurallarına bile aldırış etmediği vaki olabilmektedir. İşin en acıklı yanlarından biri de öğretmen, sahip olması gereken bilgi, performans ve formasyon birikimini de hemen daima kolayca ulaşabildiği dijital bilgi kaynaklarından devşirmeyi alışkanlık haline getirebilmektedir

Lisansüstü eğitim sadece akademik personel olmak için yapılmamalıdır. Türk eğitim sisteminin çağın gerektirdiği seviyelerde olması için lisans mezunu herkes için cazip ve ulaşılabilir hale getirilmelidir. Birçok lisans mezunu birey, farklı sebeplerden lisansüstü eğitime devam edememekte ve yıllar içerisinde, meslekte kendini yenilemediği için, ya bilgilerinde körelmeler meydana gelmekte ya da bildiklerinin çoğunu mezara götürmektedir. Özellikle bireyleri hayata hazırlayan eğitim kurumlarında kendilerini yenilemeyen yahut yenileyemeyen, çağın gerektirdiği yenilikleri takip etmeyen yahut edemeyen, yeni bilgiler edinme imkânından bir şekilde mahrum kalan ve araştırma-inceleme yapmayan öğretmenler, öğrenenlerin yetersiz bir şekilde yetişmesine ve hatta geleceklerine mal olabilecek durumlara bile sebebiyet verebilmektedirler.

Öneriler

- Öğretmenlere lisansüstü eğitim ile ilgili bilgilendirme amaçlı, lisansüstü eğitimlere başvurmalarını güdüleyici seminerler düzenlenebilir.
- Yabancı dil probleminin aşılması için, uzmanlar tarafından bu konuyla ilgili yeni araştırmalar yapılabilir, yeni yöntem ve teknikler geliştirilebilir. İlerleyen dönemler dil öğrenmenin bir problem olmaması için erken dönemlerden itibaren bu soruna çözüm yolları aranmalıdır.
- Lisansüstü eğitimini tamamlayan öğretmenlere, okullarda görev yaptıkları sürece, tıpkı akademisyenler gibi maaş ve ek ödemeler yapılarak, öğretmenler lisansüstü eğitime teşvik edilebilir.
- Üniversitedeki akademisyenler ve okullarda görev yapan öğretmenler arasında diyalogların, görüş alışverişinin artırılması için çalışmalar yapılabilir.
- Lisansüstü eğitim yapan öğretmenlerin maddi sıkıntılar yaşamaması için lisansüstü eğitim süresince onlara eğitim bursu verilebilir.
- Lisansüstü eğitime girişte daha şeffaf kurallar getirilerek, daha hakkaniyetli öğrenci alımları yapılabilir.
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmalarını kolaylaştıran yasal düzenlemeler yapılabilir.
- Lisansüstü eğitime girişte yabancı dil, ALES puanlarının yüzdelik dilimleri düşürülerek, lisans not ortalamalarının yüzdeliği arttırılabilir ve her bölüme yönelik alan sınavları yapılabilir.
- Doktora düzeyinde lisansüstü eğitim için yabancı dil şartı, doktora eğitimi bitinceye kadar dil sınavını geçme şeklinde yeniden düzenlenebilir.
- Tezli yüksek lisansa girişte, yabancı dil şartı kaldırılabilir.
- Öğretmenlerin lisansüstü eğitimde ulaşım sorunu yaşamaması için, lisansüstü programlar uzaktan eğitim şeklinde yapılabilir.
- Lisansüstü eğitimini başarıyla bitiren öğretmenlere, üniversite akademik personeline verilen öğretim görevlisi, doktor öğretim görevlisi ve gerekli şartları sağlamaları halinde doçent, profesör unvanları verilebilir.
- Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarına dört yıllık lisans eğitimin akabinde, aynı üniversitede sınavsız, iki yıllık uygulama ağırlıklı yüksek lisans eğitimi verilebilir.

Kaynakça

- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10 (3), 596-607.
- Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi m.ö. 1000- m.s. 2011*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Alabaş, R., Kamer, T. & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 89-107.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (19), 87-115.
- Ateş, H. & Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (4), 1710-1722.
- Başer, N., Narlı, S. & Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.
- Bozpolat, E. (2016). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime ilişkin metaforik algıları. *Elementary Education Online*, 15 (4), 1114-1130.
- Çevik, O. & Yiğit, S. (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin profillerinin belirlenmesi-Amasya Üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33 (1) 89-106.
- Demirkol, M., Doğru, M. & Demir, C. (2014). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim yapmak isteme nedenleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 3 (3), 48-57.
- Deniz, Ü. (2019). Lisansüstü eğitimde gizli kriz: öğrenciler neden okulu terk ediyor?. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 61-83.
- Erdem, A.R. (2013). *Öğretmen yetiştirmenin bugünü ve geleceği: sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erkılıç, T.A. (2007). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim istekliliklerini etkileyen etmenler (Eskişehir örneği). *GAU Journal of Applied Social Science*, 3 (5), 46-72.
- İnel Ekici, D., Ekici, M. & Can, İ. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının lisansüstü eğitim hakkındaki görüşlerinin, beklentilerinin ve farkındalıklarının incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 7 (2), 212-227.
- Karakütük, K. (1989). Türkiye'de lisansüstü öğretim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 505-528.
- Karaman, S. & Bakırcı, F. (2010). Türkiye'de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 94-114.
- Köksalan, B., İlter, İ. & Görmez, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve lisansüstü eğitim isteklilikleri üzerine bir çalışma (Fırat, Erzinan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3) 277-299.
- Mete, Y.A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies Academic Journal*, 8 (12), 859-878.
- Nayır, F. (2007). *Ankara'da eğitim bilimleri alanında lisansüstü eğitim görmekte olan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ören, F.Ş., Yılmaz, T. & Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Derneği Dergisi*, 1 (2), 189-201.
- Özmenteş, G. & Özmenteş, S. (2005). Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinin lisansüstü eğitimden beklentileri ve yüksek lisansla ilgili görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 247- 255.
- Sarıkaya, B. (2018). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşleri: Muş Alparslan Üniversitesi örneği. *EKEV Akademi Dergisi*, 74, 1-10.
- Sayan, Y. & Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel bir çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi-Balıkesir Üniversitesi durum belirlemesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 59-66.
- Seggie, F.N. & Bayburt, Y. (2017). *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Selimoğlu, E. & Biçen Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 1, 1-12.
- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34 (1), 125-137.
- Şaşmaz Ören, F., Yılmaz, T. & Güçlü, M. (2012). Öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik görüşlerinin analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Derneği Dergisi*, 1 (2), 189-201.
- Tekışık, H.H. (1987). Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 24-33.
- Turhan, M. & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (43), 200-2018.
- Ünal, Ç. & İlter, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzinan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (2), 147-164.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 155-167.

Covid-19 Pandemi Sürecinde Yürütülen Uzaktan Eğitimde Öğrenci Davranışlarının İncelenmesi

Investigation of Student Behaviors in Distance Education Conducted During the Covid-19 Pandemic

Murat TUNCER, Fırat Üniversitesi, Türkiye, mtuncer@firat.edu.tr

Müge VURAL, Fırat Üniversitesi, Türkiye, mugevural6223@gmail.com

Öz

Tüm dünyaya yayılan koronavirüs (Covid-19) sebebiyle ülkemizde 16 Mart 2020’de eğitime ara verilmiş sonrasında ise uzaktan eğitim kararı alınmıştır. Bu araştırmanın amacı pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde YouTube video paylaşım sayfasına yüklenen lisans, yüksek lisans, tezsiz yüksek lisans ve doktora düzeyindeki ders videolarına yönelik kullanıcı davranışlarının değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada veriler YouTube Analytics ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerde aylara göre toplam video izlenme sayıları, videoların ortalama izlenme süreleri, kullanılan cihazlar, kullanılan işletim sistemleri bulunmaktadır. Videolar ile etkileşimlerin analizi için YouTube’un sunduğu analitiklere ait veriler elde edilmiştir. Elde edilen öğrenci davranışları incelenerek mevcut durumu sunmak amacıyla betimsel analiz yapılmıştır.

Analiz sonucunda öğrencilerin ilk yüklenen videoları daha fazla izledikleri, uzaktan eğitimin başladığı ilk dönem mobil telefon ile izlemeler fazla iken diğer dönemlerde bilgisayar ile izleme sayılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun öğrencilerin uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanmalarıyla ve bulundukları bölgedeki internet alt yapı problemi veya bulundukları yerde internet paketleri olmamasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda video izlenme sayılarının en yüksek olduğu zamanların sınav zamanları olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 pandemisi, uzaktan eğitim, öğrenci davranışları, çevrimdışı video, YouTube

Abstract

Due to the coronavirus (Covid-19) spreading all over the world, education was suspended in our country on March 16, 2020, and then distance education decision was taken. The purpose of this research is to evaluate user behaviors towards undergraduate, graduate, non-thesis master’s and doctoral level course videos uploaded to the YouTube video sharing page during the pandemic period. Document screening descriptive analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. The data in the study were obtained with YouTube Analytics. In the data obtained, there are the total number of video views, the average viewing times of the videos, the devices used, and the operating systems used. For the analysis of interactions with videos, data belonging to the analytics offered by YouTube were obtained. Descriptive analysis was carried out in order to present the current situation by examining the student behaviors obtained.

As a result of the analysis, it was seen that the students watched the first uploaded videos more, while the number of watching by mobile phone was higher in the first period when distance education started, the number of watching with a computer in other periods was higher. It is thought that this situation is due to the fact that students are caught unprepared for distance education and the internet infrastructure problem in their region or the lack of internet packages in their area. At the same time, it has been determined that the times with the highest number of video views are the exam times.

Keywords: Covid-19 pandemic, distance education, student behavior, offline video, YouTube

Giriş

Kişisel gelişim ve toplumsal ilerleme için eğitimin önemi büyüktür. Eğitimdeki her yenilik ve gelişme toplumların daha da ilerlemesini ve güçlenmesini sağlamıştır. Teknolojinin gelişmesi eğitimde teknolojiden faydalanılmaya, eğitim programlarının teknolojiye uygun hale getirilmesine ve eğitime yatırım yapılmasına sebep olmuştur (İşman, 2011). Bu süreçte öğrenme ve öğretmede yeni yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımlardan birisi de çevrimiçi öğrenme yaklaşımıdır.

Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan ve tüm dünyaya yayılan koronavirüs (Covid-19) sebebiyle ülkemizde 16 Mart 2020'de eğitime ara verilmiş sonrasında ise uzaktan eğitim kararı alınmıştır. Bu süreçte üniversiteler çevrimiçi dersler için çeşitli öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) ve çevrim dışı ders videoları için çeşitli video paylaşım sayfalarını kullanmaya başlamışlardır.

Uzaktan eğitim ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Alanyazında bulunan tanımlardan biri Aslantaş (2020) tarafından yapılmış; uzaktan eğitimi öğreten ile öğrenenin farklı ortamlarda bulunması ve elektronik ortamlarda veya basılı materyal aracılığıyla gerçekleştirilen bir eğitim faaliyeti olarak açıklamıştır. Uzaktan eğitime yönelik yapılan diğer bazı çalışmalarda farklı mekanlarda verilen eğitim (Gökalp, 2017; Erdal 2020), teknoloji yardımıyla eğitimdeki sınırlılıkları ortadan kaldıran bir disiplin (Bozkurt, 2017) gibi durumların öne çıkarıldığı gözlenmektedir. Uzaktan eğitim kavramı 20. yy sonlarına doğru; açık ve uzaktan öğrenme, e-öğrenme, çevrimiçi öğrenme, web tabanlı eğitim gibi farklı kavramlarla ifade edilmeye başlanmıştır (Aydın, 2011; Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar etkili olması için uzaktan eğitimde kullanılacak teknolojinin metot ve beklentilere uygun olması, öğrencilerin kendi aralarında iletişimine uygun olması, öğretmen ile öğrenci etkileşimini sağlaması ve uzaktan eğitime uygun etkili yöntemlerin geliştirilmesi gerekmektedir (Çetiner, Gencel & Erten, 1999; Effective, 2020). Al ve Madran (2004), hızlı veri aktarımı imkânı sunan internet paket fiyatlarının ucuzlaması, internetin eğitimde yaygın olarak kullanılmaya başlanması, uzaktan eğitim sistemlerinin sürekli geliştirilerek kalitesinin artmış olması gibi nedenlerden dolayı uzaktan eğitim için internetin en uygun platformlardan biri haline geldiğini ifade etmişlerdir.

Pandemi dönemiyle birlikte uzaktan eğitimin önemi anlaşılmış, alternatif öğrenme yaklaşımlarının özellikle salgın gibi kriz durumlarında geleneksel eğitimden üstün olduğu görülmüştür (Can, 2020). Önümüzdeki yıllarda uzaktan eğitimin eğitimdeki yerinin, geleneksel yöntemle destek eğitim anlayışından çıkıp, ana eğitim yöntemi olması beklenmektedir (Telli & Altun, 2020).

Uzaktan eğitimin başarılı bir şekilde ilerlemesi için kullanılan sistemin ne seviyede etkili şekilde kullanıldığı incelenmelidir. Bu sebeple uzaktan eğitim alan öğrencilerin sistemdeki davranışları izlenmeli ve incelenmelidir. Öğrencilerin sistemi hangi saatlerde kullandıkları, ne kadar vakit geçirdikleri, hangi içeriklerle daha fazla vakit geçirdikleri, sisteme giriş yaparken hangi teknolojik cihazdan faydalandıkları gibi bilgilerin takip edilmesi gerekmektedir (Al & Madran, 2004). Aydın (2011) yaptığı çalışmada uzaktan eğitim uygulamalarında öğrenci-içerik etkileşiminin önemini vurgulamıştır (Aktaran Artsın, 2019). Alanyazın incelendiği zaman internet tabanlı uzaktan eğitim ortamlarında kullanıcı davranışları ile alakalı değerlendirmelere yer verildiği görülmektedir (Beuchot & Bullen, 2005; Cronce, 2001; Şimşek, 2006; Yeh, 2010).

Uzaktan eğitim ortamlarında ders videoları öğrenciler tarafından sıklıkla kullanılmaktadır (Artsın, 2019). Birçok uzaktan eğitim platformlarında içerikler öğretmenler tarafından video ile anlatılmaktadır. Bu sebeple videolar aracılığıyla dersleri takip eden öğrencilerin içerik ile etkileşiminin incelenmesi öğrenci davranışlarının tespiti açısından önemlidir (Artsın, 2019; Breslow, Pritchard, DeBoer, Stump, Ho & Seaton 2013). Çevrim dışı ders videoları ile ilgili sayfaların sakladığı veriler kullanılarak elde edilen kullanıcı davranışlarının analizi ve öğrencilerle yapılan çeşitli anket ve görüşmeler bize çeşitli bilgiler sunmaktadır (Bardakçı, Alakurt & Keser, 2014).

Bu araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde YouTube video paylaşım sayfasına yüklenen lisans, yüksek lisans, tezsiz yüksek lisans ve doktora düzeyindeki ders videolarına yönelik kullanıcı davranışlarının izlenmesi ve incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Yüklenen ders videoları en çok hangi zaman aralığında izlenmiştir?
- Yüklenen ders videolarından en çok hangi video izlenmiştir?
- Hangi cihaz türü ile videolar daha fazla izlenmiştir?
- Hangi işletim sistemi daha fazla kullanılarak videolara erişilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden belge tarama yöntemi kullanılmıştır. “*Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belge tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar*” (Karasar, 2009). Belge tarama tekniğinde birinci amaç; araştırılacak konu ile ilgili bilgileri içeren her türlü materyalin incelenmesidir. “İçerik tarama” ve “Genel tarama” olarak iki şekilde kullanılır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu çalışmanın genel amacı uzaktan eğitimde kullanılan ders videolarını izleyen öğrencilerin davranışlarını belirlemektir.

Çalışma Bağlamı

Bu çalışma Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören lisans ve lisansüstü öğrencilerin YouTube video paylaşım sitesinde yer alan ders videolarını izlemeleri sonucu ortaya çıkan öğrenen davranışları incelenmiştir. Araştırmada Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde çalışmakta olan ve YouTube’da aboneliği bulunan bir öğretim üyesinin kanal verileri kullanılmıştır. Araştırmada birbirinden bağımsız 6 dersi alan 594 öğrenci ve 124 video bulunmaktadır. Öğrenciler ders videolarına üniversitenin uzaktan eğitim platformundan harici olarak ulaşmaktadırlar. YouTube’a eklenen videolara, “Liste Dışı” kategorisinde olması sebebiyle uzaktan eğitim platformu harici erişim olmamaktadır.

Tablo 1.

Derslere Yönelik Öğrenci Ve Video Sayıları.

Ders Adı	Öğrenim Düzeyi	Öğrenci Sayısı	Yüklenen Video Sayısı
Ölçme ve Değerlendirme	Lisans /Tezsiz YL	450	45
Öğretim Yöntem ve Teknik	Lisans	122	25
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Yüksek Lisans	6	15
İleri Bilimsel Araştırma Yöntemleri	Doktora	6	15
Program Değerlendirme Sorunları	Doktora	6	15
Öğrenme ve Öğretme Kuramları	Doktora	4	9

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Analizi

Bu çalışmada veriler YouTube Analytics ile elde edilmiştir. Elde edilen verilerde aylara göre ve toplam video izlenme sayıları, videoların ortalama izlenme süreleri, kullanılan cihazlar, kullanılan işletim sistemleri bulunmaktadır. Videolar ile etkileşimlerin analizi için YouTube’un sunduğu analitiklere ait veriler elde edilmiştir. Elde edilen öğrenci davranışları incelenerek mevcut durumu sunmak amacıyla betimsel analiz yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen veriler incelenecek ve yorumlanacaktır.

Ders Bazında İzlenme Sayıları

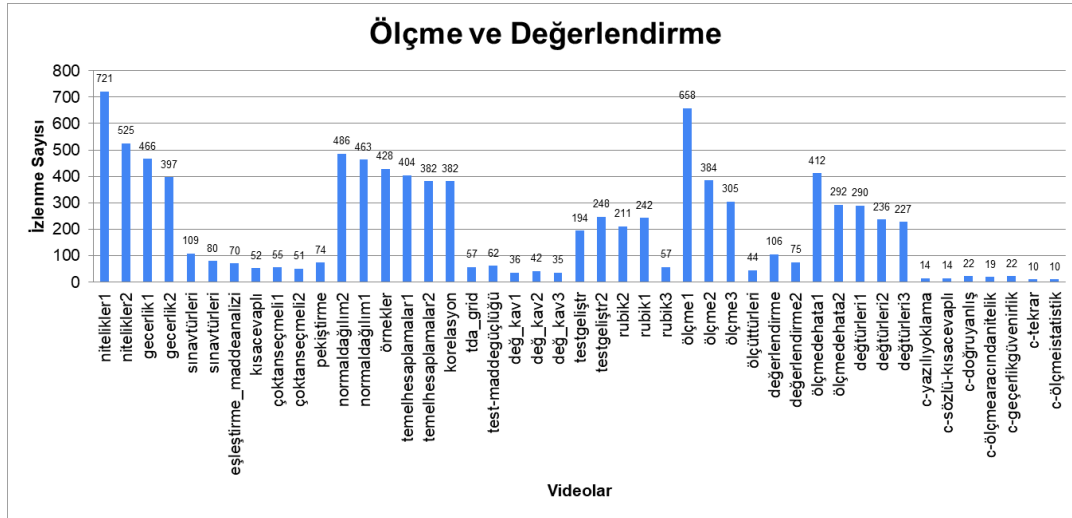
YouTube’den çekilen video analizleri öncelikle ders ders ayrılmış, daha sonra videoların eklenme tarihine göre sıralanmış ve videolar izlenerek her videoya içeriği hakkında kısa isimlendirmeler yapılmıştır. Oluşan listelerden ders bazında izlenme sayıları tablo haline getirilmiş ve her bir ders için videoların izlenme sayıları Excel programı ile şekil haline getirilmiştir. Ders bazlı toplam izlenme sayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Derslere Yönelik Toplam İzlenme Sayıları

Ders	Toplam İzlenme Sayısı
Ölçme ve Değerlendirme	9469
Öğretim Yöntem ve Teknikleri	2878
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	183
İleri Bilimsel Araştırma Yöntemleri	152
Program Değerlendirme Sorunları	90
Öğrenme ve Öğretme Kuramları	99

Tablo 2 incelendiği zaman lisans ve tezsiz yüksek lisans düzeyinde ortak verilen Ölçme ve Değerlendirme dersinin en yüksek izlenme sayısına ulaştığı görülmektedir. En düşük izlenme sayısına sahip ders ise doktora düzeyinde verilen Program Değerlendirme Sorunları dersi.

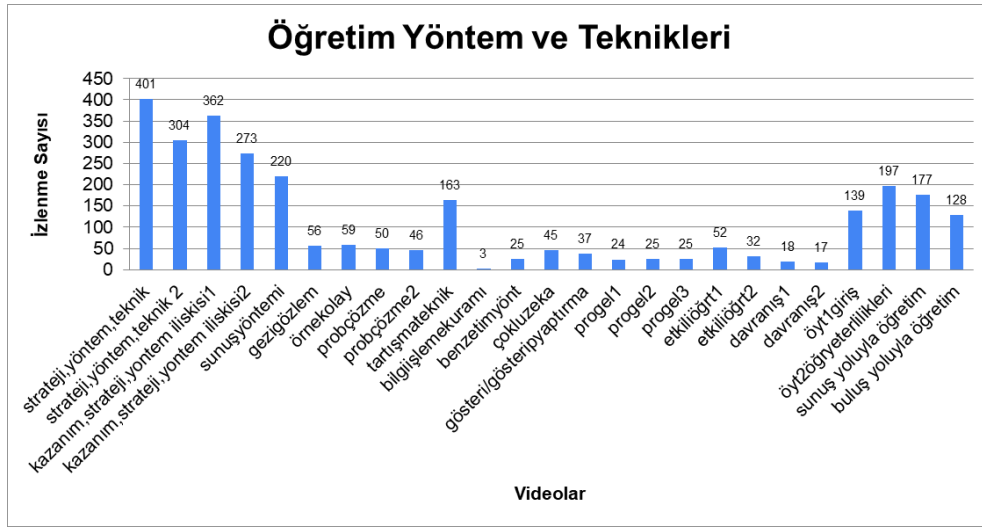
Her ders için ayrı ayrı oluşturulmuş video-izlenme sayıları; şekil1, şekil2, şekil3, şekil4, şekil5 ve şekil6'da verilmiştir.



- Şekil 1. Ölçme ve değerlendirme dersi video-izlenme sayısı grafiği.

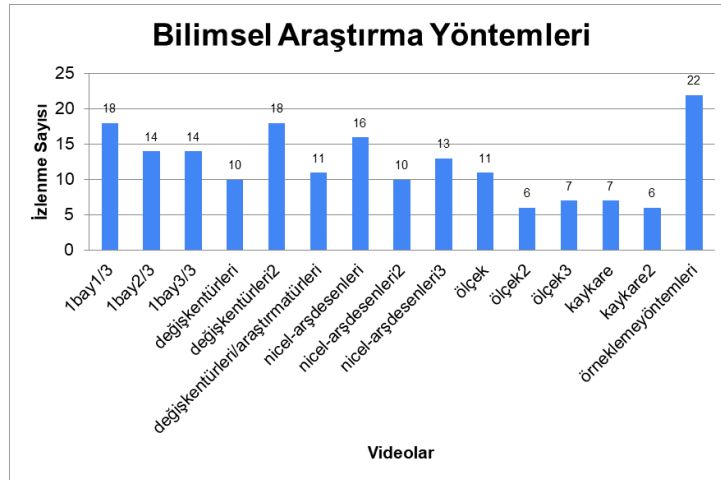
Şekil 1 incelendiğinde en az izlenme sayısına sahip videoların canlı ders kayıtları olduğu görülmüştür. Aynı konu ile ilgili aynı gün yüklenen video serilerinde ise ilk videodan son videoya doğru genel olarak bir azalma görülmektedir. En yüksek izlenme sayısına sahip olan “nitelikler1” kodlu video 22.03.2020 tarihinde Youtube kanalına yüklenmiştir ve uzaktan eğitim döneminin ilk videosudur. En yüksek izlenme sayısına sahip ikinci video ise “ölçme1” kodlu videodur. Bu video 14.09.2020 tarihinde sisteme yüklenmiştir. Bu tarih ise uzaktan eğitimin ikinci dönemi olan 2020-2021 güz döneminin ilk haftasına denk gelmektedir.

Uzaktan eğitimin başladığı dönemde ilk dört videodan sonra gelen yedi videoda ciddi bir düşüş görülmektedir. Bu videolardan sonra yüklenen 6 videoda yüksek izlenme görülmüştür. Bu videolar 20.04.2020 – 29.04.2020 tarihleri arasında sisteme yüklenmiş videolardır. Ardından gelen 5 videoda tekrar bir düşüş görülmüştür. Bu videolar 29.04.2020 – 15.05.2020 tarihleri arasında yüklenmiştir. “ölçme1” kodlu videodan sonra “ölçme2” ve “ölçme3” kodlu videolarda kademeli bir düşüş yaşanmıştır. Sonrasında gelen 3 videoda ise ciddi bir düşüş gözlenmektedir. Bu videoların 15.09.2020 – 28.09.2020 tarihleri arasında yüklendiği tespit edilmiştir. Tekrar yükseliş yaşanan 5 videonun tamamı 2020 yılı Ekim ayı içerisinde yüklenmiştir ve sonrasında dönem sonuna kadar yeni video yüklenmemiştir. Bu yükselişin sebebi ara sınav dönemine yakın tarihlerde yüklenmiş olmasından dolayı olabilir.



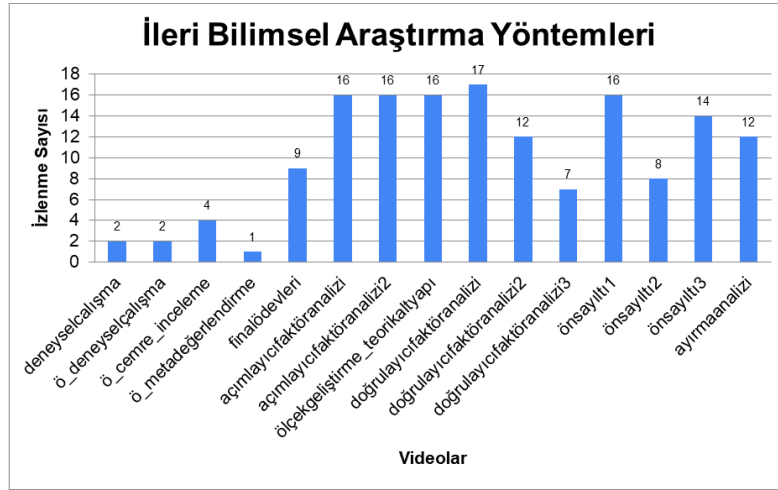
Şekil 2. Öğretim Yöntem ve Teknikleri dersi video-izlenme sayısı grafiği.

Şekil 2 incelendiği zaman en yüksek izlenme sayısına sahip videonun 25.03.2020 tarihinde Öğretim Yöntem ve Teknikleri dersi kapsamında ilk yüklenen video olan “strateji, yöntem, teknik” kodlu video olduğu tespit edilmiştir. En yüksek izlenme sayısına sahip ikinci video ise “kazanım, strateji, yöntem ilişkisi1” kodlu videodur. Bu video 27.03.2020 tarihinde yüklenmiştir. Yüklenen ilk 5 videodan sonra izlenme sayıları ciddi anlamda düşüş göstermiştir. Sadece 24.04.2020 tarihinde yüklenen “tartışmateknik” kodlu videonun izlenme sayısı yüksektir. Videonun yüklendiği tarih ara sınav dönemi içerisindeydir. Videoların izlenme sayılarının tekrar artış göstermeye başladığı “öyt1giriş” kodlu video 15.03.2021 tarihinde yüklenmiştir ve bu video 2020-2021 bahar döneminde yüklenen ilk videodur.



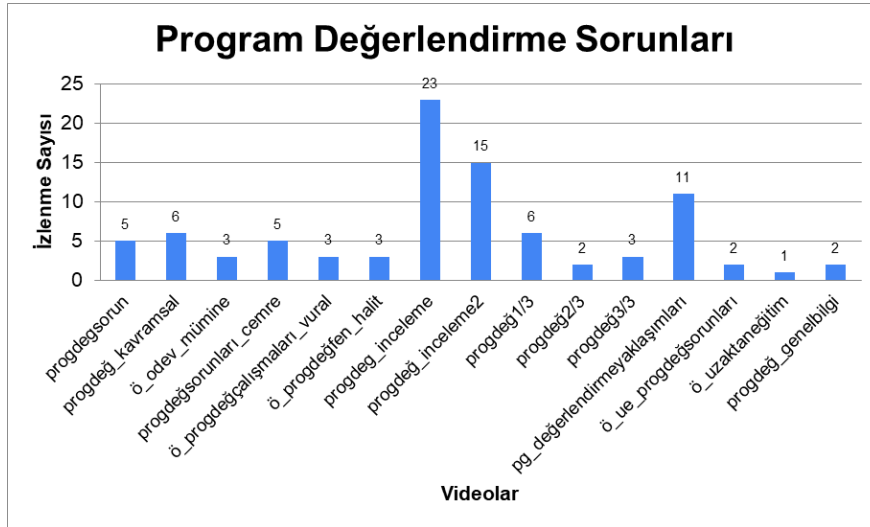
Şekil 3. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersi video-izlenme sayısı grafiği.

Şekil 3 incelendiği zaman en yüksek izlenme sayısına sahip videonun 22.12.2020 tarihinde ders kapsamında en son yüklenen “örnekleme yöntemleri” kodlu video olduğu görülmüştür. Videonun sonunda dersin öğretimi üyesi dersi alan öğrencilere ödev vermiştir. Ödev verilmesinden dolayı videonun izleme sayısının yüksek olduğu düşünülmektedir. İkinci en yüksek izlenme sayısına sahip videolar ise “1bay1/3” ve “değişkentürleri2” kodlu videolardır. En düşük izlenme sayısına sahip videolar “ölçek2” ve “kaykare2” kodlu videolardır. Bu videoların izlenme sayısı ile dersi alan öğrenci sayısı eşit olduğundan dolayı tüm öğrencilerin videoyu bir kere izledikleri varsayılmıştır.



Şekil 4. İleri Bilimsel Araştırma Teknikleri dersi video-izlenme sayısı grafiği.

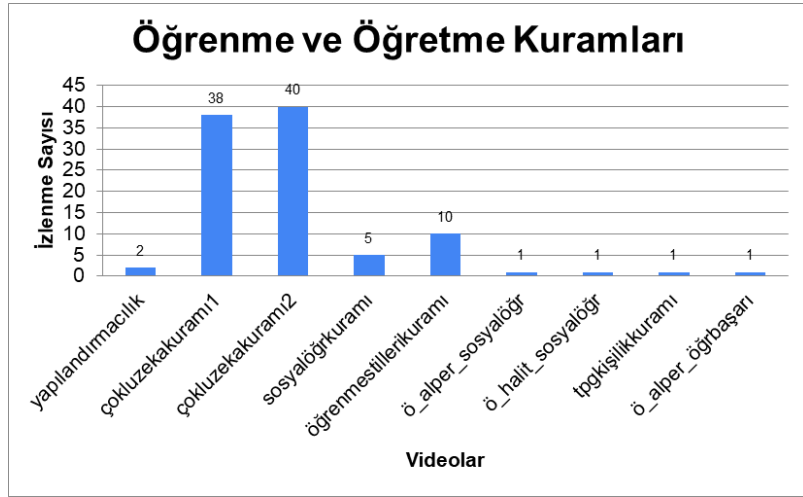
Şekil 4 incelendiğinde en yüksek izlenme sayısına sahip videonun 26.10.2020 tarihinde yüklenen “doğrulayıcı faktör analizi” kodlu video olduğu görülmüştür. İkinci en yüksek izlenme sayısına sahip videolar ise “açımlayıcıfaktöranalizi”, “açımlayıcıfaktöranalizi2”, “ölçek geliştirme_ teorikaltyapı” ve “önsayıtlı1” kodlu videolar olduğu görülmüştür. Bu videolardan “açımlayıcıfaktöranalizi”, “açımlayıcıfaktöranalizi2” ve “ölçekgeliştirme_ teorikaltyapı” kodlu videolar 24.10.2020 tarihinde yüklenmiştir ve 2020-2021 güz döneminin yüklenen ilk videolardır. “önsayıtlı1” kodlu video 21.11.2020 tarihinde yüklenmiştir. Bahsi geçen tüm videoların ara sınav dönemine yakın tarihte yüklenmiş olması dikkat çekmektedir. En düşük izlenme sayılarına sahip 4 videonun 3 tanesinin dersi alan öğrencilerin anlattığı konu anlatımları olduğu, diğer video ise 29.04.2020 tarihinde yüklenen ve deneysel desenin anlatıldığı videodur. Bu video ders kapsamında YouTube’a yüklenen ilk videodur ve 2019-2020 bahar dönemi içerisinde yüklenen videolar arasında öğretim üyesinin anlatım gerçekleştirdiği tek videodur. Video incelemesi sonucunda daha önceki derslerin canlı ders olarak yapıldığı tespit edilmiştir.



Şekil 5. Program Değerlendirme dersi video-izlenme sayısı grafiği.

Şekil 5 incelendiğinde en yüksek izlenme sayısına ulaşan videonun 23.04.2020 tarihinde -ara sınav döneminde- yüklendiği görülmüştür. YouTube’a yüklenen bu ders ile ilgili ilk video incelendiği zaman dersin öğrenci anlatımı ağırlıklı bir ders olduğu ve canlı dersler yapıldığı anlaşılmıştır. Yüklü olan 15 videonun 5 tanesi öğrenci anlatımlarına aittir ve en düşük izleme sayılarına sahip videolarda tüm öğrenci anlatımları bulunmaktadır. Öğrenci sayısından az sayıda izlenen diğer videolar; “progdeğ2/3”, “progdeğ3/3” ve “progdeğ_genelbilgi” kodlu videolardır. “progdeğ_genelbilgi” kodlu video 14.03.2021 tarihinde yüklenmiştir ve 2020-2021 bahar döneminin

tek videosudur ve ders hakkında genel bilgileri içeren bilgilendirici bir videodur. “progdeğ2/3” ve “progdeğ3/3” kodlu videolar 04.05.2020 tarihinde yüklenmiş ve program değerlendirme süreci hakkında bilgi verilmiştir.



Şekil 6. Öğrenme ve Öğretme Kuramı dersi video-izleme sayısı grafiği.

Şekil 6 incelendiğinde çoklu zeka kuramının anlatıldığı her iki videonun da yüksek sayıda izlendiği görülmüştür. Bu iki video 02.04.2020 tarihinde yüklenmiştir. Yüksek sayıda izlenen bir başka video “öğrenmestillerikuramı” kodlu videodur. Bu video 20.04.2020 tarihinde yüklenmiştir ve öğrenme stilleri kuramı hakkında bilgiler içermektedir. Dersi alan öğrenci sayısının 4 olması sebebiyle “sosyalöğrkuramı” kodlu videonun da her öğrenci tarafından en az 1 kere izlendiği düşünülmektedir. Yüklenen 9 videonun 3 tanesi öğrenci anlatımlarının bulunduğu videolardır. Yukarıda sayılan yüksek izlenme sayısına sahip 4 video dışında kalan 5 videonun izlenme sayıları çok düşüktür.

Genel olarak tüm derslere ait videolar incelendiğinde aynı gün içinde yüklenen ve birbirinin devamı niteliğinde olan videoların birincisinin ikinci ve üçüncü videolara göre daha fazla izlendiği görülmüştür. Ara sınav ve genel sınav tarihlerine yakın zamanda yüklenen videoların izlenme sayıları yüksektir. Lisans ve tezsiz yüksek lisans düzeyinde öğrencilerin her dönem yüklenen ilk videoları izleme sayılarının daha fazla olduğu ve ilerleyen haftalarda izleme sayılarında ciddi düşüşler olduğu görülmüştür. Yapılan canlı derslere ait kayıtlar ise düşük izlenme sayısına sahiptir. Lisansüstü derslerde ağırlıklı olarak öğretim üyesinin anlattığı videolarda izleme sayılarının yüksek olduğu, öğrencilerin ders anlatımı yaptığı videoların izlenme sayılarının ise düşük olduğu görülmüştür.

Aylara Göre Toplam İzlenme Sayıları

YouTubé'dan tarih olarak çekilen video analizleri Excel programı yardımıyla grafiğe dönüştürülmüştür.



Şekil 7. Aylara göre toplam izlenme sayıları.

Şekil incelendiğinde en fazla izlenmenin Kasım 2020 tarihinde yapıldığı görülmektedir. Üniversitenin akademik takvimi incelendiğinde Kasım ayında ara sınav dönemi olduğu görülmüştür. Dönem olarak bakıldığı zaman en fazla video izlenimin 2020-2021 eğitim yılı güz döneminde yapıldığı görülmektedir. Bu dönem içerisinde incelenen 6 dersten sadece 3 tanesi (Ölçme ve Değerlendirme, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, İleri Bilimsel Araştırma Yöntemleri) verilmiştir. 2019-2020 eğitim yılı bahar döneminde incelenen 6 dersten 5 tanesi (Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim Yöntem ve Teknikleri, İleri Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Program Geliştirme, Sosyal Öğrenme Kuramı) verilmesine rağmen izlenme sayılarının düşük olduğu görülmüştür. Bu dönemin uzaktan eğitimin başladığı ilk dönem olması, öğrencilerin materyal ve internet konusunda hazırlıksız olmaları sebebiyle izleme sayılarının düşük olduğu düşünülmektedir. Bu dönem içerisinde en fazla izlenme yapılan Nisan ayının akademik takvime göre ara sınav dönemi olduğu görülmüştür. 2020-2021 eğitim yılı bahar döneminde ise incelenen 6 dersten yalnızca 2 tanesi (Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim Yöntem ve Teknikleri) verilmiştir. Bu dönemde en yüksek izlenmenin görüldüğü Nisan ayı akademik takvimde ara sınav dönemi olarak görülmektedir.

Kullanılan Cihaz Tipine Göre Dağılım

Uzaktan eğitimde kullanılan cihaz tipine göre izlenme verilerinin dağılımı tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.

Cihaz Tipine Göre İzlenme Verileri.

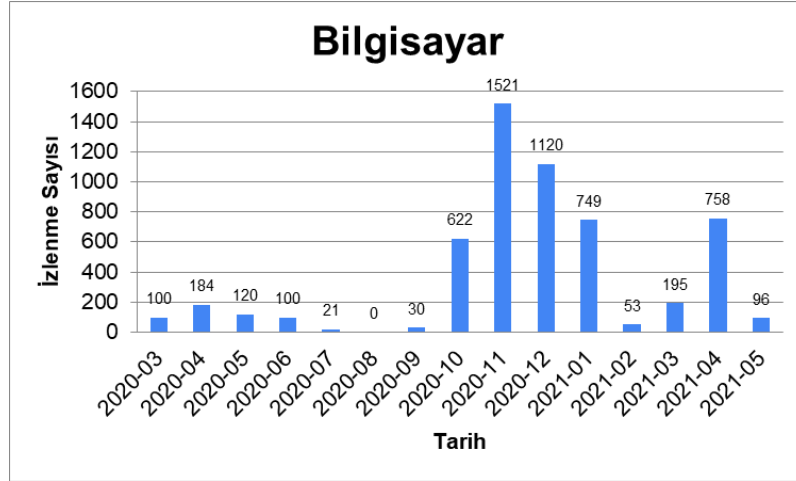
	2019-2020 Bahar Dönemi	2020-2021 Güz Dönemi	2020-2021 Bahar Dönemi	Toplam İzlenme Sayısı	Toplam izlenme süresi (Saat)	Ortalama izlenme süresi
Bilgisayar	525	4042	1102	5669	471,3642	0:04:59
Mobil Telefon	2724	3157	778	6659	469,6351	0:04:13
Tablet PC	233	175	94	502	60,3688	0:07:12
Toplam	3482	7374	1974	12874	1006,5635	0:04:41

Tablo 3 incelendiğinde toplam izlenme sayısı bakımından en yüksek değere sahip cihaz mobil telefonlar (%52) olmasına rağmen ortalama izlenme sürelerinde en yüksek ortalama izlenme süresine sahip olan cihazın tabletler olduğu görülmektedir. Bu durum mobil telefonlarla izlenen videoların sürelerinin daha kısa olduğunu veya izlenen videoların tamamlanmadığını göstermektedir. Toplam izlenme sürelerinde en yüksek değer bilgisayara aittir. Mobil telefonlarla her yerde rahatlıkla sisteme girilebiliyor olmasından dolayı yeni video

yüklendiğinde öğrencilerin içeriğine bakmak için açtığını fakat video içeriklerini tamamlamadan kapattıkları yorumu yapılabilir.

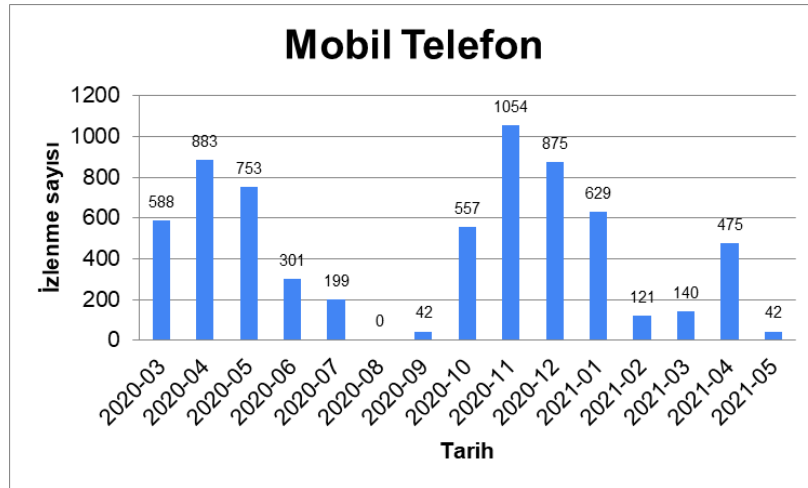
2019-2020 bahar dönemi ile 2020-2021 güz dönemi karşılaştırıldığı zaman bilgisayar kullanarak yapılan izlenmelerde ciddi bir artış olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun uzaktan eğitimin başladığı 2019-2020 bahar döneminde öğrencilerin hazırlıksız yakalanmış olması, bu süreçte bilgisayarı olmayan öğrencilerin fazla olması, 2020-2021 güz döneminde uzaktan eğitimin devam etmesi ile bilgisayar kullanımının artmış olabileceği bu sebeple bilgisayar ile izlenme verilerinde artış olduğu düşünülmektedir.

Cihaz tipine göre ay ay izlenme sayıları Şekil 8, Şekil 9 ve Şekil 10'da verilmiştir.



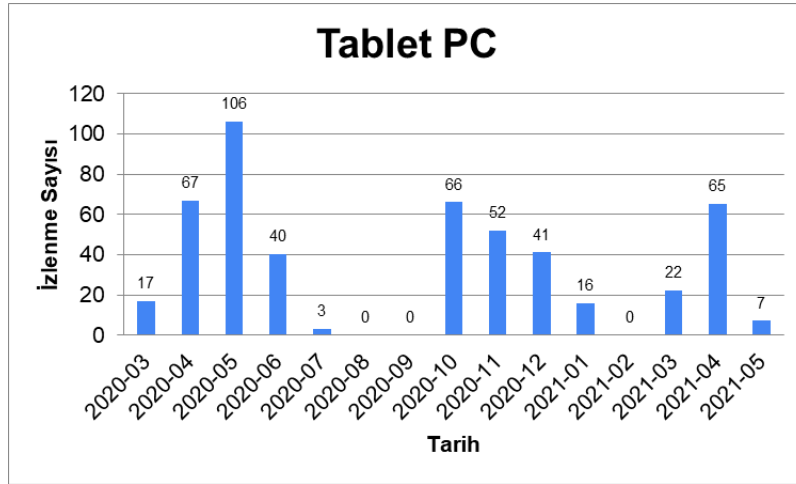
Şekil 8. Bilgisayar ile video izlenme sayılarının tarihlere göre dağılımı.

Şekil incelendiği zaman bilgisayar aracılığıyla videoların en yoğun izlendiği dönem 2020-2021 eğitim yılı güz dönemi olduğu görülmektedir. En fazla video izlenmesi yapılan tarih ise Kasım 2020'dir. Dönemsel olarak bakıldığında her dönem için en yüksek izlenme sayılarına ulaşılan aylar ara sınavların yapıldığı aylardır.



Şekil 9. Mobil telefon ile video izlenme sayılarının tarihlere göre dağılımı.

Şekil 9 incelendiği zaman mobil telefon aracılığıyla videoların en yoğun izlendiği dönem 2020-2021 eğitim yılı güz dönemidir. En fazla video izlenmesi yapılan tarih ise Kasım 2020'dir. 2019-2020 bahar döneminde ortaya çıkan izlenme sayılarına bakıldığında, izlenme sayılarının azımsanmayacak seviyede olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin başladığı dönem olan bu dönemde öğrencilerin hazırlıksız yakalanmış oldukları ve bilgisayarı bulunmayan öğrencilerin dersleri sıklıkla akıllı telefonlar aracılığıyla izledikleri düşünülmektedir.



Şekil 10. Tablet PC ile video izlenme sayılarının tarihlere göre dağılımı.

Şekil 10 incelendiği zaman tablet bilgisayar aracılığıyla videoların en yoğun izlendiği dönem 2019-2020 eğitim yılı bahar dönemidir. En fazla video izlenmesi yapılan tarih ise Mayıs 2020'dir. Bu dönemde bilgisayarı olmayıp tablet bilgisayara sahip olan kişilerin derslerini bu cihazlarla izledikleri düşünülmektedir.

Genel olarak bakıldığında bu grafiklerde de özellikle ara sınav ve genel sınav dönemlerinde yüksek izlenme sayılarına ulaşıldığı görülmektedir. Bilgisayar ile video izlemenin 2020-2021 güz döneminde yüksek oranda artması dikkat çekmektedir ve bu durumun 2019-2020 bahar döneminde uzaktan eğitime hazırlıksız yakalanmalarından ve uzaktan eğitimin kısa süreceğini düşünmelerinden dolayı ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç ve Tartışma

Covid-19 salgınının ülkemizde görülmesiyle birlikte YÖK'ün 13.03.2020 tarihli yazısında eğitime 3 hafta ara verildiği duyurulmuş daha sonra 18.03.2020 tarihinde yayınlanan yazı ile 23.03.2020 tarihinde uzaktan eğitime başlanmasına karar verilmiştir (YÖK, 2020a; YÖK, 2020b). Bu süreç ile birlikte uzaktan eğitimin önemi anlaşılmıştır. Bu süreçte öğrencilerin derslerle ne kadar ilgili olduklarını ve uzaktan eğitimde davranışlarını belirlemek de zorlaşmıştır. Öğrencilerin derslere katılım durumu, yüklenen çevrimdışı ders videolarını ne kadar izledikleri, uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları cihazları ve işletim sistemlerini, ders ile ilgili materyallere en çok ne zaman ihtiyaç duyduklarını incelemek çeşitli platformlar yardımıyla gerçekleştirilmektedir.

Yapılan çalışma ile Covid-19 pandemisinin başladığı 2020 yılı Mart ayı ile 2021 yılı Mayıs ayı arasında bir öğretim üyesi tarafından YouTube'a yüklenen lisans, tezsiz yüksek lisans, tezli yüksek lisans ve doktora derslerine yönelik çevrimdışı ders videoları uzaktan eğitim sürecinde öğrenci davranışlarının tespit edilmesi amaçlanarak incelenmiş ve çeşitli analizler yapılmıştır. Çalışmada ilk olarak belirtilen tarih aralığında bulunan YouTube Analytics verileri indirilmiş ve veriler üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar yüklenen videoların hangi derslere, hangi düzey eğitime ait olduğu, derslere göre şekillerin oluşturulması, aylara göre şekillerin oluşturulması, cihaz tipine göre şekillerin oluşturulması, işletim sistemlerine göre şekillerin oluşturulması ve videoların konu içeriklerinin neler olduğunun tespit edilmesidir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar ile alanyazın karşılaştırıldığında benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. İlk haftalarda yüklenen videoların daha fazla izlenme süresine ulaşması Erkoca'nın (2021), 2019-2020 döneminde öğrenci ilgilerini araştırdığı çalışmada özellikle ilk haftalar öğrencilerin katılım sayılarının yüksek olduğu sonrasında katılım sayılarında düşüş yaşadığı sonucu ile paraleldir. Alanyazındaki bir diğer çalışmada ise uzaktan eğitimle zaman ve mekândan bağımsız derse katılım olmasına rağmen öğrencilerin öz disiplin sorunları yaşadıkları ve bunun da derslerin izlenmelerine yansıdığı ifade edilmiştir (Şen & Kızılcıoğlu, 2020). İzlenme sayılarının sınav dönemlerinde yükselmesi de Erkoca'nın (2021) aynı çalışmasında öğrencilerin sınav dönemlerinde ders materyallerini (pdf, word, video kayıt vb.) daha fazla kullandıklarına ait sonuçlarla

paraleldir. 2019-2020 bahar döneminde izleme sayılarının düşük oluşu, uzaktan eğitimin başladığı dönem olması sebebiyle öğrencilerin hazırlıksız yakalandıkları; bilgisayarlarının olmaması veya bulundukları yerlerde internet alt yapısının olmayışı, internetin zayıf çekmesi gibi sebeplerle yüklenen videoları izleyemedikleri ve canlı derslere giremedikleri literatür araştırmasında görülmüştür (Balaman & Hanbay Tiryaki, 2021; Can, 2020; İmamoğlu & Siyimer İmamoğlu, 2020; Orçanlı & Bekmezci, 2020; Şeren, Tut & Kesten, 2020; Zan & Zan, 2020). Alanyazında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitimi internet problemleri sebebiyle erişilebilir bulmadıkları görülmüştür (Şen & Kızılcıoğlu, 2020). Yapılan bir çalışmada öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin tespit edilmesi sonucunda çalışmaya katılan öğretmenlerin 10 tanesi (%50), öğrencilerin internete erişim sağlayamadığı için uzaktan eğitimi yetersiz bulduklarını belirtmiştir (İmamoğlu & Siyimer İmamoğlu, 2020). Koronavirüs pandemisi zamanında yapılan bir başka çalışmada öğrencilerin %40,3'ü kesintisiz internet kotasına sahip olmadıklarını belirtmiştir (Zan & Zan, 2020). Bir başka çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri alınmış ve araştırmaya katılan akademisyenlerden birinin öğrencilerin internet erişimi ve teknolojik materyallere sahip olmaları konusunda "Bazı öğrenciler bilgisayarları yurtlarda bırakıp gitmiş veya telefonlarının, internetlerinin çekmediği bir ortamda bulunuyorlar. Ya da bazıları sadece telefondan girmek zorunda kaldı, bu sefer Office programlarını kullanamadılar." şeklinde görüş belirtmiştir (Şeren et al., 2020). Bu görüş öğrencilerin özellikle 2019-2020 bahar döneminde izlenme sayılarının düşük oluşunun sebebi hakkında bize bilgi vermektedir. Birçok öğrenci üniversitelerin tatil edilmesi ve geri döneceklerini düşünmesi sebebiyle bilgisayarlarını okudukları şehirlerde bırakıp memleketlerine gitmiştir. Daha sonrasında uzaktan eğitim sürecinin başlamasıyla mağdur olmuşlardır. Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar (2020), yaptığı çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarının düşük olmasından dolayı yüklenen materyallere ilgili yaklaşmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Can (2020), YÖK Dersleri platformunda yüklü olan ders materyalleri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin, ders videolarını izlemek ve canlı derslere katılmak yerine yazılı materyallere daha fazla ilgi gösterdiklerini tespit etmiştir. Çalışmamızda izlenme sayılarının düşük olması sisteme yüklenen diğer ders materyallerinin daha fazla tercih edilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Aynı çalışmada öğrencilerin video izleme oranlarının düşük olmasının sebeplerinden birinin de video kayıtlarının izlenmesi sonucunda daha fazla internet harcaması olarak belirtilmiştir (Can, 2020). Sınırsız internet paketi bulunmayan öğrencilerin ders videolarına ilgi göstermemiş olması izlenme sayılarının düşük olmasına sebebiyet vermiş olabilir. YÖK'ün açıkladığı verilere bakıldığında 2020 Mart ayı içerisinde öğrencilerin %68'lik bölümünün mobil telefon, %31'lik bölümünün bilgisayar ve %1'lik bölümünün ise tablet PC ile uzaktan eğitimi kullandıkları açıklanmıştır (YÖK, 2020c). Yapılan bir başka çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin %39,74'ünün bilgisayar veya tablet PC sahibi olmadıkları, %97,69'unun uzaktan eğitimi takip edebildikleri mobil telefonları olduğunu belirtmişlerdir (Zan & Zan, 2020). Karakuş vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde mobil telefon ve dizüstü bilgisayarı daha fazla kullandıkları görülmüştür. Bu verilerin tamamı araştırmamızda bulunan 2019-2020 bahar dönemi verilerini desteklemektedir. Alanyazında öğrencilerin uzaktan eğitimi kullanabilmeleri için en gerekli eğitim materyallerinden olan bilgisayara ihtiyaç duyduklarını fakat bilgisayar fiyatlarının pahalı olmasından ve stokta bulunmamasından dolayı bu konuda sıkıntı yaşadıkları ifade edilmiştir (Şen & Kızılcıoğlu, 2020).

Zan ve Zan (2020) Covid-19 pandemi sürecinde yaptığı araştırmada öğrencilere derse katılım sağlayamamalarının nedenlerini sormuş ve alınan cevaplar %21 oranında evdeki durumun uygun olmayışı, %15 oranında bilgisayara sahip olmama, %15 oranında internet bağlantısı olmama, %11 oranında internet alt yapısının bulunmayışı, %7 diğer sorunlar şeklinde dağılmıştır. Bu dağılım araştırmamızdaki izlenme sayılarının düşüklüğünü ve kullanılan cihaz tiplerinin dağılımını desteklemektedir.

Öneriler

- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin videoları izleme sayılarının kademe kademe azalmasının nedenleri araştırılmalı ve çözüm yolları sunulmalıdır.
- İnternet alt yapısı olmayan yerlerde bu sorun giderilerek uygun koşullar sağlanmalıdır.
- Uzaktan eğitimde öğrencilerin ders sırasında daha aktif olduğu senkron eğitimler verilmelidir.
- Acil uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin uzaktan eğitime devam edebilmeleri için gerekli şartlar üniversite yönetimince sağlanmalıdır.
- Uzaktan eğitimde öğrencilerin diğer materyallerin kullanımı konusunda ilgileri araştırılmalıdır.

- Farklı üniversitelerde, farklı bölümlerde benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Öğrenci ve akademisyenlerin katılımıyla benzer çalışma anket tekniği ile hazırlanabilir.
- Öğrencilerin cinsiyet, yaş, bölüm gibi demografik bilgilerinin uzaktan eğitimdeki öğrenci davranışları ile ilgisinin araştırılacağı daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.
- Yüklenen videoların süresi ile izlenme sayıları arasındaki ilişkiyi belirleyecek bir araştırma yapılabilir.

Kaynakça

- Al, U. & Madran, O. (2004). Web tabanlı uzaktan eğitim sistemleri: sahip olması gereken özellikler ve standartlar. *Bilgi Dönüşümü*, 5(2), 259-271.
- Artsın, M. (2019). Kitlese açık çevrimiçi derslerde öğrenen davranışları ve öğrenen-içerik etkileşimi: bir durum çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5 (1), 70-86. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/44098/543493>
- Aslantaş, T. (2020). *Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama*. 11 Nisan 2021 tarihinde, <http://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-Egitim-Uzaktan-Egitim-Teknolojileri-ve-Turkiyede-bir-Uygulama.pdf> adresinden alınmıştır.
- Aydın, C. H. (2011). *Açık ve uzaktan öğrenme: öğrenci adaylarının bakış açısı*. Ankara: İşkur Matbaacılık
- Balaman, F. & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 52-84. Retrieved from <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/60435/769798>
- Bardakcı, S., Alakurt, T. & Keser, H. (2014). Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenci rol ve davranışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (29-1), 47-60. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7787/101784>
- Beuchot, A., & Bullen, M. (2005). Interaction and interpersonalitv in online discussion forums. *Distance Education*, 26(1), 67-87
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34117/378446>
- Breslow, L., Pritchard, D. E., DeBoer, J., Stump, G. S., Ho, A. D., & Seaton, D. T. (2013). Studying learning in the worldwide classroom research into edX’s first MOOC. *Research & Practice in Assessment*, 8, 13-25
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/55662/761354>
- Cronc , J. C. (2001). Metaphors and models in internet-based learning, *Computers & Education*, 37, 241-256
- Çetiner, H., Gencel, Ç. & Erten, M. E. (1999). *İnternete dayalı uzaktan eğitim ve çoklu ortam uygulamaları*. 15 Nisan 2021 tarihinde, <http://www.inet-tr.org.tr/inetconf5/tammetin/gencel-egit.doc> adresinden alınmıştır.
- Effective Distance Education. 11 Nisan 2021 tarihinde, <http://www.otan.dni.us/cdlp/distance/effective.html> adresinden alınmıştır.
- Erdal, G. (2020). *İnternet tabanlı uzaktan eğitim yaklaşımının estetik dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına ve estetik dersine yönelik tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erkoca, M.C. (2021) Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ilgisi – bir çalışma. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(1), 148-163
- Gökalp, M. (2017). Öğretim İlke ve Yöntemleri. (2.Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- İmamoğlu, H. & Siyimer İmamoğlu, F. (2020). Coronavirüs salgını ve uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmen görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) Örneği. *Journal of Humanities and Tourism Research*, 10 (4), 742-761. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/johut/issue/58659/847464>
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M., Esendemir, N. & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241. DOI: 10.29000/rumelide.752297
- Karasar, N. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Şen, Ö. & Kızılcalıoğlu, G. (2020). Covid-19 Pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin ve akademisyenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *International Journal of 3D Printing Technologies and Digital Industry*, 4 (3), 239-252. DOI: 10.46519/ij3dptdi.830913
- Şeren, N., Tut, E. & Kesten, A. (2020). Korona virüs sürecinde uzaktan eğitim: Temel eğitim bölümü öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies-Education*, 15(6), 4507-4524 <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46472>

- Şimşek, N. (2006). Uzaktan öğretim sistemlerindeki çevrimiçi etkileşimlerin yapısal çözümleme yoluyla modellenmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5(9), 3-18.
- Orçanlı, K. & Bekmezci, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitim algısının belirlenmesi ve bazı demo şekil değişkenlerle ilişkisi. *Uluslararası İktisadi Ve İdari Bilimler Dergisi*. 6 (2). 88-108. Doi: 10.29131/ui-ibd.836277
- Telli, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. DOI: 10.32329/uad.711110
- Yeh, Y. (2010). Analyzing online behaviors, roles, and learning communities via online discussions. *Educational Technology & Society*, 13(1), 140-151.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- YÖK. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) Bilgilendirme Notu:1. 19 Mayıs 2021 tarihinde, <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/02-coronavirus-bilgilendirme-notu-1.pdf> adresinden indirilmiştir.
- YÖK. (2020b). YÖK Başkanı Saraç Üniversitelerde Verilecek Olan Uzaktan Eğitime İlişkin Açıklama Yaptı. 19 Mayıs 2021 tarihinde, <https://covid19.yok.gov.tr/Documents/alinan-kararlar/03-uzaktan-egitime-iliskin-alinan-karar.pdf> adresinden indirilmiştir.
- YÖK. (2020c). YÖK dersleri platformuna öğrencilerden yoğun ilgi. 20 Mayıs 2021 tarihinde, <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yok-dersleri-platformuna-yogun-ilgi.aspx> adresinden indirilmiştir.
- Zan, N. & Zan, B. U. (2020). Koronavirüs ile acil durumda eğitim: Türkiye'nin farklı bölgelerinden uzaktan eğitim sistemine dahil olan Edebiyat Fakültesi öğrencilerine genel bakış. *Turkish Studies*, 15(4), 1367-1394. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44365>

TEACHERS' SELF-EFFICIENCY PERCEPTION OF FLIPPED LEARNING

*Aysun Durmuşçelebi, University of Erciyes, Department of Educational Sciences, Turkey
aysundcelebi@gmail.com*

*Prof. Dr. Mustafa Çelebi, University of Erciyes, Department of Educational Sciences, Turkey
mcelebi@erciyes.edu.tr*

Abstract.

Advances in technology are driving rapid and radical changes that will also be reflected in the educational world of today. Thus, it is not possible to imagine an education without the integration of technology. The rapid progress of science and technology makes it necessary to question and develop teachers' professional skills, which affects the dynamic structure of all dimensions of learning and teaching and teachers need to be qualified with such skills in being able to use technology and technological devices and integrating it with their teaching approaches. Learning theories started out to alternate with technology and flipped learning appeared as an alternative approach which was introduced to the world by Jonathan Bergmann and Aaron Sam in 2007-2008. When literature reviewed, there are not many studies conducted on this area since it has become more popular among the teachers and educational world so far. In this study, it was aimed to determine the level of self-efficiency perception of teachers in terms of the applicability of flipped learning model in primary, middle and high schools and to reveal their differences according to some variables. A descriptive survey model was chosen as a research method. 232 female teachers and 134 male teachers who differed in educational stages, professional seniorities, work settings and professional areas participated in the study. A total of 366 responses were collected from the participants through the online questionnaire. Teachers' Self-Efficiency Perception of Flipped Learning Scale was used to get information from the participants. As a result of the study, it was found out that the self-efficiency perception of teachers of flipped learning does not differ according to teachers' professional areas and gender, however; that the self-efficiency perception of teachers of flipped learning does differ according to the type of school they work, the professional seniority and the working setting.

Keywords: flipped learning, perception, self-efficiency, teachers, technology

Introduction

Technological developments that cause rapid and radical changes will also find their reflection in education in today's world. These changes should make teachers grow into a more advanced version of themselves to not fall behind the times and let the learners make progress. It is observed in the studies conducted in Turkey that attitude of teachers towards the use of technology in education is positive (Akkoyunlu, 2002; Seferoğlu, et al., 2008; Uçar Sarımanoğlu, 2020). Technology is so integrated into our lives and everything that even children meet it before they are born. Prensky (2001) calls them digital natives who are born into the information age. Digital natives basically need to benefit from it with the help of the teachers who will help them take the responsibility of students' learning. However, teachers need to be qualified with such skills in being able to use technology and technological devices, bringing it into classrooms and integrating it with their teaching approaches. It seems to be impossible to imagine an education where technology does not take place in for such digital natives since traditionally designed education is built on the idea of transformation of the knowledge from the teacher to the learners. That is why it will not meet the need of the information age and meet the expectations of the learners. Unlike the traditional education understanding, learning now also takes place outside of the classroom by means of internet access and technological developments. It leads to the blended learning which incorporates technology and learning. Blended learning can be defined as gathering a wide variety of methods together such as web-based and event-based activities, face-to face experiences and self-paced learning (Valiathan, 2002; Graham, 2004). Both web-based and face-to-face learning are involved together and enhance the quality of learning. (Kerres & Witt, 2003). Blended learning provides students with technology and a modern learning environment with technical tools. In doing so, one of the many types of blended learning models is flipped learning, which has been widely used in recent years (Koç Akran & Bayrak, 2020). Learning theories started out to alternate with

technology and flipped learning appeared as an alternative approach that teachers can take advantage and make the most of if it is required to meet the expectations of the learners. Although it is said that the flipped classroom model was introduced by Jonathan Bergmann and Aaron Sam in 2007-2008, the history of this situation can be traced back to an earlier time. When considering the development process, the foundation of the flipped classroom model was laid by a group of professors at the University of Miami (Lage et al., 2000).

Flipped learning developed as a result of the observations on the students who need the teacher if they struggle with the content but don't need him/her to receive the content. Thus, flipped learning was born of the idea that was about creating videos of the lectures and that students could watch them as homework out of class time and fix the misconceptions of their learning in-class time. This has completely changed the traditional concept of delivering basic knowledge only in class. (Bergmann & Sams, 2012). The fundamental motivation behind utilizing flipped learning is to amplify the interaction between teachers and the students in the class. Flipped learning differs from traditional techniques and is enriched with technology that aims to get the modern learners involved in activities they are taking place. That can also lead us to the definition of active learning. Bonwell & Eison (1991, s. 19) describes active learning as "*involving students in doing things and thinking about the things they are doing*". Learners are actively participating in the learning process and in charge of it as well. That is why it leads teachers to take on different roles with the learners such as a coach and guide (Khailova, 2017). Flipped learning being a pedagogical tool provides the students with the collaborative learning and also engages them in active learning (Stone, 2012; Westermann, 2014). Self-regulated learning as part of active learning is not an academic skill; it is an independent process of transitioning individual's mental abilities to academic ability (Zimmerman, 2000). Self-regulated learning process is that the students can regulate learning according to their own learning style and self-paced learning and it is a feature that is related to the fact that the students take responsibility of their learning at home in flipped learning. Furthermore, flipped learning is based on student-centered and supported by technology, teachers need to develop skills to integrate their knowledge, teaching strategies and methods into it. Even if technology is one of the main tools to promote the process of flipped learning, it is the teachers who conduct and guide it as well as they help the students be their own guidance.

There are a few things that require for the teachers to kept in mind while creating videos and other content for flipped learning. It will not take much time to make pre-recording videos and prepare flipped learning materials (Bergmann & Sams, 2012; Enfield, 2013). The video which covers one topic should not exceed 15 minutes in length. Apart from the slides, the only thing teachers need to interact their students with is their voice. Two voices, which means creating the video with another teacher, are superior to one. Moreover, changing the tone of their voices can make their videos appealing (Bergmann & Sams, 2012). Technology is one of the main tools to assist flipped learning with the in-class and out-of-class practices. The students are expected to be good at using the technology or have the ability to apply technology to their learnings with such flipped learning exercises (Schlairet et al., 2014). One of the main factors to support the flipped learning is the teachers. Not only does education take place in the classrooms but also out of them. It is constructed at any place and any time they want. Moreover, it is presented by teachers to students with new educational insights based on technology.

The rapid progress of science and technology makes it necessary to question and develop teachers' professional skills, which affects the dynamic structure of all dimensions of learning and teaching (MEB, 2006). Despite the teachers' efforts to improve themselves in information technology and being positive to the use of technology taking place in education (Sağlam, 2007; Seferoğlu, Akbıyık & Bulut, 2008), some studies show that it has not yet reached the expected level (Tezci, 2011). Teachers who are preparing for the information age and those they are educating should also accept technology-supported school culture of the information age without delay (Leh, 1998). One of the main factors to support the flipped learning is the teachers who need to have self-efficacy in their teaching and adopting any technological related learnings. However; in the studies conducted to get data about the self-efficacy of the students who were exposed to flipped learning, it was found that they developed self-efficacy and self-directed learning and outperformed those being exposed to traditional learning. (Young & Young, 2016; Chyr et al., 2017; Yildiz Durak, 2018; Lin et al., 2019). Since flipped learning is a new approach which differs from traditional ones, the teachers need to renew their knowledge and integrate themselves into the information age. It is found out that both the students and teachers have a positive perception of the flipped learning (Inan et al., 2019). However, in this study, the aim of the research is to determine the level of self-efficiency perception of teachers in terms of the applicability of flipped learning model in primary, middle

and high schools and to reveal their differences according to some variables. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of self-efficiency perception of teachers in terms of the applicability of flipped learning model in primary, middle and high schools?
2. In terms of the applicability of flipped learning model, does the level of self-efficiency perception of teachers differ according to;
 - A) Gender,
 - B) Educational stages,
 - C) Working settings,
 - D) Professional areas,
 - E) And professional seniorities?

Method

Research Method

A descriptive survey model was chosen as a research method which is one of the survey models. The survey model is the one that attempts to describe a situation that exists in the past or now, and seeks to identify the person, event, or object being studied in its own situation. In this type of research, the events and situations discussed are investigated in detail, and these studies are often known as survey studies. (Erkuş, 2005; Karasar, 2008). It is aimed to uncover the existing situation and intended to reveal the level of self-efficiency perception of teachers in terms of the applicability of flipped learning model. For these purposes, it is required to use this model to collect data from the teachers without any interference.

Participants

A total of 366 responses were collected from primary, middle and high school teachers which worked at public or private schools during the 2020-2021 academic year. Demographic information of 366 teachers who answered survey questions within the scope of the research can be seen in Table 1.

Table 1:
Frequency Distribution Related to Demographic Characteristics

		N	%
Gender	Female	232	63,4
	Male	134	36,6
	Total	366	100,0
Educational Stages	Primary School	90	24,6
	Middle School	134	36,6
	High school	142	38,8
	Total	366	100,0
Professional Seniority	0-5 Years	125	34,2
	6-10 Years	66	18,0
	11-15 Years	71	19,4
	16-20 Years	43	11,7
	20 Years and over	61	16,7
	Total	366	100,0
Work Setting	Public	334	91,3
	Private	32	8,7
	Total	366	100,0

Professional Areas	Social Sciences	186	50,8
	Science	80	21,9
	Language Arts	100	27,3
	Total	366	100,0

In Table 1, it is seen that the study consisted of 232 (63,4%) women and 134 (36,6%) men according to the gender change of the teachers. When the educational stages of the teachers were checked, 90 (24,6%) of the teacher are working in the primary school, 134 (36,6%) of them in the middle school and 142 (38,8%) in the high school which consists the majority of them. 334 (91,3%) of these schools are public ones and 32 (8,7%) of them private schools. It is because the public schools are widespread in the region. The professional seniority of the teachers is 125 (34,2%) in the range of 0-5 years, 66 (18%) in the range of 6-10 years, 71 (19,4%) in the range of 11-15 years, 43 (11,7%) in the range of 16-20 years and 61 (11,7%) in the range of 20 years and over. The most attendance was in the range of 0-5 years. Social Sciences ranked first among the professional areas of the teachers with 186 (50,8%), and Language Arts with 100 (27,3%), and then Science with 80 (21,9%).

Data Collection

As a data collection tool, the scale of Teachers' Self-Efficiency Perception of Flipped Learning developed by Eren Erensayın (2019) was used to get information from the participants. It has 4 sub-dimensions and 27 items which can be seen in table 2 for further information. The scope validity of the scale was determined by taking the opinions of experts. It was stated by the experts to be appropriate in general. The Cronbach's Alpha coefficient was used to test the level of reliability of the total score of the scale. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the scale was found as 0.95 which is known to be quite reliable (Erensayın et al., 2019). Cronbach's Alpha value of 0.70 or higher indicates the scale's reliability (Durmuş et al., 2011). It was designed in Google Forms as an online survey with a 5-point Likert scale in which the points were Absolutely Suitable (5), Suitable (4), A Little Bit Suitable, A Little Bit Not Suitable (3), Not Suitable (2), Not Suitable at all (1). Likert-scale surveys are popular tools in flipped learning studies (Pursel & Fang, 2012). The online survey was administered online to keep away from bodily touch all through the pandemic and reach a large number of the teachers.

Table 2.
Information About the Scale

Sub-dimensions	Items	Low-High
Teacher self- efficacy	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8	- 08 - 40
Technological Competence	13, 14, 22, 23, 24, 25, 26 ve 27	- 08 - 40
Pedagogical Competence	17, 18, 19, 20, 21	- 08 - 40
Technological-Pedagogical Competence	10, 11 ve 12	- 03 - 15

Data Analysis

The analysis of the data was conducted using the Statistical Package for Social Science 25 (SPSS). Demographic characteristics of the participants were determined using descriptive statistics. In analyzing the data, techniques such as percentage, frequency, mean and standard deviation were used for descriptive analysis. Independent t-test was used to identify if the level of self-efficiency perception of teachers on flipped learning differs according to gender and working settings. Moreover, Anova was used to identify if the level of self-efficiency perception of teachers on flipped learning differs according to educational stages, professional areas and professional seniorities.

Findings

In this section, the findings obtained within the framework of the sub-problems of the research are given.

Table 3.

The results of data on whether teachers' have heard of flipped learning model

	N	%
Yes	184	50,3
No	182	49,7
Total	366	100,0

In this study which involved 366 participants, 50,3% of the participants have heard of the flipped learning model while 49,7% of the participants have not heard of it according to Table 3.

Table 4.

The frequency usage of flipped learning model by teachers

	N	%
Always	3	,8
Generally	31	8,5
Sometimes	70	19,1
Seldom	64	17,5
Never	198	54,1
Total	366	100,0

According to Table 4, 54,1% of the teachers never use the flipped learning model, 8,5% of the teachers generally, 19,1% of the teachers sometimes, 17,5% percent of the teachers seldomly while 0,8% of the teachers always use it.

Table 5.

The Results of the Level of Self-Efficiency Perception of Teachers in Terms of the Applicability of Flipped Learning Model

	N	$\bar{X}$	SS
Teacher self- efficiency	366	32,28	4,945
Technological Competence	366	33,53	4,908
Pedagogical Competence	366	33,01	4,581
Technological- Pedagogical Competence	366	11,60	2,197

According to Table 5, the self-efficiency perception of teachers on flipped learning show the highest mean score on technological competence (33,53). Pedagogical Competence ranks second on the self-efficiency perception of teachers on flipped learning (33,01) and teacher self-efficiency ranks third (32,28). Technological-Pedagogical Competence shows the lowest mean score on the self-efficiency perception of teachers of flipped learning (11,60)

Table 6.

The Results of Independent Samples T-Test According to Gender Variable of self-efficiency perception of teachers on flipped learning

	Variable	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Teacher self- efficiency	Female	232	32,31	4,562	364	0,161	0,872
	Male	134	32,22	5,564			
Technological Competence	Female	232	33,44	4,483	364	-0,455	0,067
	Male	134	33,69	5,582			
Pedagogical Competence	Female	232	33,12	4,107	364	0,588	0,056
	Male	134	32,83	5,315			
Technological-Pedagogical Competence	Female	232	11,41	2,114	364	-2,125	0,719
	Male	134	11,92	2,307			

p<,05

According to the Independent Samples T-Test conducted in the study, it can be seen in Table 6 that the level of teacher self-efficiency on flipped learning does not differ according to the gender variable ($t=0,161$, $p=0,872$). According to the gender variable, there still cannot be seen any significant differences in the levels of technological competence ($t=-0,455$, $p=0,067$), pedagogical competence ($t=0,588$, $p=0,056$) and technological-pedagogical competence ($t=-2,125$, $p=0,719$). When the mean scores are checked in Table 4, it is seen that female teachers have higher mean scores than male teachers in teacher self-efficiency and pedagogical competence on flipped learning, however, it is also seen that male teachers have higher mean scores than female teachers in technological competence and technological-pedagogical competence.

Table 7.

Independent Samples T-Test Results According to Working Setting Variable of self-efficiency perception of teachers on flipped learning

	Variable	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Teacher self- efficiency	Public	334	32,15	5,061	364	-1,578	0,074
	Private	32	33,59	3,291			
Technological Competence	Public	334	33,41	5,017	364	-1,547	0,038
	Private	32	34,81	3,383			
Pedagogical Competence	Public	334	32,85	4,653	364	-2,216	0,266
	Private	32	34,72	3,362			
Technological-Pedagogical Competence	Public	334	11,57	2,214	364	-0,745	0,541
	Private	32	11,88	2,028			

p<,05

According to the Independent Samples T-Test conducted in the study, it can be seen in Table 7 that the level of technological competence of the teachers on flipped learning differs according to the working setting variable ($t=-1,547$, $p=0,038$). The mean score of the teachers working in the private schools ($=34,81$) is higher than the teachers working in the public schools ($=33,41$). However, the levels of teacher self- efficiency ($t=-1,578$, $p=0,074$), pedagogical competence ($t=-2,216$, $p=0,266$) and technological-pedagogical competence ($t=-0,745$, $p=0,541$) do not differ according to the working setting variable.

Table 8.*Anova results of self-efficiency perception of teachers on flipped learning according to professional areas variable*

	Variable	N	$\bar{X}$	SS		x^2	sd	f	p	difference
Teacher self-efficiency	Social Sciences	186	32,05	5,359	Between Groups	49,751	2	1,017	0,363	
	Science	80	32,05	4,904						
	Language	100	32,88	4,098	Within Groups	8875,822	363			
	Arts									
	Total	366	32,28	4,945	Total	8925,574	365			
Technological Competence	Social Sciences	186	33,06	5,224	Between Groups	102,291	2	2,136	0,120	
	Science	80	33,65	5,069						
	Language	100	34,31	4,034	Within Groups	8690,816	363			
	Arts									
	Total	366	33,53	4,908	Total	8793,107	365			
Pedagogical Competence	Social Sciences	186	32,83	4,788	Between Groups	19,890	2	0,472	0,624	
	Science	80	32,99	4,667						
	Language	100	33,38	4,119	Within Groups	7641,042	363			
	Arts									
	Total	366	33,01	4,581	Total	7660,932	365			
Technological-Pedagogical Competence	Social Sciences	186	11,60	2,330	Between Groups	3,241	2	0,334	0,716	
	Science	80	11,75	2,120						
	Language	100	11,48	2,007	Within Groups	1758,718	363			
	Arts									
	Total	366	11,60	2,197	Total	1761,959	365			

It can be seen in Table 8 that the self-efficiency perceptions of teachers of flipped learning does not differ according to teachers' professional areas variable.

Table 9.*Anova results of self-efficiency perception of teachers on flipped learning according to educational stages variable*

	Variable	N	$\bar{X}$	SS		x^2	sd	f	p	Difference
Teacher self-efficiency	Primary School	90	32,00	5,384	Between Groups	209,602	2	4,365	0,013	High School Middle School
	Middle School	134	31,49	5,012						
	High School	142	33,20	4,452	Within Groups	8715,971	363			
	Total	366	32,28	4,945	Total	8925,574	365			
Technological Competence	Primary School	90	33,50	5,163	Between Groups	13,032	2	0,269	0,764	
	Middle School	134	33,32	4,934						
	High School	142	33,75	4,742	Within Groups	8780,075	363			
	Total	366	33,53	4,908	Total	8793,107	365			

Pedagogical Competence	Primary School	90	33,16	4,839	Between Groups	106,292	2	2,554	0,079
	Middle School	134	32,34	4,703					
	High School	142	33,56	4,235	Within Groups	7554,64	363		
	Total	366	33,01	4,581	Total	7660,932	365		
Technological-Pedagogical Competence	Primary School	90	11,93	2,092	Between Groups	24,396	2	2,548	0,08
	Middle School	134	11,28	2,172					
	High School	142	11,68	2,261	Within Groups	1737,563	363		
	Total	366	11,60	2,197	Total	1761,959	365		

It can be seen in Table 9 that a significant difference in the sub-dimension of teacher self-efficiency is observed among teachers self-efficiency perception of flipped learning according to the type of school they work ($F_{(2-365)}=4,365$ $p<,05$). In a Post Hoc test to determine where the difference originates from, there is a difference between the teachers working in middle school and the teachers working in high schools. Teachers working in primary schools ($=32,00$) and in middle schools ($=31,49$) feel quite competent in the sub-dimension of teacher self-efficiency while teachers working in high schools feel the most confident ($=33,20$) in the sub-dimension of teacher self-efficiency.

Table 10.

Anova results of self-efficiency perception of teachers on flipped learning according to professional seniority variable

	Variable	N	$\bar{X}$	SS		χ^2	sd	F	p	Difference
Teacher self-efficiency	0-5 Years	125	32,82	4,569	Between Groups	104,789	4	1,072	0,370	
	6-10 Years	66	32,70	5,153						
	11-15 Years	71	31,69	5,744						
	16-20 Years	43	31,98	4,798						
	20 Years and over	61	31,61	4,529	Within Groups	8820,785	361			
	Total	366	32,28	4,945	Total	8925,574	365			
Technological Competence	0-5 Years	12	34,43	4,705	Between Groups	271,233	4	2,872	0,023	20 years
	6-10 Years	66	33,44	5,084						
	11-15 Years	71	33,85	5,379						
	16-20 Years	43	32,53	4,812						
	20 Years and over	61	32,13	4,280	Within Groups	8521,874	361	5 Years		
	Total	366	33,53	4,908	Total	8793,107	365			

Pedagogical Competence	0-5 Years	125	33,90	4,589	Between Groups	174,696	4	2,106	0,080
	6-10 Years	66	33,00	4,746					
	11-15 Years	71	32,52	4,968					
	16-20 Years	43	32,60	4,204					
	20 Years and over	61	32,08	3,959	Within Groups	7486,236	361		
	Total	366	33,01	4,581	Total	7660,932	365		
	0-5 Years	125	11,78	2,271	Between Groups	27,984	4	1,457	0,215
	6-10 Years	66	11,58	2,240					
	11-15 Years	71	11,86	1,937					
	16-20 Years	43	10,98	2,188					
Technological-Pedagogical Competence	20 Years and over	61	11,39	2,253	Within Groups	1733,975	361		
	Total	366	11,60	2,197	Total	1761,959	365		

It can be seen in Table 10 that a significant difference in the sub-dimension of technological competence is observed among teachers self-efficiency perception of flipped learning according to the professional seniority ($F_{(4-361)}=2,872$ $p<,05$ In a Post Hoc test to determine where the difference originates, there is a difference between the teachers having 0-5 years of professional seniority and the teachers having 20 years and over of professional seniority. Teachers having 0-5 years of professional seniority (=34,43) feel the most confident among others in the sub-dimension of technological competence while teachers having 20 years and over professional seniority (=32,13) feel competent in the sub-dimension of technological competence.

Conclusion, Discussion and Recommendations

In this study which aims to reveal the teachers' self-efficiency perception of flipped learning, the results achieved and comparisons with the studies conducted in the field are given below within the framework of the sub-problems of the research.

Since Jonathan Bergmann and Aaron Sam pioneered the flipped classroom model in 2007-2008 and it is one of the new trends of education (Strayer, 2009), half of the teachers who attended the study have not heard of the flipped learning model and many of the teachers do not apply this model to their classes even if they have known the model.

Teachers consider themselves moderately qualified to use information and communication technologies and a study revealed that there was a difference in favor of men in terms of competence perception and attitudes towards the use of information and communication technologies in education (Sağlam, 2007); however, there are not any significant differences between men and women in self efficiency perception of technological competence such as on flipped learning model now. Gender does not make a difference to teachers' use of technology.

Teachers are unable to use information and communication technologies in the educational environment due to impossibilities in public schools (Usluel et al., 2007) and in terms of the use of technology in geography classes, private schools were found to be better than public schools (Demirci et al., 2007), in this study, technological competence of teachers working in private school was found to be better than the teachers working in public schools, which is an expected result of the study. Unlike the working setting of teachers, teachers' professional areas did not make any differences in the self-efficiency perception of flipped learning among teachers.

In the sense of self-efficiency of the teachers working in primary and high schools have a significant difference in terms of the type of the schools they work. It was found that the teachers working in high schools have more self-efficiency competence than the teachers working in primary schools (Benzer, 2011), it was found in this study that teachers working in high schools feel the more confident than the teachers working in the middle school.

Teachers having 0-5 years of professional seniority are better at technological competence than teachers having 20 years of professional seniority. The younger the generation is, the better they are at the use of information and communication technologies in education.

This study was designed within the framework of revealing the teachers' self-efficiency perception of on flipped learning, where teachers work in primary, middle and high schools. Studies can be conducted with teachers/academicians who work at university level by pursuing a similar process. The data were received only with quantitative method in this study; however, qualitative research can be carried out by face-to-face meetings and further questions can be asked to the teachers about the effectiveness of flipped learning or their thoughts on flipped learning if they apply it to their class.

References

- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22), 1-8.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education; Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bonwell, C. C., & J. A. Eison. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington DC: School of Education and Human Development.
- Chyr, W., Shen, P., Chiang, Y., Lin, J., & Tsai, C. (2017). Exploring the Effects of Online Academic Help-Seeking and Flipped Learning on Improving Students' Learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(3), 11-23.
- Demirci, A., Özel, A. & Taş, H. (2007). Türkiye'de ortaöğretim coğrafya derslerinde teknoloji kullanımı, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 15, 37-54.
- Durmuş, B., Yurtkoru E.S. & Çinko, M. (2011). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, İstanbul: Beta Yayınları.
- Enfield, J. (2013). Looking at the impact of the flipped classroom model of instruction on undergraduate multimedia students at CSUN. *TechTrends*, 57(6), 14-27
- Erensayın, E., Güler, Ç. & Erensayın E. (2019). Ters yüz öğrenme öğretmen öz-yeterlik algı ölçeği geçerlik ve güvenirliği. 3. *Ulusallararası Sosyal Ve Beşeri Bilimler Kongresi* (pp. 395-399). Van, Turkey.
- Erensayın, E. (2011). *Ters yüz sınıf modelinin ortaöğretimde uygulanabilirliğinin öğretmen algılarına göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Van Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Graham, C. R. (2004). Blended Learning Systems. (Eds. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham, Jay Cross, ve Michael G. Moore) *The Handbook of Blended Learning: Global Perspective, Local Designs*. Pfeiffer Publishing, San Francisco.
- Inan, N. K., Balakrishnan, K., & Reifeque, M. (2019). Flipping perceptions, engagements and realities: A case study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 208-222.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerres, M., & Witt, C.D. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*, 28, 101-113.
- Khailova, L. (2017). Flipping Library Information Literacy Sessions to Maximize Student Active Learning: Toward Articulating Effective Design and Implementation Principles. *Reference and User Services Quarterly*, 56(3), 150-155.

- Koç Akran, S, Bayrak, F. (2020). Flipped öğrenme uygulamasinin öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine etkisi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(2), 128-156.
- Lage, M. J., Platt, G. J. and Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Leh, A. S. C. (1998) Design of a computer literacy course in teacher education, *Educational Resources Information Center (ERIC)*, 220-223.
- Lin, Y., Hsia L., Sung, M., & Hwang, G. (2019). Effects of integrating mobile technology-assisted peer assessment into flipped learning on students' dance skills and self-efficacy, *Interactive Learning Environments*, 27(8), 995-1010.
- MEB (2006). Tedp Temel Eğitime Destek Projesi "Öğretmen Eğitimi Bileşeni": Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. *Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi*, 69(2590), 1491-1540.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants, *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Pursel, B., & Fang, H.-N. (2012). *Lecture capture: Current research and future directions*. Pennsylvania: The Schreyer Institute for Teaching Excellence, The University of Pennsylvania.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz-yeterlilikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Schlaieret, M.C., Green R & Benton MJ. (2014). The flipped classroom: strategies for an undergraduate nursing course, *Nurse Educ*, 39(14), 21-5.
- Seferoğlu, S. S., Akbıyık, C. & Bulut, M. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin ve Öğretmen Adaylarının Bilgisayarların Öğrenme/Öğretme Sürecinde Kullanımı ile İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 273-283.
- Stone, B., B. (2012). Flip your classroom to increase active learning and student engagement. *28th Annual Conference on Distance Learning & Teaching*. (pp. 1-5), Columbia, United States.
- Strayer, J. F. (2009). *Inverting the classroom: A study of the learning environment when an intelligent tutoring system is used to help students learn*. Saarbrücken: VDM Verlag Müller.
- Tezci, E. (2011). Turkish primary school teachers' perceptions of school culture regarding ict integration. *Educational Technology Research and Development*, 59(3), 429-443.
- Uçar Sarımanoğlu, N. (2020). *Difficulties in using technology in education*, Ankara: MoNE.
- Usluel, Y. K., Mumcu, F. K. & Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Öğretmenlerin Entegrasyon Süreci ve Engelleriyle İlgili Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 164-17.
- Valiathan, P. (2002). Blended learning models. *Learning Circuits*, 50-59. Available: <https://www.purnima-valiathan.com/wp-content/uploads/2015/09/Blended-Learning-Models-2002-ASTD.pdf>
- Westermann, E. B. (2014). A half-flipped classroom or an alternative approach?: Primary sources and blended learning. *Educational Research Quarterly*, 38(2), 43-57.
- Yildiz Durak, H. (2018). Flipped learning readiness in teaching programming in middle schools: Modelling its relation to various variables. *J Comput Assist Learn*. 34, 939– 959.
- Young, L., Young, E. (2016). The Effect of the Flipped Learning on Self-efficacy, Critical Thinking Disposition, and Communication Competence of Nursing Students. *Journal Of Korean Academic Society Of Nursing Education*. 22(4). 567-576.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

Türkiye’de STEM Eğitime Yönelik Yapılan Araştırmaların İçerik Analizi

Mustafa ÇELEBİ*

Tuba ÖZKAN**

Öz

Bu çalışmada STEM eğitime yönelik Türkiye’de yayımlanan ulusal makale ve tez çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 2016-2020 yılları arasında yazılmış, ULAKBİM, Dergipark ve Google Akademik’ ten ulaşılan 85 makale; YÖK Tez Merkezi’nden elde edilen 85 tez olmak üzere toplam 170 çalışma incelenmiştir. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İncelenen araştırmalarda araştırmaların yapıldığı yıllara göre, araştırmada kullanılan yöntemlere göre, araştırmanın türüne göre, çalışma grubunun özelliklerine göre, araştırmanın örneklem büyüklüğüne göre, örneklem seçimindeki yöntemine göre, veri toplama aracının çeşitliliklerine göre, verilerin analiz edilmesinde kullanılan yöntemlere göre sınıflandırma yapılarak STEM eğitimi ile ilgili olarak incelenmiştir. Araştırmalardan elde edilen verilerin frekans ve yüzde oranları hesaplanarak, tablo şeklinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgularından elde edilen verilere dayanarak, STEM eğitimi ile en çok çalışmanın yapıldığı yıl 2019, yöntem olarak nitel, çalışma grubu olarak öğrenciler olduğu açıkça görülmüştür. Elde edilen sonuçlara dayanarak ayrıca veri toplama aracı olarak ölçeklerin, veri analizi olarak ise parametrik ve parametrik olmayan testlerin ağırlıklı olarak kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda STEM eğitime yönelik olarak araştırmacılara, uygulayıcılara ve yöneticilere önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: STEM, FeTeMM

Abstract

The main aim of this study is to examine the National Articles and thesis studies conducted in Turkey for STEM education. For this purpose, 170 studies were examined, including 85 articles from ULAKBİM, Dergipark and Google academic, which were conducted between 2016-2020, and 85 theses from the YÖK thesis center. Content analysis method was used in the research. Studies studied, by year of research; by method; by Type; By working group; by sample size; by sample selection method; by data collection tool; it was examined in relation to STEM education by classification according to data analysis method and according to the journals in which they were published. In the data obtained, it is interpreted as frequency and percentage, and its representation is included as a table. As a result of the research, it was clear that the year in which the most work was done with STEM education is 2019, qualitative as a method, students as a working group. According to the results obtained, it was also concluded that scales are mainly used as a means of data collection, and parametric and nonparametric tests are mainly used as data analysis. In addition, there has been very little research on STEM education, except for a few journals. Finally, recommendations have been made to researchers and practitioners regarding STEM education.

Keywords: STEM, FeTeMM

GİRİŞ

Günümüzde teknolojik gelişmelerin beraberinde getirdiği ihtiyaçlardan biri de bilginin elde edilmesinden ziyade bilginin kullanımının ön plana çıkmasıdır. Bilginin edinilmesinin yanı sıra bilgiyi yorumlama 21.yüzyılın önemli becerileri arasına girmektedir. Teknolojik gelişmelerin, yapay zekânın, mühendislik becerilerin her geçen gün önem kazanmasıyla birlikte sadece bilgiye sahip olan bireylerin kendine yer edinmesi zor olmuştur. STEM eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar, uygulamalar bu açıdan önemli olmaktadır. STEM eğitimi bireylerin bu becerileri kazanmasını hedeflemiştir.

* Prof. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri, mcelebi@erciyes.edu.tr

** Öğretmen. Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Lisansüstü Öğrenci), Kayseri, stubaozkan@gmail.com

STEM ilk defa Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmış bir kavram olup Ulusal Bilim Vakfı'nda idaresi olan biyolog Judith Aitken Ramaley tarafından 2001 yılında kullanılmıştır (National Research Council, 2011). STEM kavramı ilk kez Amerika Birleşik Devletleri'nde kullanılmaya başlaması ile birlikte ilerleyen zamanda birçok ülkenin de benimsediği bir eğimin anlayışı haline gelmiştir (Hansen ve Nathan, 2012; Yıldırım ve Altun, 2014)

STEM bu dört disiplin alanının İngilizce (science, technology, engineering, mathematics) kelimelerinin ilk harflerinin birleşimiyle oluşmaktadır (Tsupros, Kohler ve Hallinen, 2009) Zamanla STEM disiplinine sanat (art) disiplini de eklenerek STEM+A ya da STEAM olarak adlandırılmaya başlanmıştır (Yıldırım & Altun, 2015). STEM, bilgi ve beceri kazandırmak isteyen disiplinler arasında bir etkileşim fen, mühendislik, teknoloji ve matematik disiplinlerine de bütüncül bir yaklaşımla tanımlar (Gonzalez & Kuenzi, 2012). STEM, bu anlamda dört farklı disiplin ile ilgili kavramları ve bu disiplinlere ait geliştirilen becerileri ele alması açısından önemli değerlendirilmektedir (Çepni, 2017). STEM eğitiminin kullanılmasındaki en temel amaç, bireylerin sorunlara çözüm üretirken farklı disiplin alanlarını kullanması sağlamak ve ülkenin gelişmesi amacıyla katkıda bulabilecek bireylerin yetiştirilmesine imkân sağlamaktır. (Lytle ve Shin, 2020).

Dünya genelinde STEM ile ilgili ilerlemeler sağlanırken ülkemizde de STEM eğitimi ile ilgili çalışmalar başlamıştır. 2016'da "STEM Eğitim Raporu" sunulmuştur. Sunulan bu rapor ile birlikte, küresel dünyada, ülkelerin kalkınabilmesi için yetişmiş insan gücünün, kalkınmaya temel oluşturabilecek gerekli bilgi ve becerilerle donanması gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2016). Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD) nin, STEM ile ilgili 2018'de hazırladığı raporda, Türkiye'de STEM' e yönelik iş gücü ihtiyacının karşılanabilmesi için iş dünyası, eğitim, gerekli politika, programlar ve eylemler açısından iş birliği ile hareket edilmesi beklenmektedir (2023'e Doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi, 2018). STEM eğitim yaklaşımı da yukarıda belirtilen amaçlara yönelik bir öğretim olmasından dolayı önemli hale gelmiştir. Bundan dolayı STEM'e yönelik çalışmalar 2014 yılından itibaren artış göstermiştir (Günbatır ve Bakırcı, 2019). STEM eğitimi ile ilgili Türkiye'de çok farklı çalışmalar yapılmaktadır. STEM okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar çeşitli öğretim kademesinde ve alanlarda yapıldığı için çalışmalarda çeşitlenmektedir. Tezel ve Yaman (2017) ulusal literatürde STEM eğitimi ile ilgili çalışmaları ele almış ve çalışma sonucunda STEM ile ilgili çalışmaların 2014 yılından itibaren sürekli arttığı sonucuna varmıştır. Daşdemir vd. (2018) STEM eğitimine yönelik Türkiye'de yapılan ilgili çalışmalarda makale ve lisansüstü tezlerin incelenmesinde betimsel içerik analizi kullanmıştır. Günbatır ve Tabar (2019) ulusal ve uluslararası yayınlarından dergilerde yer alan 67 makaleyi incelemiştir. Çeşitli değişkenler açısından makaleleri ele almıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmada STEM eğitimi ile ilgili yazılan makale, yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında incelenen araştırmalarla ilgili olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaktadır. STEM eğitimi ile ilgili çalışmaların;

1. Yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Gruplarına göre dağılımı nasıldır?
3. Türlerine göre dağılımı nasıldır?
4. Yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Örneklem büyüklüklerine göre dağılımı nasıldır?
6. Örneklem seçim yöntemlerine göre dağılımı nasıldır
7. Veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
8. Veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?

Çalışmada 85 makale, 80 yüksek lisans tezi ve 5 doktora tezi olmak üzere 170 araştırma incelenmiştir. STEM eğitimi ile ilgili yapılan içerik analizi çalışmalarında kapsam olarak bu kadar çok araştırmanın yer aldığı bir çalışma çok azdır. Dolayısıyla bu çalışma STEM eğitimi ile ilgili genel bir düşünce edinilmesi ve araştırma sonuçlarına dayanarak STEM eğitimi ile yapılabilecekler noktasında fikir vermesi açısından önemlidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi çalışmaların belirlenen koşullar çerçevesinde sistematik olarak ele alınıp incelenmesidir (Merriam, 2009). Sosyal bilimlerde de çok kullanılan bir yöntem olan içerik analizi; çeşitli kodlamalardan faydalanılarak kategorilere göre metin ya da metinlerin dizgeli olarak incelenmesidir (Büyüköztürk vd., 2019). Çalışmaların yapılış amacına göre araştırmacılar, içerik analizini üç bölüme ayırmaktadır. Bu bölümler; betimsel analiz, meta analiz ve meta sentezdir. (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Araştırmanın Kapsamı ve Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2016-2020 yılları arasında yapılan ve STEM eğitimi konu alan akademik makaleler ve lisansüstü tezler incelenmiştir. Çalışma kapsamında STEM eğitimi alanında yapılmış olan 85 lisansüstü tez ve 85 de akademik makale incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen 85 makaleye STEM ve FETEMM anahtar kelimelerini arayarak Google Akademik, ULAKBİM ve Dergipark' tan ulaşılmış olup; incelenen 85 lisansüstü tez çalışmasına ise YÖK Ulusal Tez merkezinden elde edilen verilerden ulaşılmıştır. Bu kapsamda incelenen lisansüstü tez ve makalelerin bazılarında kısıtlı erişim nedeniyle ulaşılmamış olup, bu çalışmalarda araştırma için gerekli bilgiler elde edilmediğinden çalışma kapsamına alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmalardan elde edilmiş olan veriler, içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu çalışmada, alt problemler sırayla ele alınıp incelenmiştir. Araştırmalar yıllara, türüne, çalışılan grubun özelliklerine, yöntemine, örneklem büyüklüğü, örneklem seçimi, veri toplama araçları ve veri analizi olmak üzere çeşitli kategoriler açısından incelenmiştir. İnceleme sonucunda elde edilen veriler, araştırmalarda ortaya konduğu şekilde analiz edilmiş olup, tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda ayrıca araştırmaların frekans ve yüzde sonuçlarına yer verilmiş olup, tabloların sonunda ise her tabloya ait açıklamalar yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde çalışma kapsamında incelenen makale ve tezlerin yılı, türü, çalışma grubu, yöntemi, örneklem büyüklüğü, örneklem seçim yöntemi, veri toplama araçları, veri analizi göre dağılımları verilmiştir. Çalışmada STEM eğitimi ile ilgili olarak, 2016-2020 yılları arası yapılmış olan 85 makale, 80 yüksek lisans tezi ve 5 doktora tezini kapsamaktadır. İncelenen araştırmalar incelenen kategorilere göre dağılımları frekans ve yüzde değerlerini de belirten tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1.

Stem Çalışmalarının Yıllara Göre Dağılımı.

YIL	Frekans (f)	Yüzde (%)
2016	1	0,50
2017	11	6,57
2018	33	19,41
2019	77	45,29
2020	48	28,23
Toplam	170	100,00

Tablo 1'e göre, STEM eğitimini konu alan makale ve tezlerin sayısı yıldan yıla giderek arttığı, 2016 yılında sadece bir çalışma yapılırken sonraki yıllarda belirgin bir artış göze çarpmakta, çalışmaların ağırlıklı olarak 2019 yılında gerçekleşmiş olduğu ortaya çıkmıştır. 2020 yılında ise düşüş göze çarpmaktadır.

Tablo 2.*Stem Çalışmalarının Çalışma Gruplarına Göre Dağılımı.*

Çalışma Grubu	Frekans (f)	Yüzde (%)	Çalışma Grubu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Akademisyen	1	1,22	Öğrenci-veli	1	0,59
Akademisyen-öğretmen-öğretmen adayı	1	1,22	Öğretmen	32	18,82
Dekan	1	1,22	Öğretmen-aday öğretmen	2	1,18
Farklı bölümde okuyan üniversite öğrencileri	1	1,22	Öğretmen adayları (Üniversite öğrencisi)	29	17,06
İdare-öğretmen	1	1,22	Öğretmen-öğrenci	2	1,18
İdare-öğretmen-öğrenci	1	1,22	Doküman	22	12,94
Öğrenci	76	92,68			
Toplam	82	100,00	Toplam	170	100,00

Tablo 2’ de görüldüğü gibi, STEM eğitimi çalışmalarında en fazla çalışma (76) ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerini kapsayan yaş grubu ile yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda öğrencilerden sonra en fazla çalışma grubunu oluşturanlar (32) ise öğretmenlerdir. Ayrıca öğretmen adayı üniversite öğrencileri ile yapılan araştırmalar (29) azımsanamayacak düzeydedir. Tablo 2’ye göre akademisyen, dekan ve idarecilerin STEM eğitimi çalışmalarına katılımının az olduğu görülmektedir.

Tablo 3.*Stem Çalışmalarının Türlerine Göre Dağılımı.*

Çalışmanın Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Makale	85	50,00
Yüksek Lisans Tezi	80	47,05
Doktora Tezi	5	2,95
Toplam	170	100,00

Tablo 3’te incelenen çalışma türüne göre STEM eğitimine yönelik çalışmaları çoğunlukla makaleler (85) oluşturmıştır. Lisansüstü çalışmalarda ise yüksek lisans düzeyindeki tezler, doktora tezlerine göre daha fazla (80) yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Doktora tez çalışmalarında STEM eğitimine yönelik araştırmaların çok az sayıda (5) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.*Stem Çalışmalarının Yöntemlerine Göre Dağılımı.*

Yöntem	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nitel	61	35,89
Nicel	53	31,17
Karma	38	22,35
Belirtilmeyen	18	10,59
Toplam	170	100,00

Tablo 4’te STEM eğitimi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda daha çok nitel çalışmalarının yapıldığı görülmüştür. Nitel çalışmanın frekansı 61 iken nicel çalışmaların frekansı ise 53 olarak belirtilmiştir. İncelenen 170 çalışmanın içerisinde bazı çalışmaların yöntemi belirtilmemiştir. Tablo 4’te de belirtildiği üzere 20 çalışmanın yöntemine yapılan araştırmalarda yer verilememiştir.

Tablo 5.
Örneklem Büyüklüğüne Göre.

ARALIK	Frekans (f)	Yüzde (%)
0-50	85	57,43
51-100	24	16,21
101-150	7	4,72
151-200	2	1,36
201-250	1	0,67
251-300	2	1,36
300 den fazla	27	18,25
Toplam	148	100

Tablo 5'te yapılan araştırmalarda örneklem büyüklüğüne yer verilmiştir. STEM eğitimi çalışmalarında daha çok örneklem büyüklüğü az olan çalışmalar yapılmıştır. Aralığı 0-50 olan örneklemeler incelenen çalışmaların büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadır. Tabloda görülen ve aralık olarak 300'den fazla belirtilen çalışmaların frekansı 27 olup, örneklem büyüklüğü açısından aralığı (0-50) olan çalışmalardan sonra dikkat çekici bir değer olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun yanı sıra STEM eğitimi ile ilgili yapılan ve tabloda yer almayan 22 doküman incelemesi de çalışma kapsamında incelenmiştir.

Tablo 6.
Çalışmanın Örneklem Seçim Yöntemine Göre Dağılımı.

Örneklem Türü	Frekans (%)	Yüzde (%)
Seçkisiz Olmayan Örneklem	54	36,49
Seçkisiz Örneklem	10	6,75
Belirtilmeyen	84	56,76
Toplam	148	100,00

Tablo 6'da da görüldüğü üzere araştırmada yer alan örneklemi verilen çalışmaların çoğunu (f=54) seçkisiz olmayan örneklem yöntemine sahip olanlar oluşturmuştur. Seçkisiz örneklemeler ise (f=10) frekansı ile çalışmalar da çok az rastlanmıştır. Çalışmaların büyük bir kısmında (f=85) ise örneklem seçim yöntemi belirtilmemiştir.

Tablo 7.
Çalışmanın Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı.

Veri toplama Araçları	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ölçek	120	46,87
Anket	8	3,12
Mülakat ve görüşme formu	65	25,39
Başarı ve Beceri Testleri	37	14,45
Ses ve Video kaydı	6	2,34
Diğer	20	7,81

Tablo 7'de yer alan verilere göre, incelenen araştırmalarda veri toplama aracı olarak en çok kullanılan araçların ölçekler olduğu belirlenmiştir. Mülakat / görüşme formları da (f=65) incelenen araştırmalarda en çok yer alan veri toplama araçlarındandır. Testlerden ise 'Akademik Başarı Testi ve Başarı Testi' en fazla kullanılan testler olarak çalışmalarda yer almıştır.

Tablo 8.*Çalışmanın Veri Analiz Yöntemine Göre Dağılımı.*

Veri Analiz Yöntemleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Parametrik testler/ Parametrik olmayan testler	122	53,51
Açımlayıcı faktör analizi	4	1,75
Doğrulamalı faktör analizi	4	1,75
Betimsel ve içerik analizi	94	41,24
Diğer	4	1,75

Tablo 8’de de belirtildiği üzere incelenen çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak en fazla testlere yer verilmiştir. Testlerden sonra en çok kullanılan veri analiz yöntemi ise betimsel ve içerik analizidir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmalardan edinilen bulgulardan hareketle çalışmaların yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2016 yılında 1; 2017 yılında 11; 2018 yılında 33; 2019 yılında 77; 2020 yılında 48 çalışmanın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. STEM eğitimi ile ilgili yapılan araştırmaların yıldan yıla artarak devam ettiği görülmüştür. Daha önce yapılan makale ve tez çalışmalarında da benzer bulguların ortaya çıktığı belirlenmiştir. STEM eğitimine duyulan ilgi ve verilen önem zamanla artış göstermiştir (Çepni, 2017). 2020 yılında yapılan çalışmalar ile ilgili düşüşün, dünya geneli yaşanan koronavirüs salgınları nedeniyle okulların kapalı olması ve araştırmacıların çalışmayı yürütecek öğrencilere ulaşamaması olabilir.

Çalışmalardan elde edilen veriler sonucunda STEM eğitimi ile ilgili araştırmaların daha çok makale türünde olduğu sonucuna varılmıştır. Tez çalışmalarına göre değerlendirdiğimizde ise yüksek lisans tezlerinin (f=80), doktora tezlerine (f=5) göre daha fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Önceki yıllarda yapılan içerik analizi çalışmaları da dikkate alındığında benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. (Bağ & Çalık, 2018; Ormancı et al., 2015).

Çalışma grupları incelendiğinde; yapılan araştırmaların % 44,70’i sadece ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerden sonra STEM araştırmalarında en fazla çalışılan gruplardan diğeri ise öğretmen ve öğretmen adaylarıdır. McDonald (2016) öğrencilerle özellikle ortaokul öğrencilerine yönelik STEM çalışmalarının onları, STEM mesleklerine yönelmesini sağlamada ve motivasyonlarının artması noktasında önemli olduğunu vurgulamıştır. STEM eğitime yönelik çalışmalarda öğrencilere uygulanan çalışmalar yüksek bir orana sahip olmasına rağmen üstün yetenekli öğrencilerle yapılan çalışmalar çok sınırlıdır.

Çalışmalarda uygulanan yöntemi değerlendirecek olursak; çalışmaların %35’i nitel; %31’i nicel, %22’si ise karma yöntemle çalışılmıştır. Çalışmaların %12’sinde ise çalışmanın yöntemi belirtilmemiştir. Karma yöntem kullanılarak yapılan çalışmalarda hem nicel veriler hem de nitel veriler kullanıldığından, bu tür araştırmaların tasarımı ve uygulanması uzun zaman almaktadır (Tashakkori & Teddlie, 2003). Çalışmalarda en çok kullanılan veri toplama aracı ise %53,12’lik oranla, nitel çalışmalar için kullanılan veri toplama araçları oluşturmaktadır. Nitel veri toplama araçlarında ise en yüksek oranı %47,79 ile görüşme/mülakat formları oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarından görüşme formu daha çok tercih edilmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışmalarda en çok kullanılan veri analiz yöntem, betimsel ve içerik analizi olarak tespit edilmiştir. Parametrik testler hem nicel hem de nitel çalışmalarda kullanılmış olması testlerin kullanılmasını arttırmıştır.

İncelenen çalışmalar sonucunda;

- Çalışmaların okul öncesi ve ilköğretim seviyesinde daha fazla yapılması,
- STEM ile ilgili çalışmalarda araştırmacıların teşvik alması,
- STEM ile ilgili daha fazla doktora tezi yayınlanması,
- Öğretmenlere yönelik STEM eğitimin yaygınlaştırılması,
- STEM ile ilgili çalışmaların fen bilimleri öğretmenlerinin yanı sıra farklı branş öğretmenleri ile de yapılması,
- STEM ile ilgili süreli yayın çıkarılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aydın Günbatar, S., Tabar, V. (2019). Türkiye’de Gerçekleştirilen STEM Araştırmalarının İçerik Analizi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1) , 1054-1083.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 27. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik Analizinin Parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çepni, S. (2017). *Kuramdan Uygulamaya Stem Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Daşdemir, İ., Cengiz, E., ve Aksoy, G. (2018). Türkiye’de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1161–1183. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.100>
- Gonzalez, H. B., & Kuenzi, J. J. (2012, August). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education: A primer. Congressional Research Service, Library of Congress. <http://www.stemedcoalition.org/wp-content/uploads/2010/05/STEM-Education-Primer.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Lytle, A. & Shin, J.E. (2020). Incremental beliefs, STEM efficacy and STEM interest among first-year undergraduate students. *Journal of Science Education and Technology*, <https://doi.org/10.1007/s10956-020-09813-z>
- McDonald, C. V. (2016). STEM Education: A Review of the contribution of the disciplines of science, technology, engineering and mathematics. *Science Education International*, 27(4), 530-569
- MEB. (2016). STEM Eğitimi Raporu. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü. http://yegitek.meb.gov.tr/STEM_Egitimi_Raporu.pdf adresinden erişilmiştir.
- National Research Council. 2011. *Successful STEM Education: A Workshop Summary*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Selçuk, Z, Palancı, M. Kandemir, M. ve Dünder, H. (2014). Eğitim ve Bilim Dergisinde Yayınlanan Araştırmaların Eğilimleri: İçerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39 (173), 430-453.
- Tashakkori A. & Teddlie C., (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Tezel, Ö. ve Yaman, H. (2017). FeTeMM Eğitimine Yönelik Türkiye’de Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6 (1), 135-145.
- Tsupros, N., Kohler, R., & Hallinen, J. (2009). STEM education: A project to identify the missing components. Intermediate Unit 1: Center for STEM Education and Leonard Gelfand Center for Service Learning and Outreach, Carnegie Mellon University, Pennsylvania.
- TÜSİAD (Türk Sanayicileri ve İş Adamları Derneği) (2017). 2023’e Doğru Türkiye’de STEM Gereksinimi Raporu <http://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/9735-2023-e-dog-ru-tu-rkiye-destem-gereksinimi> adresinden erişilmiştir.
- Uysal, Ş. (1976). *Verilerin Çözümlemesi ve Yorum*. Ruşen Keleş (Ed.), *Toplum Bilimlerinde Araştırma ve Yöntem İçinde* (s.113-147). Ankara: Sevinç Matbaası.
- Yıldırım, B., & Altun, Y. (2014). STEM Eğitimi Üzerine Derleme Çalışması: Fen Bilimleri Alanında Örnek Ders Uygulanmaları. M. Riedler et al. (Ed.) in VI. In *International Congress of Education Research* (pp. 239-248).
- Yıldırım, B. ve Altun, Y. (2015). STEM eğitim ve mühendislik uygulamalarının fen bilgisi laboratuvar dersindeki etkilerinin incelenmesi. *El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi*, 2 (2), 28-40.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.

Stem Eğitimi Alanında İçerik Analizinde Kullanılan Tez ve Makaleler

- Abanoz, Tuğba. (2020). *Stem Yaklaşımına Uygun Fen Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Adıgüzel, Sibel. (2019). *Yüksek Lisans Tezi Stem Eğitimi: Mekanik Saat İle 7. Sınıf Enerji Dönüşümleri Konusuna Yönelik Bir Etkinlik*. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Akar, Hayriye. (2019). *Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Fetemm) Temelli Etkinliklerin 5. Sınıf Öğrencilerinin Madde Ve Değişim Ünitesindeki Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirmelerine Etkisi*. Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aksaray. (553964)
- Akkoyun, Nida. (2019). *Stem Ve Stem Temelli Robotik Etkinliklerin Fen Öğrenmede Zihinsel Risk Alma Ve Sorgulayıcı Becerilerin Gelişimine Etkisi*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan.
- Aktaş, Azime Tuğçe. (2019). *Stem Uygulamalarının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarına, Stem Farkındalıklarına Ve Sorgulama Becerilerine Etkisi*. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Aydın.

- Alkılınç, Sefa. (2019). Öğretmenlerin STEM Eğitimine Yönelik Görüşlerinin Ve Derslerine Uygulamalarının Araştırılması. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir. (544164)
- Altış, Seda. (2018). *Stem Eğitimi Yaklaşımının Sınıf Öğretmeni Adaylarının Mühendislik Tasarım Süreçlerine, Mühendislik Ve Teknoloji Algılarına Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Muş Alparslan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muş.
- Arslan, Yasemin. (2019). *5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Ve Ders Kitabının Stem Yaklaşımı Bağlamında İncelenmesi*. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kütahya.
- Aydın, Tuba. (2019). *Stem Uygulamalarının Okul Öncesi Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerileri Ve Bilişsel Alan Gelişimlerine Etkisi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Aygen, Mehmet Burak. (2018). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bütünleşik Öğretmenlik Bilgilerinin Desteklenmesine Yönelik STEM Uygulamaları*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Azgın, Ali Oktay. (2019). *İlkokulda Stem: Öğrencilerin Kariyer İlgileri Ve Tutumları İle Öğretmenlerin Yönelimleri*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla.
- Barış, Nazlı. (2019). *Bilsem' de Görev Yapan Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretmenlerinin Stem Eğitim Uygulamalarının Araştırılması*. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Baysal, Rahim. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Stem Farkındalıklarının Araştırılması*. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Bozan, Mehmet Arif. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Stem Odaklı Mesleki Gelişim Süreçleri: Bir Eylem Araştırması*. Yüksek Lisans Tez, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bölükbaşı, Gamze. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bütünleşik Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik Eğitimi Ve Etkinliklerine Yönelik Görüşleri*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Büyükbastırmacı, Zeynep. (2019). *7.Sınıf Kuvvet Ve Enerji Ünitesinde Kullanılan Stem Uygulamalarının Başarı, Tutum Ve Motivasyon Üzerindeki Etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Ceylan, Özde. (2019). *Stem Odaklı Matematik Uygulamalarının 11. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Tutum Ve Bilgileri Üzerine Etkisi*. Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Ciğerci, Dilara. (2020). *Okul Yöneticilerinin Ve Öğretmenlerin Fetemm Eğitimine Yönelik Farkındalıklarının İncelenmesi*. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çakmak, Betül. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Stem) Algıları*. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Çayak, Vildan. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Stem'e Yönelik Teknolojik, Pedagogik, Alan Bilgilerinin İncelenmesi*. Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Çiftçi, Mucize. (2018). *Geliştirilen Stem Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Bilimsel Yaratıcılık Düzeylerine, Stem Disiplinlerini Anlamalarına ve Stem Mesleklerini Fark Etmelerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.
- Çetin, Sevim. (2019). *Stem Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Değirmenci, Samet. (2020). *Stem Eğitimi Almış Öğretmenlerin Stem Öz Yeterliliklerinin Ve Uygulamalarında Teknoloji Ve Mühendislik Entegrasyonu Açısından Yaşadıkları Sorunların Belirlenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Dilek, Tuğba. (2019). *Lise 12. Sınıf Öğrencilerinin Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Fetemm) Alanlarına Yönelik İlgi İle Fen Ve Teknoloji Okuryazarlık Öz Yeterlik Algı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma*. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Demir, Engin Serdar. (2019). *Stem Eğitim Yaklaşımı İle İlişkili Kavramlar Hakkında Akademisyen Görüşleri*. Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu.
- Doğan, Ertuğrul. (2019). *FEN Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Temelli Fen Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Doğan, İdris. (2019). *STEM Etkinliklerinin 7. SINIF Öğrencilerinin Bilimsel SÜREÇ Becerilerine, Fen Ve Stem Tutumlarına Ve Elektrik Enerjisi Ünitesindeki Başarılarına Etkisi*. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Balıkesir.
- Eren, Hatice. (2019). *İlköğretimde Temel Astronomi Konularının Fetemm (Stem) Kullanılarak Öğretimi*. Ege Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Eker, Merve. (2020). *Stem Eğitimi Uygulamalarının 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Motivasyonlarına Ve Girişimciliklerine Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ertuğrul Akyol, Buket. (2020). *Stem Etkinliklerinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bilgi İşlemsel, Eleştirel, Yaratıcı Düşünme Ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Kayseri.
- Gündoğdu, Ferhat Kadir. (2019). *Ortaokul 8. Sınıf Fen Bilimleri Dersindeki "Yaşamımızdaki Elektrik" Konusunda Stem Yaklaşımı İle Öğretim Tasarımı Hazırlanması Ve Uygulanması*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Güneş Varol, Derya. (2020). *Tasarım Temelli Stem Eğitimi Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinde Akademik Başarılarına, Stem'e Yönelik Tutumlara Ve Stem Meslek İlgisine Olan Etkisinin Belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Gökbayrak, Seda. (2017). *Fen Teknoloji Mühendislik ve Matematik (STEM) Uygulamalarının Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM Farkındalık Düzeyleri, Entegre STEM Öğretimi Yönelimi ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Van.
- Güvenç, Şeyma. (2020). *Stem Etkinliklerinin Yedinci Sınıf Mülteci Öğrencilerin Okula Yönelik Aidiyetlerine Ve Tutumlarına Olan Etkisinin İncelenmesi*. Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan.
- Hangün, Mehmet Emin. (2019). *Robot Programlama Eğitiminin Öğrencilerin Matematik Başarısına, Matematik Kaygısına, Programlama Öz Yeterliliğine ve Stem Tutumuna Etkisi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- İçel, Kerem. (2019). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Disiplinli Zihin Özellikleri Ve Stem Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Afyonkarahisar Örnekleme)*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Kapan, Gülsüm. (2019). *7. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Elektrik Devreleri Ünitesinde Stem Uygulamalarının Akademik Başarı, Motivasyon Ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Kaplan, Seher. (2019). *Dezavantajlı Sınıflarda Stem Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Kaya, Alp. (2020). *Türkiye Örneklemindeki Stem Eğitimi Çalışmalarının Meta Sentezi*. Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kesgin, Didem. (2019). *Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Ve Stem'e Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi*. Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Koç, Nesrin. (2019). *Tasarım Temelli Fen Eğitiminde Biltemm Uygulamalarının Bilimsel Süreç Becerilerine, Fetemm Meslek İlgilerine Ve Stem Tutumlarına Etkisi*. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Koçak, Burcu. (2018). *Fen Bilimleri, Matematik Ve Sınıf Öğretmen Adaylarının Fetemm Öğretimine İlişkin Yönelimleri*. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Koçak, Faysal. (2019). *Stem Ve Maker Eğitimi Üzerine Araştırmaların Bir Analizi Ve Metasentezi*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Koçan, Hilal. (2019). *6. Sınıf Madde Ve Isı Ünitesinde Stem Eğitim Uygulamalarının Bilimsel Yaratıcılığa Olan Etkisinin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Konus, Fatma Zehra. (2019). *Ortaokul Yedinci Ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Girişimcilik Eğilimlerinin Fetemm Tutumlarını Yordama Durumu*. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.
- Köngül, Özge. (2019). *Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Stem) Uygulamalarının 6.Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerine Ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Koroğlu, Esra. (2019). *Stem Odaklı Etkinliklerin Sosyo-Ekonomik Açından Dezavantajlı Öğrencilere Etkilerinin Araştırılması*. Sinop Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sinop.
- Köse, Ayça. (2020). *Stem Eğitimine İlişkin Öğretmen Ve Öğrenci Algıları: Maltepe İlçesi Özel Okulları Örneği*. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kurtuluş, Muhammed Akif. (2019). *Stem Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Problem Çözme Becerilerine, Bilimsel Yaratıcılıklarına, Motivasyonlarına Ve Tutumlarına Etkisi*. Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Kuvaç, Meltem. (2018). *Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Stem) Temelli Çevre Eğitimine Yönelik Öğretim Tasarımının Etkililiği*. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Doktora Tezi, İstanbul.
- Meral, Meryem. (2020). *Basit Malzemelerle Gerçekleştirilen Stem Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Girişimcilik Ve Öz Düzenleme Becerileri Üzerine Etkisi*. Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan.
- Merder, Büşra. (2019). *Öğretmen Adayları İçin STEM Farkındalık Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Mert, Ebru. (2019). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Stem Eğitimine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Stem Eğitimine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

- Neccar, Dilara. (2019). *Fen Bilimleri Dersinde Stem Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin Başarısına, Fene İlişkin Tutumlarına Ve Stem'e Yönelik Görüşlerine Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Ozan, Ferhat. (2019). *5. Sınıf "Kuvvetin Ölçülmesi Ve Sürtünme" Ünitesine Yönelik Fetemm Uygulamalarının Etkililiğinin Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi*. Amasya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Amasya.
- Özaslan, Sibel. (2020). *Işığın Kırılması Ve Mercekler Ünitesine Yönelik Stem Yaklaşımına Göre Geliştirilen Etkinliğin Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Tutumuna Etkisi*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Özdemir, Ahmet Ufuk. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Fetemm Farkındalıkları Ve Fetemm Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşleri*. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Özkan, Cem. (2020). *Stem Eğitimi Bağlamında Öğretmenlerin El Becerilerinin Ölçümü Ve Değerlendirmesi*. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bursa.
- Özkurt, Özge. (2020). *8. Sınıf Kız Öğrencilerinin Stem Alanlarına Yönelik Tercih Nedenlerini Ve İlgi Düzeylerini Etkileyen Faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özmansur, Nurseren. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerine Göre Fen Eğitiminde Kullanılan Stem Etkinlikleri Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Özmen, Nuray. (2018). *Stem Odaklı Tanımlanan Ders Planlarının Özellikleri: Bir Meta-Sentez Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Öztürk, Derya. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Stem Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisi*. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ordu.
- Öztürk, Safiye Ceren. (2018). *Stem Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Ve Eleştirel Düşünme Becerileri Üzerine Etkisi*. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzincan.
- Soysal, Mustafa Talha. (2019). *8. Sınıf Fen Bilimleri Dersinde Tematik Stem Eğitimi: Deprem Örneği*. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya.
- Püsküllü, Derya. (2019). *Ortaokul Fen Bilimleri Öğretiminde Stem (Fetemm) Üzerine Yapılmış Lisansüstü Tezlerin Değerlendirilmesi*. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Hatay.
- Saadet, Azime. (2020). *Birleştirilmiş Sınıf İle İlgili Yapılan Çalışmaların Sistemik Bir Literatür İncelemesi*. Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Niğde.
- Şahin, Berkay. (2019). *Stem Etkinliklerinin Fen Öğretmeni Adaylarının Stem Farkındalıkları, Tutumları Ve Görüşleri Üzerine Etkisinin Belirlenmesi*. Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bartın.
- Şahin, EMİNE. (2019). *Öğretmenlerin Stem Eğitimine İlişkin Mesleki Yeterliklerinin Belirlenmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Şahiner, Elif. (2020). *Mühendislik Tasarım Süreci Etkinliklerinin Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Teknoloji Mühendislik Matematik (Fetemm) Farkındalıklarına Ve Mühendis Algılarına Etkisi*. Bozok Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Yozgat.
- Şanlı, Mustafa. (2019). *Stem Eğitim Uygulamalarının Öğrencilerin Stem Alanlarına Yönelik Tutumları Ve Fen Öğrenme Motivasyonlarına Etkisi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Şen, Nihat. (2019). *7. Sınıf Elektrik Enerjisi Ünitesinde Fetemm Yaklaşımına Dayalı Tasarlanan Öğrenme Ortamının Fen Bilimleri Eğitimine Etkileri*. Uşak Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Uşak.
- Şimşek, Esra. (2019). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Stem Eğitimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançları, Tutumları Ve Görüşlerinin İncelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Erzurum.
- Şirin, Erdal. (2020). *Girişimcilik Odaklı Stem Etkinliklerinin 7.Sınıf Öğrencilerinin Girişimcilik Becerilerine Ve Stem Tutumlarına Etkisi*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Tunç, Cevdet. (2019). *Stem: Bütünleşik Öğretmenlik Çerçevesine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programının Uygulanması Ve Değerlendirilmesi*. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Gaziantep.
- Türk, Nilay. (2019). *Eğitim Fakültelerinin Lisans Programlarına Yönelik Fen, Teknoloji, Mühendislik Ve Matematik (Stem) Öğretim Programının Tasarlanması, Uygulanması Ve Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Uştu, Hasan. (2019). *İlkokul Düzeyinde Bütünleşik Stem / Steam Etkinliklerinin Uygulanması: Sınıf Öğretmenleriyle Bir Eylem Araştırması*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Konya.
- Uzunoglu, Burak Ahmet. (2019). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Fetemm Mesleklerine Yönelik İlgi Düzeyleri İle Akademik Benlik Algıları Arasındaki İlişki*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Uzunyol, Bilal. (2019). *Öğretmenlerin Fetemm Eğitimi Hakkındaki Tutum Düzeyleri (Van İli Örneği)*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Van.

- Ülfer Öztürk, Nurda. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Katıldıkları Fetemm İçerikli Okul Dışı Etkinlikler Ve Bu Etkinlikler Sırasında Yaptıkları Grup Çalışmaları İle İlgili Düşünceleri*. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Van.
- Ünal, Emin. (2019). *Stem Eğitimi Almış Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Stem Odaklı Etkinliklerin Kullanışlılığına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Tokat.
- Ünal, Muhammed. (2019). *4-6 Yaş Okul Öncesi Çocuklarına Etkinlik Temelli Stem Eğitiminin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Velioğlu, Dilara. (2020). *Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Hayvanların Özelliklerinden Esinlenerek Teknolojik Ürün Tasarlama Etkinliklerinin Fetemm Eğitiminde Uygulanması*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi Samsun.
- Yaşlık, İlyas. (2020). *İlkokul 2. Sınıf Serbest Etkinlik Dersinde Stem Etkinliklerinin Uygulanması: Bir Eylem Araştırması*. Osmaniye Karamanmaraş Sulhan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Yavuz, Ümit. (2019). *İlkokul Fen Bilimleri Dersinin Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik (FETEMM) Etkinlikleri İle İncelenmesi*. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Yazar, Fatma. (2019). *Stem Yaklaşımının Fen Derslerine Yansımalarına Yönelik Bir Uygulama: Çocuk Üniversitesi Örneği*. İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Malatya.
- Yıldız Kaya, Sevilay. (2019). *Stem Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi Ve İlkokul Öğrencilerinin Stem'e Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Yılmaz, Ceyda Nur. (2019). *Stem Eğitiminin 10. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Stem Ve Fizik Tutumları Üzerine Etkisi*. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Denizli.
- Yetkin, Nihat. (2020). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Anlayışları Ve Stem Eğitime Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Diyarbakır.
- Yüksel, Ramazan. (2020). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Düzeyi, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Stem Uygulamaları Öz Yeterlik Algıları Ve Aralarındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. (642031)

Uzaktan Eğitimle Matematik Dersi Veren İlköğretim Kademesindeki Öğretmenlerin Ders Süreci ve Öğrenci Kazanımları Hakkındaki Görüşleri

Dr. Öğr. Üyesi Candan HAMURCU, Mustafa ÇAPRAZ

Özet

Teknolojik gelişmelerin hızla arttığı 21. yüzyılda uzaktan eğitim çalışmaları da ivme kazanmıştır. Son bir yılda ortaya çıkan COVID-19 salgınıyla birlikte uzaktan eğitim faaliyetleri dünyada ve ülkemizde daha da ön plana çıkmıştır. Uzaktan eğitim faaliyetleriyle birlikte okullarda öğretimi yapılan derslerden biri de matematik dersi. Yapılan bu çalışma ile uzaktan eğitimin matematik dersi öğretim süreci ve ders başarısı, öğrencilerin sosyal ve teknolojik gelişmelerine etkisi öğretmenlerin görüşleri alınarak saptanmaya çalışılmıştır. Çalışma Kayseri ilinde görev yapan 14 ilköğretim matematik ve 6 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel bir çalışma olup, olgubilim deseni çerçevesinde ele alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veriler birebir görüşme ve 'Google form' aracılığıyla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda uzaktan eğitimle matematik öğretiminde teknolojik yetersizlikler başta olmak üzere öğrenci motivasyon düşüklüğü, iletişim yetersizliği gibi sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin matematik öğrenme sürecini ve sosyal hayatlarını olumsuz etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Teknolojik kazanımlar bağlamında ise uzaktan eğitimin öğrencilere olumlu kazanımlar sağladığı ortaya konulmuştur. Araştırma sonuçlarından elde edilen verilerden yola çıkılarak önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim , Matematik, Matematik Öğretimi

Abstract

In the 21st century, where technological developments rapidly increase, distance education studies have also gained momentum. With the COVID-19 pandemic that has emerged in the last year, distance education activities have become more prominent in the world and in our country. Along with distance education activities, one of the courses taught at schools is mathematics. With this study, the effect of distance education on mathematics lesson teaching process and course achievement and the social and technological development of students was tried to be determined by taking the opinions of teachers. The study was carried out with the participation of 14 primary school mathematics and 6 classroom teachers working in Kayseri. A semi-structured interview form was prepared as a data collection tool. The data were collected through face-to-face interviews and 'Google form'. Content analysis was used in the analysis of the data. As a result of the research, there were problems such as low student motivation and communication deficiency in mathematics teaching with distance education. It has been concluded that distance education negatively affects the learning process of mathematics and their social life. Based on the data obtained from the research results, suggestions are included.

Keywords: Distance Learning, Maths, Teaching Mathematic

GİRİŞ

Dünya'da teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitim alanında da çok büyük değişimler yaşanmaktadır. Dünyanın önde gelen ülkeleri eğitimde teknolojik çalışmalara ve yeniliklere milyarlarca kaynak ayırmaktadır. Bu sayede öğrenciler daha kısa sürede daha çok bilgiye ve uygulamaya erişebilmektedir (World Economic Forum, 2020). Teknolojinin bize sunduğu imkanlardan birisi de zaman ve mekan sınırlılığını ortadan kaldıran uzaktan eğitim uygulamalarıdır (Kaçan & Gelen, 2020). Uzaktan eğitim, farklı ortamlarda bulunan öğrenen ve öğretmenlerin çeşitli haberleşme araçlarıyla bir araya gelerek eğitim ve öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmesidir (Toprakçı, 2008; akt. Toprakçı & Ersoy, 2008). Uzaktan eğitimle birlikte öğrenciler arasındaki bireysel ve maddi farklılıkların ortadan kaldırılması mümkün olmakta, eğitim daha ekonomik bir hal almaktadır (Akyürek, 2020; Kırık, 2014). Demir (2014)'e göre uzaktan eğitimin avantajlarının kullanılabilmesi için sarmal yapının korunması ve uzaktan eğitimi oluşturan parçaların herbirinin kendi içinde eksiksiz yapılandırılmış olması gerekir.

Pandemi dolayısıyla dünyada 1.5 milyarın üzerinde, ülkemizde ise 18 milyon öğrenci yüzyüze eğitimden uzak kalmıştır (World Economic Forum(WEF), 2020; Milli Eğitim Bakanlığı, 2020). Pandemi ile birlikte dünya genelinde yapılan araştırmaya göre her 3 çocuktan biri uzaktan eğitim faaliyetlerinden mahrum kalmaktadır (UNICEF, 2020). Pandemi nedeniyle 23 mart itibari ile Türkiye 'de okullar tatil edilmiş ve uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim çalışmaları kapsamında EBA ve TRT EBA TV kanalları 18 milyon öğrencinin hizmetine açılmıştır (MEB, 2020).Türk Eğitim Sen (TES), 2020 yılında Türkiye geneli yaptığı uzaktan eğitime dair çalışmada öğrencilerin derslere katılım ve devam konusunda yeterliliğin sağlanamadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmada , uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğrencilerin teknolojik sorunlar yaşadığı, öğretmenlerin ise mesleki tatminlerinin sağlanmadığı ortaya konulmuştur. Türk Eğitim Gönüllüleri Vakfı (TEGV), 2020 yılında yayınladığı araştırma raporunda öğrencilerin EBA TV kullanım oranları ve canlı derse katılım oranları düşük olduğu ortaya koymuştur.

Uzaktan eğitim faaliyetlerinde öğretimi yapılan branşlardan birisi de matematiktir. Türkiye, 37 'si OECD ülkesi olmak üzere 79 ülkenin katıldığı 2018 PISA değerlendirmesinde 42. olmuş, OECD ülkeleri arasında ise son sıralarda yer almıştır(MEB, 2019). Türkiye'de yapılan LGS sınavında ise matematik branşı öğrencilerin doğru cevap verme yüzdesinin en düşük olduğu ders olmuştur(MEB, 2019).Yüzyüze eğitimde dahi öğrenilmesi zor olan derslerin başında gelen bu dersin öğretiminin uzaktan eğitimle yapılandırılması ve akrtarılması daha da önem arz etmektedir. Matematik dersinin anlatımında kullanılan yöntem ve teknikler ile dersin iyi dinlenmesi öğrencilerin matematik başarılarını etkileyen en önemli faktörler arasında yer almaktadır(Dursun & Dede, 2004).Uzaktan eğitim döneminde öğrencilerin ebeveynlerinden en çok destek aldıkları derslerden birisi de matematiktir(TEGV, 2020). Uzaktan eğitimde öğretmenler mesleki yeterliliklerine güvenirken, öğrencilere uzaktan eğitim ders materyali ve içeriği hazırlama noktasında kendilerini yetersiz bulmaktadır (TES, 2020).

Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan (Wikipedia, 2021) Endonezya ve Pakistan'da uzaktan eğitime dair yapılan çalışmalarda, öğrencilerin uzaktan eğitim materyallerine ulaşmada sorun yaşadığı ve bağlantı problemleriyle karşılaştıkları ortaya konulmuştur. Uzaktan eğitim alma imkanı yakalayan öğrenciler, yüzyüze eğitimi uzaktan eğitimden daha yararlı bulmaktadır (Mailizar, 2020;Adnan & Anwar, 2020).Uzaktan eğitimle matematik öğretimine dair Çin' de yapılan çalışmada (Wijawa, 2020), kullanılan dinamik video yazılımlarının öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutumlarını arttırdığı ve öğrenmelerini kolaylaştırdığı sonucuna varılmıştır. Lapada ve arkadaşları (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimde en fazla kullanılan ders materyal ve sunum araçları olarak ders videosu ve materyal yükleme gibi dijital içeriklerin yanı sıra geleneksel yöntemle ders kitabından ders işlendiğini ortaya koymuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretimi yapan ilk ve ortaokul öğretmenlerinin ders süreci ve öğrenci kazanımları hakkında görüşlerini almaktır. Ülkemizde uzaktan eğitimle matematik ders işleme süreci ve öğrencilerin kazanımlarına dair çalışmalar çok sınırlı düzeyde yer almaktadır. Yapılan bu araştırma, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerinin ders işleme sürecini aydınlatmada, uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyal ve teknolojik gelişimlerine etkisini ortaya koymada literatüre katkı sağlama noktasında önem arz etmektedir. Araştırmada cevabı bulunması beklenen 2 ana tema altında 7 soru bulunmaktadır.

1. Uzaktan eğitimle matematik dersi veren öğretmenlerin ders süreci hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.1. Uzaktan eğitimle matematik dersinin öğretiminde kullandığınız ders sunum araçları nelerdir?

1.2. Uzaktan eğitimle öğrenci ders kazanımlarının ölçülmesi aşamasında kullanılan yöntemler nelerdir?

1.3. Uzaktan eğitimle matematik dersinin işleniş sırasında öğretmenlerin ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

1.4. Uzaktan eğitimle yapılan matematik derslerine dair öğretmenlerin; öğrencilerin derse karşı motivasyonları hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Uzaktan eğitimle matematik dersi veren öğretmenlerin ,öğrenci kazanımları hakkındaki görüşleri nelerdir?

2.1. Uzaktan eğitimle işlenen matematik derslerinin öğrencilerin matematik dersi başarısına etkisi hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

2.2. Uzaktan eğitimle yapılan derslerin öğrenciye kazandırdığı teknolojik kazanımlar hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?

2.3. Uzaktan eğitimle yapılan derslerin öğrencinin sosyal kazanımlarına dair öğretmen görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışmanın yürütülmesinde nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine başvurulmuştur. Olgubilim çalışmalarında, odakta yer alan bireylerden elde edilen veriler derinlemesine analiz edilerek temalar yardımıyla olguya dair betimlemeler yapılır(Hocaoğlu & Akkaş Baysal, 2019; Onat Kocabıyık, 2015).

Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde pandemi nedeniyle oluşan olumsuz koşullardan dolayı elverişli örnekleme yöntemi kullanılmıştır(Baltacı, 2018).Kayseri’de devlet okullarında görevli ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak veriler elde edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1:

Katılımcıların Demografik Yapısına İlişkin Bilgiler

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	14	70
Erkek	6	30
Branş		
İlköğretim Matematik	14	70
Sınıf	6	30
Hizmet Yılı		
0-1 yıl	2	10
2-5 yıl	1	5
6-10 yıl	9	45
10 yıl üstü	8	40

Tablo 1 deki veriler incelendiğinde katılımcıların 14 (%70)’ ü kadın, 6 (%30)’sı erkektir. 20 katılımcıdan 14 (%70)’ü ilköğretim matematik öğretmeni olarak , 6 (%30)’sı ise sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Hizmet yılları dikkate alındığında 2 (% 10) kişi 0-1 yıl, 1 (%5) kişi 2-5 yıl, 9 kişi (%45) 6-10 yıl ve 8 kişi (% 40) 10 yıl üstü görev yapmış kişilerdir.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacı için derinlemesine bilgi sağlamakta ve veri toplama süreci içinde araştırmacının görüşmeyi aldığı cevaplara göre yönlendirebilmesini mümkün kılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020; Şahin, 2017;).

Veri Toplama Süreci

Araştırma soruları araştırmacı tarafından hazırlanmış ve verilerin bir kısmı yarı yapılandırılmış görüşme yapılarak, görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Bir kısmı ise; araştırma sorularının ‘Google Form’ üzerinde hazırlanıp ‘Whatsapp grupları’ ve ‘sosyal medya grupları’ da paylaşılması ile elde edilmiştir. Veri toplama süreci 2020 Kasım ve Aralık ayları içerisinde gerçekleşmiştir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Ses kaydı ile elde edilen görüşme verileri bilgisayar ortamına aktarılmıştır. 'Google Form' ile elde edilen veriler de bilgisayara indirilerek ses kaydı verileri ile bir araya getirilmiştir. Katılımcılara kod adı (K1, K2, K3...) verilerek alıntılarda bu kod adları üzerinden yer verilmiştir. Araştırma sorularından ve araştırmada elde edilen cevaplardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Araştırma sorularının geçerliliğini sağlamak amacıyla 1 Sınıf Öğretmeni, 1 Türkçe Öğretmeni ve alan uzmanı 1 akademisyenden görüşler alınmıştır. Hazırlanan sorulardaki ifadenin ve anlamın anlaşılabilir olması, dilbilgisi kurallarının sağlanması amacıyla Türkçe branşında bir öğretmenden yardım alınmıştır. Ayrıca oluşturulan problem ve alt problemlerin araştırılan konuya uygunluğunun sağlanması amacıyla uzman(1) görüşü alınmıştır. Araştırma sorularının testi amacıyla sınıf Öğretmeni (1) ile pilot uygulama yapılmıştır.

BULGULAR

Devlet okullarında görev yapan İlköğretim Matematik ve Sınıf öğretmenleri üzerinde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar araştırma probleminde belirtilen 2 ana başlık ve bu başlıklara bağlı 7 alt başlık altında incelenmiştir.

1. Uzaktan Eğitimle Matematik Dersi Veren Öğretmenlerin Ders Süreci Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

1.1. Uzaktan Eğitimde, Matematik Dersinin Öğretiminde Kullandığınız Ders Sunum Araçları Nelerdir?

İlköğretim Matematik ve Sınıf öğretmenlerine uzaktan eğitimde matematik dersi öğretiminde kullandıkları ders sunum araçları sorulmuştur. Bu soruya öğretmenler bir ya da birden fazla maddeyle cevap vermişlerdir. Bu cevaplar kodlanmış ve bu kodlarda "yazılımsal araçlar ve içerik elemanları" ve "donanımsal araçlar" temaları ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 2 de gösterilmiştir.

Tablo:2

Uzaktan Eğitimde Kullanılan Donanım, Yazılım ve İçerik Elemanları

Ana Temalar	Kodlamalar	f
Donanım Elemanları	Grafik Tablet	7
	Bilgisayar	5
	Telefon	4
	Tablet	2
	Yazı Tahtası	1
Yazılım ve İçerik Elemanları	*Z-Kitap ve Akıllı Tahta Uygulamaları	9
	*PDF Kaynaklar	4
	*EBA Kaynakları	3
	*Yardımcı Platformlar	2
	*Ders Kitabı	2
	*E-İçerik kitaplar	1
	*Yardımcı Basılı Kaynak	1

Tablo 2 incelendiğinde; “Uzaktan Eğitimde, Matematik Dersinin Öğretiminde Kullandığınız Ders Sunum Araçları Nelerdir?” sorusuna Donanımsal Ders Sunum Araçları olarak en çok Grafik Tablet (8) , Bilgisayar (5) ve Telefon (4) yanıtlarını vermişlerdir. K18 öğretmen “Öğrencilerde de ders kitabı olduğu için uzaktan işimi daha rahat şekilde hallediyorum.onun dışında bilgisayara çok yanaşmadım.Herkesin önünde de ders kitabı olduğu için telefonumu ve ders kitabını kullanıyorum.” yanıtını vermiştir.

Ders sunumunda kullanılan Yazılım ve İçerik Elemanları olarak ise en çok Z-Kitap ve Akıllı Tahta Uygulamaları (9) , PDF Kaynaklar (4) cevapları verilmiştir. K20 öğretmen “Genelde tablet kullanıyorum ve zoom üzerinden ders yapıyoruz.” cevabını vermiştir.

1.2. Uzaktan Eğitimde Öğrenci Ders Kazanımlarının Ölçülmesi Aşamasında Kullanılan Yöntemler Nelerdir?

Öğretmenlere yönlendirilen “Uzaktan Eğitimde Öğrenci Ders Kazanımlarının Ölçülmesi Aşamasında Kullanılan Yöntemler Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar kodlanmış ve bu kodlardan elde edilen temalar Tablo 3 te gösterilmiştir.

Tablo:3

Uzaktan Eğitimde Öğrenci Ders Kazanımlarının Ölçülmesi Aşamasında Kullanılan Yöntemler

Temalar	Kodlamalar	f
Eşzamanlı	*Soru-Cevap	8
Değerlendirme	*Ders İçi Test Çözme	2
Ders Sonrası Değerlendirme	*Ödevlendirme	8
	*Online Denemeler	4
	*Eba Ödev Raporları	4

Tablo 3’ teki veriler incelendiğinde katılımcılar ders sürecinde Eşzamanlı Değerlendirme yöntemi olarak en çok Soru-Cevap (8) cevabını vermiştir. K4 öğretmen “Ders esnasında soru-cevap yaparak, ders bitiminde de ödevler veriyorum.” yanıtını vermiştir.

Katılımcıların Ders Sonrası Değerlendirme yöntemi olarak ise kullandıkları yöntemler Ödevlendirme(8), Online Denemeler (4) ve Eba Ödev Raporları (4) dır. K19 öğretmen “Eba üzerinden çalışmaları ve testleri bazen ödev olarak veriyorum. Bazen de internette üç dört pdf kitabın sorusunu birleştirip eba üzerinden gönderiyorum, eba ya giremeyen olursa diye whatsapp üzerinden bilgilendirme yapıyorum.” cevabını vermiştir.

1.3. Uzaktan Eğitimle Matematik Dersinin İşleniş Sırasında, Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar Nelerdir?

Katılımcılara yönlendirilen “Uzaktan Eğitimle Matematik Dersinin İşleniş Sırasında, Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar Nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar uygun şekilde kodlanmış ve bu kodlardan öğrenciden kaynaklı sorunlar ve öğretmenden kaynaklı sorunlar temaları elde edilmiştir. Elde edilen kodlar ve bu kodlarla oluşturulan temalar Tablo 4 te yer almaktadır.

Tablo 4:
Matematik Dersinin Uzaktan Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

<i>Temalar</i>	<i>Kodlamalar</i>	<i>f</i>
Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar	*İletişim Yetersizliği	4
	*Öğrenci motivasyon düşüklüğü	3
	*Dersin Sabote Edilmesi	2
	*Bilinçsizlik	1
Öğrenme Ortamından Kaynaklı Sorunlar	*Bağlantı Sorunları	8
	*Teknolojik Yetersizlikler	8
	*Çevresel Etmenler	5
	*Süre Yetersizliği	1

Tablo 4 incelendiğinde Uzaktan eğitimle matematik dersinin öğretiminde öğrenciden kaynaklı sorunların ortaya konmasında iletişim yetersizliği (4) ve öğrenci motivasyon düşüklüğü(3) cevapları verilmiştir. K2 Öğretmen “İnternet alt yapısı (ses görüntü kopukluğu) , küçük bir ekrandan ders takibinin yapılmaya çalışılması, birebir etkileşim eksikliği, yapıları kontrol edememe, dikkat eksikliği, farklı davranış ve hareketlerde bulunma, dikkat çekme isteği, farklı bir ortamda etkileşimde bulunma güçlüğü.” cevabını vermiştir.

Öğrenme ortamından kaynaklı sorunların başında bağlantı sorunları (8) ve teknolojik yetersizlikler (8) yer almıştır. K4 Öğretmen “İnternette sorunlar yaşıyor. Örneğin öğrenci tam bir soruyu cevaplarken interneti donuyor. Ya da anlattığım yeri tam duyamıyor. Bu gibi sorunlar çocukları derslerden geri bırakabiliyor.” şeklinde cevap vermiştir.

1.4. Uzaktan Eğitimle Yapılan Matematik Derslerine Dair Öğretmenlerin, Öğrencilerin Derse Motivasyonları Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

Katılımcılara yönlendirilen “Uzaktan eğitimle yapılan matematik derslerine dair öğretmenlerin, öğrencilerin derse motivasyonları hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna dair verilen cevaplardan yola çıkılarak içsel faktörler ve dışsal faktörler temaları oluşmuştur.Oluşan temalar ve bu temalara ait kodlamalar Tablo 5 te sunulmuştur.

Tablo 5:
Öğretmenlerin Öğrenci Motivasyonları Hakkındaki Görüşleri

<i>Cevaplar</i>	<i>f</i>	<i>Temalar</i>	<i>Kodlamalar</i>	<i>f</i>
Motivasyonlarını sağlayamadıklarını düşünüyorum.	17	İçsel Faktörler	*İsteksizlik, bunalma	4
			*Öğrencilerin Akademik Yetersizliği	4
			*Disiplin eksikliği	2
			*Odaklanma Sorunları	2
			*Bilinçsizlik	1
		Dışsal Faktörler	*Derse Katılım Aracı Eksikliği	2
Motivasyon sağladıklarını düşünüyorum .	3		*Merkezi Sınavlar	2

Tablo 5 e göre araştırmaya katılan 20 öğretmenden 17 si öğrencilerin derse motive olmadığını belirtirken bu motivasyonun sağlanamamasında içsel ve dışsal faktörler belirtilmiştir. İçsel faktörlerden isteksizlik, bunalma(4) ve öğrencinin akademik yetersizliği(4) katılımcılar tarafından en çok belirtilen kodlar olmuştur. K10 Öğretmen “Öğrenciler uzaktan eğitim den çok bunaldı ve ödev yapmak istemiyor derslere düzenli olarak katılmıyorlar.” cevabını vermiştir. Dışsal faktör olarak derse katılım aracı eksikliği (2), araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir. K10 Öğretmen “Öğrenciler uzaktan eğitim den çok bunaldı ve ödev yapmak istemiyor derslere düzenli olarak katılmıyorlar.” Cevabını vermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3’ü ise öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının sağlandığını ve bu motivasyonun sebebinin merkezi sınavlar (2) olduğu belirtilmiştir. K7 Öğretmen “Öğrenciler sınava hazırlandığı için motive olmuş geliyorlar.” cevabını vermiştir.

2. Uzaktan Eğitimle Matematik Dersi Veren Öğretmenlerin ,Öğrenci Kazanımları Hakkındaki Görüşleri Nelerdir?

2.1. Uzaktan Eğitimle İşlenen Matematik Derslerinin Öğrencilerin Matematik Dersi Başarısına Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri Nelerdir?

Katılımcılara yönlendirilen “Uzaktan eğitimle işlenen matematik derslerinin öğrencilerin matematik dersi başarısına etkisi hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar Tablo 6 da kodlar ve temalar ile birlikte yer almaktadır.

Tablo 6:

Uzaktan Eğitimde İşlenen Matematik Dersinin Öğrenci Başarısına Etkisi Hakkındaki Öğretmen Görüşleri

<i>Cevaplar</i>	<i>f</i>	<i>Kodlamalar</i>	<i>f</i>
Uzaktan eğitim başarı sağlıyor.	3	*Soru Çözüm Sayısında Artış	1
		*Teknolojik İmkanların Sağladığı *Kolaylıklar	1
Uzaktan eğitim başarı sağlamıyor.	17	*Soyut Konularda Aktarım Eksikliği *Anında Dönüt Eksikliği	
		*Etkileşim Kısıtlılığı	3
		*Dikkat Dağınıklığı	2
			2
			2
		*Zamanın Müfredat İçin Yetersiz Olması	1
		*Devamsızlık	1

Tablo 6 incelendiğinde 17 (%85) katılımcı uzaktan eğitimin matematik dersinde başarı sağlamadığını belirtirken, 3 (%15) katılımcı ise uzaktan eğitimde matematik dersinde başarı sağlandığını dile getirmiştir. Başarı sağlamada soru çözüm sayısında artış (1) ve teknolojik imkanların sağladığı kolaylıklar (1) kodları belirtilirken, uzaktan eğitimin başarılı olmadığını belirten katılımcılar en fazla, soyut konularda aktarım eksikliği (3), anında dönüt eksikliği (2), etkileşim kısıtlılığı (2), dikkat dağınıklığı (2) maddelerini belirtmişlerdir.

K7 öğretmen tarafından başarı sağlandığına dair “Bence olumlu etkiliyor çünkü çok fazla soru çözebiliyoruz.” cevabı verilmişken, K20 öğretmen başarı sağlanmadığına dair “Matematik dersi için çok etkili olduğunu düşünmüyorum çünkü matematik etkileşimli ,anında dönüt verince verimli.” şeklinde görüş belirtmiştir.

2.2. Uzaktan Eğitimle Yapılan Derslerin Öğrenciye Kazandırdığı Teknolojik Kazanımlar Hakkındaki Öğretmen Görüşleri Nelerdir?

Katılımcılara yönlendirilen “Uzaktan eğitimle yapılan derslerin öğrenciye kazandırdığı teknolojik kazanımlar hakkındaki öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna yanıt olarak katılımcılar bir veya birden fazla madde ile yanıt vermişlerdir. Katılımcılardan alınan verilerden oluşturulan kodlar ve temalar Tablo 7 de sunulmuştur.

Tablo 7:

Teknolojik Kazanımlara Dair Öğretmen Görüşleri

<i>Cevaplar</i>	<i>f</i>	<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Katkısı olduğunu düşünüyorum.	12	Bilgisayar kullanım becerisi	*Uygulama ve cihaz kullanmayı öğrendiler	4
			*Teknolojiyi kullanmada gelişiyorlar	1
		İnternetin Kullanımı		
			*İnterneti daha aktif ve doğru kullanma	2
		Teknoloji Okuryazarlığı	*İnterneti bilgi için kullanma	1
			*Sosyal medyanın iletişim aracı olduğunu öğrendiler	3
			*Günümüzün dijital yeterlilikleri yönünden fayda	
			*Teknoloji bilgileri arttı	1
				1
Katkısı olduğunu düşünmüyorum.	6		*Zaten teknolojiyi kullanmayı biliyorlar	
			* Bilgisayar bağımlılığı	4
				1
Cevap yok	2			

Tablo 7 deki uzaktan eğitimle öğrencilerin kazandıkları teknolojik kazanımlara dair öğretmen görüşleri incelendiğinde katılımcıların 12 (%60) tanesi katkısı olduğunu belirtmiştir. Bilgisayar kullanma becerisi olarak en çok uygulama ve cihaz kullanmayı öğrendiler (4), internetin kullanımı olarak internetin daha aktif ve doğru kullanma (2) ve teknoloji okuryazarlığı olarak sosyal medyanın iletişim aracı olduğunu öğrenme (3) maddeleri belirtilmiştir. K2 öğretmen “Teknolojinin, teknolojik araç ve gereçlerin sadece oyundan eğlenceden ibaret olmadığı, eğitim için iletişim ve anlaşılabilir için de gayet faydalı bir araç olacağı konusunda uygulamalı deneyim kazanmışlardır.” şeklinde yanıt vermiştir.

Katkısı olduğunu düşünmeyen katılımcılar ise en çok zaten teknolojiyi kullanmayı biliyorlar (4) maddesini belirtmişlerdir. K19 Öğretmen “Bence bütün çocuklar tablet, telefon ,bilgisayar kullanmayı biliyor. zoom ve eba ya bağlanmaları teknolojik açıdan bir kazanım değil.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

2.3. Uzaktan Eğitimle Yapılan Derslerin Öğrencinin Sosyal Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşleri Nelerdir?

Çalışmaya katılan öğretmenlerin “Uzaktan eğitimle yapılan derslerin öğrencinin sosyal kazanımlarına dair öğretmen görüşleri nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar ve bu yanıtlardan elde edilen kodlar Tablo 8 de sunulmuştur.

Tablo 8:*Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Sosyal Kazanımlarına Dair Öğretmen Görüşleri*

Cevaplar	f	Kodlar	f
Katkısı olduğunu düşünüyorum.	6	*Sosyal Medya Üzerinden Sosyalleşme	2
		*İletişim Kurmada Saygı	2
		*Eğitimin sürekliliği Kazanımı	1
		*Kavga etmeme	1
Katkısı olduğunu düşünmüyorum.	14	*Asosyallik	6
		*İletişim Sorunları	3
		*Arkadaş özlemi	2
		*Okuldaki sosyal öğrenmelerden mahrum kalma	1

Tablo 8 deki veriler incelendiğinde 6 (%30) katılımcı uzaktan eğitimin sosyal kazanım olarak olumlu görüş belirtirken 14 (%70) katılımcı ise uzaktan eğitimin sosyal kazanımlara olumlu etkisi olmadığını ve olumsuz etkilere sebep olduğunu belirtmişlerdir. Katkısı olduğunu düşünmeyen katılımcılar olumsuz sosyal etkileri en çok asosyallik (6) ve iletişim sorunları (3) maddeleri ile belirtmişlerdir. K3 Öğretmen “Sosyal yönden olumlu kazanımlar edindiklerini düşünmüyorum. Arkadaşlarıyla iletişim konusunda da zavırlıyorlar. Sürekli evde olmaktan içe kapanıklık gibi sorunlarla başbaşa kalıyorlar.” Cevabını vermiştir.

Uzaktan eğitimin sosyal kazanımları sağladığını belirten katılımcılar ise sosyal medya üzerinden sosyalleşme (2) ve iletişim kurmada saygı (2) maddelerini belirtmişlerdir. K18 Öğretmen “Uzaktan sosyallik kazanıyor. Mesela toplantı yapacağımız zaman çocuk kameranın karşısına geçiyor,arkadaşlarını kamera karşısında görüyor, sosyallliğini korumaya çalışıyor. Üsluplarına çekidüzen veriyorlar, lakayt değil daha üstünlüplü konuşuyorlar.” cevabını vermiştir.

SONUÇ

Uzaktan eğitimle matematik dersi veren öğretmenlerin ders süreci ve öğrenci kazanımlarına dair görüşlerini ortaya koymak amacıyla elde edilen bulgulara ait sonuçlar ve tartışmalar bu bölümde yer almıştır. Araştırma, Kayseri ilinde görev yapan 14 İlköğretim Matematik ve 6 Sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Ders süreciyle ilgili görüşlerin elde edilmesine dair ilk araştırma sorusunda ders esnasında kullanılan ders öğretim materyalleri incelenmiştir. Donanımsal araç olarak katılımcıların çoğunluğu grafik tablet, bilgisayar ve telefon cevaplarını vermişlerdir. Grafik tablet, dersin aktarılması yönünde öğreticiye kolaylık sağlarken, öğrencinin derse olan motivasyonunu arttırmaktadır(Akçayır & Kılıç Çakmak, 2015;Koparan & Güven, 2012). Yazılımsal ve içerik elemanları olarak ise Z-kitap, PDF kaynaklar ve EBA içerikleri belirtilmiştir. Ders süreci ile ilgili görüşlerin elde edilmesi amacıyla yöneltilen ikinci soruda öğretmenlerin dersin kazanımlarının ölçülmesi aşamasında kullandıkları yöntemler sorulmuştur. Elde edilen cevaplara göre öğretmenlerin en çok soru-cevap ve ödevlendirme yöntemlerini kullandıkları görülmüştür. Türkiye’de yakın tarihte yapılan benzer çalışmalarda da Z-kitap, EBA içerikleri ve PDF kaynakların öğretmenler tarafından uzaktan eğitimde kullanıldığı ve öğretmenlerin ders kazanımlarının ölçülmesinde soru-cevap yöntemine sıkça başvurdukları belirtilmiştir (Bakioğlu & Çevik, 2020).Yurtdışında yapılan bazı çalışmalarda ise ders materyali olarak benzer ders materyallerinin yanı sıra farklı sunum tekniklerinin de ön planda ortaya konulmuştur (Lapada ve ark.,2020).

Dersi sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar iletişim yetersizliği, motivasyon düşüklüğü ,bağlantı sorunları ve teknolojik yetersizlikler olmuştur. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan uzaktan eğitime dair çalışmalarda da araştırmada elde ettiğimiz sonuçlarla örtüşen bulgular elde edilmiştir (Carius, 2020;Karakuş ve ark., 2020; Mailizar ve ark., 2020). Türk Eğitim Sen (2020) in uzaktan eğitime dair yaptığı Türkiye geneli çalışmada da donanım eksikliği ve bağlantı sorunları yaşandığı ortaya çıkmıştır.

Dördüncü araştırma sorusu olarak katılımcılara öğrencinin derse karşı motivasyonları hakkındaki görüşleri sorulmuş ve katılımcıların büyük çoğunluğu (%85) öğrencilerin derse karşı motivasyon sağlayamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını etkileyen en önemli etkenler öğrencilerin isteksiz oluşu, derslerden bunalmaları, öğrencilerin akademik yetersizliği ve derse katılım araçlarının eksikliği gösterilmiştir. Yuride uzaktan eğitimle ilgili yapılan benzer çalışmalarda da öğrencilerin derslere karşı motivasyonlarının düşük olduğu görülmektedir (Bakioğlu & Çevik, 2020).

Uzaktan eğitimin öğrenci kazanımları açısından etkilerini ortaya koymak amacıyla katılımcılara teknolojik, sosyal ve matematik başarıları bağlamında üç alt başlık altında sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%85), uzaktan eğitimin matematik ders başarıları sağlamada yetersiz olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar soyut konularda aktarım eksikliği, öğrenciye anında dönüt vermede karşılaşılan zorluklar ve öğrencilerle etkileşimin kısıtlı olması sebebiyle uzaktan eğitimde matematik başarıları yönünde yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Öğrenciler tarafından zor olarak belirtilen matematik dersinde başarılı olmalarının sağlanabilmesi için dersi iyi dinlemeleri gerekmektedir (Dursun & Dede, 2004). Uzaktan eğitimde öğrencilerde oluşan dikkat dağınıklığı ve iletişim eksikliği öğrencilerin dersi iyi dinleme noktasında engel oluşturmaktadır.

Öğrenci kazanımlarına ait ikinci araştırma sorusunda ise katılımcılara uzaktan eğitimin öğrencilerin teknolojik kazanımları üzerindeki etkisi sorulmuştur. Katılımcıların %60 ı uzaktan eğitimin öğrencilerin teknolojik gelişimini desteklediği belirtilmiştir. Katılımcılara göre öğrencilerin sosyal medyayı bilinçli kullanmaları, uygulama ve cihazları etkin kullanmaları ve interneti bilgi için kullanmaları uzaktan eğitimin olumlu katkısı olduğunun bir göstergesidir. Katılımcıların %40 ı ise uzaktan eğitimin öğrencilere katkısının olmadığını, öğrencilerin zaten teknoloji ile iç içe olduklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalar, Türkiye'de çocukların telefonla buluşma yaşının yaşamlarının ilk yıllarına kadar uzandığını, bilgisayarla tanışma yaşının ise okula başladıkları yıllara denk geldiğini göstermektedir (TÜİK, 2013; Aral & Keskin, 2018).

Öğrenci kazanımlarına dair üçüncü araştırma sorusunda ise katılımcılara uzaktan eğitimin öğrenciler üzerindeki sosyal kazanımları sorulmuştur. Katılımcıların %70 i uzaktan eğitimin öğrencilere sosyal kazanım sağlamadığı ve öğrencilerin sosyal hayatlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim öğrencilerin asosyalleşmesine ve öğrencilerde iletişim sorunlarına neden olmaktadır. Akyürek (2020), yaptığı çalışmada uzaktan eğitimin öğrencileri sosyal hayat ve iletişim bağlamında sınırlandırdığını belirtmiştir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak ortaya konulan öneriler aşağıda belirtilmiştir.

1. Yapılan araştırma sonucunda bağlantı sorunları ve teknolojik yetersizlikler göze çarpmaktadır. Eğitimin ulaşılabilirliğini ve kalitesini arttırmak için bu sorunlara çözüm sağlanmalıdır.
2. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde yetkinliklerini arttırmak amacıyla hizmetçi eğitimler verilmeli ve bu eğitimlerin niteliği artırılmalıdır.
3. Çalışma Kayseri ilinde matematik öğretimi yapan sınıf ve ilköğretim matematik öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Yapılan çalışmanın bazı boyutları benzer çalışmalarla örtüşürken, bazı boyutlarda da farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitim hakkında daha genel ve doğru sonuçların ortaya çıkması için başka branşlarda da çalışmalara ihtiyaç vardır.

KAYNAKÇA

- Adnan, M., & Anwar, K. (2020). Online Learning Amid the COVID-19 Pandemic: Students' Perspectives. *Journal of Pedagogical Sociology and Psychology*.
- Akçayır, M., & Kılıç Çakmak, E. (2015). Uzaktan Eğitimde Grafik Tablet Teknolojisinin Kullanımı. *Turkish Studies*.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan Eğitim: Bir Alanyazın Taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*.
- Aral, N., & Keskin, A. D. (2018). Ebeveyn Bakış Açısıyla 0-6 Yaş Döneminde Teknolojik Alet Kullanımının İncelenmesi. *ADDICTA: THE TURKISH JOURNAL ON ADDICTIONS*, 5(2), 317-348. <https://doi.org/https://doi.org/10.15805/addicta.2018.5.2.0054>
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Journal of Turkish Studies*. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.43502>

- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek Hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. In *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime Genel Bir Bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Dursun, Ş., & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Ersoy, M., & Toprakçı, E. (2008). Uzaktan Öğretimde Öğretmen Roller. *II. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri*.
- Hocaoğlu, N., & Akkaş Baysal, E. (2019). Nicel Araştırma Modelleri-Desenleri. İçinden Gürbüz Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*. <https://doi.org/10.17829/midr.20142110299>
- Koparan, T., & Güven, B. (2012). Matematik ve Geometri Derslerinde Grafik Tablet Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Karadeniz Teknik Üniversitesi*. https://www.researchgate.net/profile/Timur_Koparan/publication/275461930_Matematik_ve_Geometri_Derslerinde_Grafik_Tablet_Kullanimina_Yonelik_Ogrenci_Gorusleri/links/553ca03a0cf2c415bb0b35b6/Matematik-ve-Geometri-Derslerinde-Grafik-Tablet-Kullanimina-Yoene
- Lapada, A. A., Miguel, F. F., Robledo, D. A. R., & Alam, Z. F. (2020). Teachers' Covid-19 Awareness, Distance Learning Education Experiences and Perceptions towards Institutional Readiness and Challenges. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 127–144. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.8>
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. <https://doi.org/10.29333/EJMSTE/8240>
- MEB. (2019). *LGS'de Türkçe, Matematik ve Fen Bilimleri Başarısı Arttı*. Milli Eğitim Bakanlığı. <http://www.meb.gov.tr/lgsde-turkce-matematik-ve-fen-bilimleri-basarisi-artti/haber/19053/tr>
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. In *Milli Eğitim Bakanlığı*. <http://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3>
- MEB. (2020). *Türkiye Uzaktan Eğitim İstatistikleriyle Dijital Dünyanın Listelerini Zorladı*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/turkiye-uzaktan-egitim-istatistikleriyle-dijital-dunyanin-listelerini-zorladi/haber/21158/tr>
- MEB. (2020). *Uzaktan Eğitim Sürecinin Detayları*. Milli Eğitim Bakanlığı. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-surecinin-detaylari/haber/21990/tr>
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Şahin, Ç. (2017). Veri Toplama Teknikleri. In R. Y.Kıncal (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (5th ed., pp. 125–182). Nobel Akademik Yayıncılık.
- TEGV. (2020). *Covid 19 Dönemi TEGV Çocukları Uzaktan Eğitim Durum Değerlendirme Raporu*.
- TÜİK. (2013). *06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Ve Medya*. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866>
- Türk Eğitim Sen. (2020). *Salgın Sürecinde Eğitim Sisteminde Karşılaşılan Sorunlar ve Beklentiler*. Türk Eğitim Sen. https://www.turkegitsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=13798#:~:text=Yine geleneksel yöntemlerin uzaktan eğitimde,düzeyinin düşük olması da uzaktan
- UNICEF. (2020). *COVID-19: Are children able to continue learning during school closures?* UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/remote-learning-reachability-factsheet/>
- WEF. (2020). *The COVID-19 pandemic has changed education forever. This is how*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning/>
- Wijaya, T. T. (2020). How Chinese Students Learn Mathematics During the Coronavirus Pandemic. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 1–16.
- Wikipedia. (2021). *G-20 Ülkeleri*. Wikipedia. <https://tr.wikipedia.org/wiki/G20#:~:text=G20%20ülkelerini%20Almanya%20C%20Amerika%20Birleşik%20ve%20Avrupa%20Birliği%20Komisyonu%20oluşturuyor>

Lise Öğrencilerinin Matematik Odaklı Epistemolojik İnançları, Matematik Öz Yeterlik Algıları ve Matematik Kaygıları Arasındaki İlişki

Prof. Dr. Mustafa Çelebi, Erciyes Üniversitesi, mcelebi@erciyes.edu.tr

Saliha Su, Erciyes Üniversitesi, salihasu297@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin matematik odaklı epistemolojik inançları, matematik öz yeterlik algıları ve matematik kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 yılında Kayseri ilindeki farklı puan türüne göre öğrenci alan liselerin arasından imkan amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 1 Fen Lisesi, 3 Anadolu Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 2 Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 1 Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinden olmak üzere 767 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonucunda, matematik odaklı epistemolojik inançlar ile matematik başarıları arasında; matematik öz yeterlik algısı ve matematik kaygısı ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarıları arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmüştür. Ayrıca matematik odaklı epistemolojik inançlar ile matematik öz yeterlik algısı arasında pozitif ve matematik kaygısı ile negatif yönlü, matematik öz yeterlik algısı ile matematik kaygısı arasında ise negatif yönlü ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Epistemolojik inanç, öz yeterlik, kaygı

Abstract

The aim of this study is to determine the relationship between high school students' mathematics-oriented epistemological beliefs, mathematics self-efficacy perceptions and mathematics anxiety. In this study, a relational screening model was used. The sample of the study consisted of 767 students from 1 Science High School, 3 Anatolian High School, 1 Social Sciences High School, 2 Anatolian Imam Hatip High Schools and 1 Vocational and Technical Anatolian High School, which were determined by the opportunity sampling method among the high schools that accepted students according to different score types in the province of Kayseri in 2020-2021. student was included in the study. As a result of the research, the relationship between mathematics-oriented epistemological beliefs and mathematics achievement; It has been observed that there are significant relationships between mathematics self-efficacy perception and mathematics anxiety and gender, grade level and mathematics achievement. In addition, it was concluded that there is a positive relationship between mathematics-oriented epistemological beliefs and mathematics self-efficacy, and a negative relationship between mathematics anxiety and mathematics self-efficacy perception and mathematics anxiety.

Keywords: Epistemological belief, self-efficacy, anxiety

Giriş

Matematik bilimi geçmişten günümüze her zaman geniş alanları etkilemiş ve bu da onu önemli bir güç haline getirmiştir. Tabi ki bu gelecekte de devam edeceğinden dolayı, yıllardır süregelen anlayışların aksine, matematiksel bilgi ve beceriler kazanmış bireyler yetiştirmenin öncelikli olduğu yapılandırmacı eğitim anlayışıyla hazırlanan matematik öğretim programlarının ülkemizde önemi artmıştır (MEB, 2018). Bu durum, "Öğrencilerin matematiksel içerik ve becerilerindeki gelişimin yanı sıra, 'matematiği hissedilir, yararlı, uğraşmaya değer olarak görme' ve 'özenle ve sebat ederek çalışma ve kişisel olarak faydasını görme' konularındaki gelişimlerine önem verilmelidir" (MEB, 2013) cümleleri ile açıkça ifade edilmiştir.

Matematik sayı ve işlemlerle düşünme kabiliyetidir ve bu kabiliyet ancak matematiğin doğasını kavrayarak ortaya çıkabilecektir. Bir bilginin doğasını ve oluşumunu bilmek olan epistemolojik inançlar; bireyin bilgiyi oluşturma, algılayış ve doğrulayış biçimi olarak uzun zamandır felsefe, psikoloji, rehberlik ve eğitim alanındaki bilim insanlarının ilgi odağı haline gelmiştir. Araştırmalar bireyin epistemolojik inançlarının olayları farklı açıdan yorumlayabilme, sentezleyebilme ve sonuca ulaşmada anlamlı bir etkisinin olduğunu (Schommer, 1994)

ve öğrenmenin gerçekleşmesinde en önemli element olduğunu göstermektedir (Hofer, 2001). Matematik odaklı epistemolojik inançlar da, bilgiyi oluşturma sürecinde, farklı çözümler üretme ve analitik beceriler kazanmada önemli bir etkidir denilebilir. Bununla birlikte bu inanç sistemlerinin yaşanan kültür ortamı, eğitim, yaş, aile gibi faktörlerden etkilendiği ortaya konulmuştur. Matematik öğretiminin kalitesinin ve niteliğinin artırılması için bu alanda yapılan bir çalışmada öncelikle öğrencinin matematik odaklı epistemolojik inançlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Matematik öğreniminin önemli bir etkeni olan matematik odaklı epistemolojik inançların belirlenmesi; öğrencilerin öğrenme sürecinde desteklenebilmesi ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesi konusunda nelere dikkat edilmesi gerektiğine rehberlik edebilir.

Bireysel farklılıkların öğrenme sürecindeki rolü yadsınamaz bir gerçektir. Bu özelliklerin önemli faktörlerinden olan duyuşsal özellikler ise okulla, ders (konu) alanı ve akademik benlik olarak gruplanabilir. Derse karşı olan ilgi, inanç düzeyi, tutum ve öz yeterlik algıları duyuşsal özellikler arasında sayılabilir. Bandura (1997), öz yeterliği “kişinin bir konuda başarılı olabilmesi için gerekli etkinlikleri düzenleme ve yapabilme kapasitesinin ne olduğu ile ilgili inancı” olarak tanımlamıştır (Yıldırım, 2011). Bireyin bir konudaki öz yeterlik algısı, doğrudan ya da dolaylı olarak edindiği deneyimlerle oluşmaktadır. Birey bir işte başarılı olduğunda, karşılaştığı benzer durumlarda da başarabileceğine olan inancı artar ancak tam tersi de olasılık dahilindedir. Başkalarının başarı durumlarını gözlemlemek de kişinin aynı konudaki öz yeterlik algısını etkileyebilir (Durmuşçelebi ve Karayağız, 2018). Öz yeterlik algısı mevcut durumdan ziyade, yeterlik düzeyine olan inancın yansımasıdır. Öz yeterlik düzeyinin olduğundan daha düşük algılanması, becerilerin işlevsel kullanılabilmesini engellerken, bireyin kapasitesini olduğundan yüksek algılaması ise tersine performansı olumlu yönde etkileyecektir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Hackett ve Betz (1989) matematik öz yeterlik algısını “bireyin, belli bir matematiksel görevi veya problemi başarılı bir şekilde yerine getirmedeki kişisel güveninin durumsal veya problem tabanlı değerlendirmesi” olarak tanımlar. Öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki en etkili faktörün, kendi başarılarıyla ilgili düşünceleri, yani “öz yeterlik algısı” olduğu Milli Eğitim Bakanlığının TIMMS-1999 Ulusal Raporu’nda belirtilmiştir (EARGED, 2003). Yani, öğrenci derste başarılı olabileceğini düşünmesi ve inanması gerçek başarıyı beraberinde getirmektedir. Olumsuz inanç ise kaygı ve strese neden olabilmekte ve kaygı da akademik başarıyı olumsuz etkileyebilmektedir.

Matematik, hayatın neredeyse her alanında bulunan ve genelde “zor” olarak kabul edilen ve hem öğretim hem de öğrenme sürecinde sıkıntı yaşanan derslerden biridir. Zor kabul edilmesinin nedeni yapısından olabileceği gibi bu derse duyulan ön yargı ve kaygıdan kaynaklandığı söylenebilir. Var olan duyuşsal özelliklerin ve duygu durumlarının öğrenme ile iç içe olduğu da göz ardı edilmemesi gerekir. Richardson ve Suinn (1972) matematik kaygısını, “sayıların manipülasyonuna ve matematiksel problemlerin çözümüne engel olan gerginlik ve kaygı duygusu” şeklinde tanımlamışlardır. Matematiksel işlemlerin çözümünde başarısızlık yaşayan öğrenci hayal kırıklığına uğramakta ve tekrarlandıkça verilen olumsuz tepkiler zamanla matematik kaygısının ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır. Bu kaygının gelişmesini yalnızca öğrenciye veya matematiğin doğasına bağlamak doğru değildir. Okul ve evdeki çalışma ortamı, ailenin sosyo-ekonomik durumu, öğretmenin özellikleri ve anne baba eğitim düzeyi de matematik kaygısı bileşenleri olarak sayılmaktadır (Taylor ve Fraser, 2003). Ayrıca, algılanan matematik başarıları, matematik yeteneği, matematik öz yeterliği de bu etkenlerden sayılabilir.

Kişi bilmenin nasıl gerçekleştiğine inanırsa, kendini o yönde değerlendirmesi ve yeterlik inancı geliştirmesi muhtemeldir. Bandura (1989), “insanların hedef karşısında kendi yeteneklerine olan inancının yalnızca motivasyonlarını değil riskli ya da zor durumlarda yaşanan stres ve depresyonun şiddetini de etkilediğini belirtmiştir” (Arseven, 2016). Bu yüzden öz yeterlik algısı yüksek bireylerin hedeflenen doğrultuda paniğe kapılmadan ve gerekli psikolojik durum içinde olmaları ve böylelikle kaygı ve stres düzeylerinin de azalacağı düşünülmektedir (Başbay, 2013). Öyleyse, öğrenciler matematiksel bilgiyi nasıl oluşturdular ve inandırsa o derecede derse bakış açıları farklılık gösterecek ve bu da öz yeterlik inançlarını etkileyecek ve aynı oranda kaygıyı azaltacak veya arttıracaktır denilebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, lise öğrencilerinin matematik odaklı epistemolojik inançları, matematik öz yeterlik algıları ve matematik kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu doğrultuda “Lise öğrencilerinin matematik odaklı epistemolojik inançları, matematik öz yeterlik algıları ve matematik kaygıları arasında ilişki var mıdır?” sorusu bu araştırmanın problem cümlesi olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Öğrencilerin matematik odaklı epistemolojik inanç düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin matematik odaklı epistemolojik inanç düzeyleri öğrencilerin;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Sınıf düzeylerine,
 - c) Matematik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğrencilerin matematik öz yeterlik algı düzeyleri nasıldır?
4. Öğrencilerin matematik öz yeterlik algı düzeyleri;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Sınıf düzeylerine,
 - c) Matematik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri nasıldır?
6. Öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Sınıf düzeylerine,
 - c) Matematik başarılarına göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğrencilerin matematik odaklı epistemolojik inanç düzeyleri, matematik öz yeterlik algı düzeyleri ile matematik kaygı düzeyleri arasında ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Alanyazın incelendiğinde, matematik odaklı epistemolojik inanç, matematik öz yeterlik algısı ve matematik kaygısı arasındaki ilişkiyi birlikte inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile elde edilecek veriler, öğrencilerin matematiği ve bu dersteki kendi yeterliklerini algılama düzeyleri ile başarısızlığın en önemli nedenlerinden biri olarak kabul edilen kaygı düzeylerini ve aralarındaki ilişkiyi tespit etmede faydalı olacaktır. Bu veriler ışığında çalışmadan elde edilen bulguların, öğrencilerin matematik dersinde daha başarılı olmaları konusunda velilere, öğretmenlere ve okul yöneticilerine de önemli bilgiler sağlayacağı düşünülmektedir.

Sayıtlılar

1. Katılımcıların araştırmaya içtenlikle katıldığı ve gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevapladıkları,
2. Karne notlarının matematik başarılarını gösterdiği,
3. Kontrol edilemeyen iç ve dış değişkenlerin araştırma sonuçlarını etkilemediği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma verileri Kayseri ili sınırlarındaki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bağlı merkezi okullarda okuyan 2020-2021 eğitim öğretim lise öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin matematik başarıları, son dönem karne notu ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ve büyük gruplar üzerinde çalışma olanağından dolayı sosyal bilimlerde sıklıkla tercih edilen genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ya da fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2011). Değişkenlerden birinde bulunan değişimin diğerinde de var olup olmadığı; eğer varsa yönünün nasıl olduğu anlaşılmaya çalışılır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Kayseri ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı liselerde 2020-2021 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden okul başarı türüne göre imkân amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenen 1 Fen Lisesi, 3 Anadolu Lisesi, 1 Sosyal Bilimler Lisesi, 2 Anadolu İmam Hatip Lisesi ve 1 Meslek Lisesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ait dağılım ve demografik özellikleri şu şekildedir:

Tablo 2.1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	515	67,2
	Erkek	252	32,8
Sınıf Düzeyi	9	278	36,2
	10	162	21,1
	11	173	22,5
	12	154	20,1
Matematik Başarısı	0-44	12	1,6
	45-54	47	6,1
	55-69	169	22,0
	70-84	211	27,5
	85-100	328	42,7

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan 767 öğrencinin 515'i kız (%67,2), 252'si erkektir (%32,8). Bu durum kız öğrencilerin bilimsel araştırmalara karşı daha duyarlı olduklarını düşündürmektedir. Sınıf seviyesine göre öğrenci sayısı incelendiğinde en fazla 9. sınıf 278 (%36,2) ve en az 12. sınıf 154 (%20,1) öğrenci bulunduğu görülmüştür. Bu da alt sınıfların çalışmaya daha fazla destek verdiklerini göstermiştir. Matematik başarıları durumu incelendiğinde, karne notu 85-100 olan öğrenci sayısı 328 (%42,7) ve en fazla sayıda olduğu belirlenmiştir. Buna göre karne notu puanı arttıkça lise öğrencilerinin bilimsel çalışmalara karşı duyarlılığının arttığı söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak; araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, İlhan ve Çetin (2013) tarafından geliştirilen “Matematik Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği”, Umay (2001) tarafından geliştirilen “Matematiğe Karşı Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve Ertkin, Dönmez ve Özel (2006) tarafından geliştirilen “Matematik Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için okul idareleriyle gerekli görüşmeler yapılmış ve Covid-19 salgın sürecinde öğrencilerin çevrimiçi eğitime devam etmesi sebebiyle veriler çevrimiçi ortamda matematik öğretmenleri aracılığıyla toplanmıştır. Ölçekler için gerekli açıklamalar eklenmiş ve gönüllülük esas alınmıştır. Gönüllü olarak katılan öğrencilerden geriye dönen ölçek sayısı ise 778 olarak tespit edilmiş olup 11 katılımcının anketlere verdikleri cevaplarda tutarsızlık olduğu için değerlendirilmeden çıkarılmış ve toplam 767 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Analizi

Matematik odaklı epistemolojik inanç ölçeğinde, tek bir doğrunun var olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarından alınan yüksek puanlar gelişmemiş epistemolojik inançlara işaret ederken, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutundan alınan yüksek puanlar ise gelişmiş epistemolojik inançlar olarak kabul edilmiştir. Ayrıca matematik odaklı epistemolojik inanç ölçeği ortalamalarında 0-1,5 arası ‘kesinlikle katılmıyorum’ düzeyinde; 1,5-2,5 arası ‘katılmıyorum’ düzeyinde; 2,5-3,5 arası ‘kararsızım’ düzeyinde; 3,5-4,5 arası ‘katılıyorum’ düzeyinde ve 4,5-5 arası ‘kesinlikle katılıyorum’ düzeyinde olduğu kabul edilmiştir. Matematiğe karşı öz yeterlik algısı ölçeğinden alınabilecek en yüksek puan 70, en düşük puan ise 14 olmaktadır. Yüksek puan, matematik öz yeterlik algısının yüksek olduğu şeklinde değerlendirilmiştir. Matematik kaygısı ölçeğinden ise alınabilecek en düşük puan 45, en yüksek puan ise 180’dir. Buna göre; 45-68 puan aralığı düşük

kaygılı, 69-108 puan aralığı normal, 109-128 aralığı kaygılı ve 129-180 puan aralığı ise yüksek kaygılı şeklinde değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yalnızca 1'inin baba eğitim düzeyini ve 2 öğrencinin anne eğitim düzeyini lisansüstü mezunu olarak ve ayrıca hiçbir öğrencinin okuma yazma bilmiyor olarak işaretlediği görülmüştür. Bu durumda lisansüstü mezunu olanlar üniversite mezunu kategorisine dahil edilmiştir

Bulgular

Birinci ve İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin matematik odaklı epistemolojik inanç ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarıları değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 2.

Matematik Odaklı Epistemolojik İnanç Puanlarına Ait T-Testi Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	SS	sd	t	P
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Kız	515	3,63	,629	765	1,532	1,26
	Erkek	252	3,56	,700			
	Toplam	767	3,61	,652			
Öğrenmenin Yeteneğine Bağlı Olduğuna İnanç	Kız	515	2,54	,768	765	-3,193	,001
	Erkek	252	2,73	,839			
	Toplam	767	2,60	,791			
Tek Bir Doğrunun Var olduğuna İnanç	Kız	515	2,69	,707	765	-1,530	,127
	Erkek	252	2,77	,769			
	Toplam	767	2,71	,723			

Tablo incelendiğinde öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalamanın '*katılıyorum*' (=3.61) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç alt boyutunda gelişmiş/olgunlaşmış matematik odaklı epistemolojik inançlara sahip olduğunun bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalamasının (=2.60) ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutuna ilişkin toplam aritmetik ortalamasının (=2.71) "*kararsızım*" düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ve tek bir doğrunun varlığına inanç alt boyutlarında gelişmemiş/olgunlaşmamış matematik odaklı epistemolojik inançlara işaret etmektedir.

Tabloda yer alan matematik odaklı epistemolojik inanç alt boyutlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda kız ve erkek öğrenci görüşlerinin "*katılıyorum*" düzeyinde olduğunu ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir [$t(265)=1,532$; $p>,05$]. Benzer şekilde tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda da kız ve erkek öğrenci görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t(265)=-1,530$; $p>,05$]. Kız (=2,69) ve erkek (=2,77) öğrencilerin ortalama puanları birbirine yakın bulunmuş ve '*kararsızım*' düzeyindedir. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda ise kız ve erkek öğrenci görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir [$t(265)=-3,193$; $p<,05$]. Kız öğrencilerin (=2,54) ve erkek öğrencilerin (=2,73) öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç puanları her ikisi için de "*kararsızım*" düzeyindedir ancak öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Buna göre kızların öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda erkeklerden anlamlı derecede daha gelişmiş inançlara sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 3.*Matematik Odaklı Epistemolojik İnanç Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.*

		N	$\bar{X}$	SS	Var. Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	9	278	3,59	,726	Gruplararası	,801	3	,267	,623	,600
	10	162	3,67	,608	Gruplariçi	326,854	763	,428		
	11	173	3,60	,627						
	12	154	3,58	,591	Toplam	327,655	766			
Öğrenmenin Yeteneğine Bağlı Olduğuna İnanç	9	278	2,56	,823	Gruplararası	,859	3	,286	,450	,718
	10	162	2,61	,769	Gruplariçi	485,964	763	,637		
	11	173	2,62	,766						
	12	154	2,64	,815	Toplam	486,823	766			
Tek Bir Doğrunun Var olduğuna İnanç	9	278	2,67	,717	Gruplararası	3,794	3	1,265	2,39	,067
	10	162	2,73	,741	Gruplariçi	403,372	763	,529		
	11	173	2,83	,689						
	12	154	2,64	,769	Toplam	407,166	766			

Tablodaki bulgular incelendiğinde sınıflar arası puan farkı olmasına rağmen, hesaplanan F değerlerine göre gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı ifade edilebilir ($p>,05$). Bu bulgu, sınıf düzeyinin öğrencilerin matematik odaklı epistemolojik inanç puanları üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir.

Tablo 4.*Matematik Odaklı Epistemolojik İnanç Puanlarının Matematik Başarısı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.*

		N	$\bar{X}$	SS	Var. Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	0-44	12	3,425	,451	Gruplararası	6,564	4	1,64	3,89	,004	2-5
	45-54	47	3,404	,691	Gruplariçi	321,091	762	,421			3-5
	55-69	169	3,524	,673							
	70-84	211	3,598	,630							
	85-100	328	3,704	,647	Toplam	327,655	766				
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	0-44	12	2,683	,877	Gruplararası	16,239	4	4,06	6,57	,000	2-5
	45-54	47	2,827	,831	Gruplariçi	470,584	762	,618			3-5
	55-69	169	2,758	,784							4-5
	70-84	211	2,679	,821							
	85-100	328	2,442	,752	Toplam	486,823	766				
Tek Bir Doğrunun Var olduğuna İnanç	0-44	12	3,059	,576	Gruplararası	23,340	4	5,83	11,58	,000	2-5
	45-54	47	3,003	,489	Gruplariçi	383,825	762	,504			3-5
	55-69	169	2,885	,656							4-5
	70-84	211	2,798	,721							
	85-100	328	2,527	,757	Toplam	407,166	766				

Tablodaki bulgular incelendiğinde, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda en fazla gelişmiş inanca sahip öğrenciler notu 85-100 olan, en gelişmemiş inanca ise notu 45-54 olanlar sahiptir. Ortalamalar

arası fark anlamlı bulunmuştur [$F(4,762) = 3,895; p < ,05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla yapılan Sheffe testi analizine göre; karne notu 85-100 olanlar ile 45-54 ve 55-69 olan öğrenciler arasında 85-100 olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda en fazla gelişmiş inanca sahip öğrenciler notu 85-100 olan, en gelişmemiş inanca ise notu 45-54 olanlar sahiptir. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda ise en gelişmiş inanca sahip olanlar notu 85-100 olanlar, en gelişmemiş inanca ise 0-44 olanlar sahiptir. Analizlere göre ortalamalar arası bu farklar anlamlı bulunmuştur ($p < ,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla yapılan Games-Howell testi analizine göre; her iki boyutta da karne notu 85-100 olanlar ile 45-54, 55-69 ve 70-84 olan öğrenciler arasında 85-100 olanlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Üçüncü ve Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin matematik öz yeterlik algısı ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin aldıkları puanlara ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarıları değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 6.

Matematik Öz Yeterlik Algısı Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Özyeterlik Toplam	Kız	515	43,168	10,534	765	3,353	,001
	Erkek	252	45,817	9,724			
	Toplam	767	44,039	10,344			

Tablodaki veriler incelendiğinde, öğrencilerin matematik öz yeterlik algı ölçeğinden aldıkları toplam puan (=44,0391) ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Buna göre, lise öğrencilerinin matematik öz yeterlik algısı düzeylerinin yükseğe yakın olduğu söylenebilir. Ayrıca matematik öz yeterlik algısı toplam puanına bakıldığında kız öğrencilerin ortalamasının (=43,16), erkek öğrencilerin ortalamasının ise (=45,81) olduğu görülmektedir. Bu boyutta gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değeri [$t(765) = -3,353; p < ,05$] gruplar arasında erkekler lehine anlamlı bir farkın olduğunu ifade etmektedir.

Tablo 7.

Matematik Öz Yeterlik Algısı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları.

		N	$\bar{X}$	SS	Var. Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark
Özyeterlik Toplam	9	278	45,06	10,13	Gruplararası	2418,6	3	806,21	7,73	,000	9-11
	10	162	45,85	10,28	Gruplariçi	79546,1	763	104,25			10-11
	11	173	41,02	10,56							
	12	154	43,65	9,85	Toplam	81964,8	766				

Tablodaki bulgular incelendiğinde, matematik öz yeterlik algısı puan ortalamalarının en yüksek 10. Sınıf (=45,85) ve en düşük ise 11.sınıf (=41,02) olduğu görülmektedir ayrıca ortalamalar arası fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F(3,763) = 7,73; p < ,05$]. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre; 9, 10 ve 11.sınıf öğrencileri arasında matematik öz yeterlik algı puanlarının 9.sınıflar lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 8.*Matematik Öz Yeterlik Algısı Puanlarının Matematik Başarısı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.*

		$\bar{X}$	SS	Var. Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark
Öz yeterlik	0-44	38,75	7,87	Gruplararası	12610,3	4	3152,5	34,63	,000	5-2
Toplam	45-54	39,85	8,54	Gruplariçi	69354,4	762	91,01			5-3
	55-69	38,84	9,64							5-4
	70-84	42,55	9,38							
	85-100	48,46	9,76	Toplam	81964,8	766				

45-54 (1), 55-69 (2), 70-84 (3), 85-100 (4)

Tablodaki bulgular incelendiğinde, matematik öz yeterlik algısı puanlarında karne notuna göre ortalamalar arası fark anlamlı bulunmuştur [$F(4,762) = 16,26; p < ,05$]. Bu farkın karne notu 85-100 olanlar ile diğer gruplar arasında 85-100 olanlar lehine; 55-69 ile 70-84 arasında notu 70-84 olanlar lehine anlamlı olduğu söylenebilir.

Beşinci ve Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında lise öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin standart sapma ve ortalama değerleri ile cinsiyet, sınıf düzeyi ve matematik başarısı değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10.*Matematik Kaygı Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.*

		N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p
Kaygı Toplam	Kız	515	100,087	28,939	765	3,148	,002
	Erkek	252	93,416	24,509			
	Toplam	767	97,895	27,724			

Tablodaki veriler incelendiğinde, öğrencilerin matematik kaygı ölçeği toplam puanlarının (=97,89) ölçek puan aralığına göre normal kaygı düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca matematik kaygı ölçeği toplam puanına bakıldığında, kız öğrencilerin ortalamasının (=100,08) erkek öğrencilerin ortalamasının ise (=93,41) olduğu görülmektedir. Bu boyutta gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla hesaplanan t değerine göre [$t(765)=3,148; p < ,05$], kız öğrencilerin matematik konusunda erkek öğrencilerden daha kaygılı olduğu söylenebilir.

Tablo 11.*Matematik Kaygı Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Sonuçları*

	N	$\bar{X}$	SS	Var Kay.	KT	sd	KO	F	P	Fark	
Kaygı Toplam	9	278	97,43	27,60	Gruplararası	14325,9	3	4775,3	6,34	,000	9-10
	10	162	92,85	25,47	Gruplariçi	574439,6	763	752,87			10-11
	11	173	105,2	29,93							12-11
	12	154	95,73	26,16	Toplam	588765,6	766				

Tablodaki bulgulara göre matematik kaygısı puanlarının en yüksek görüldüğü sınıf 11. sınıf (=105,2) ve en düşük ise 10.sınıf (=92,85) olduğu görülmektedir. Yapılan analizlere göre 10.sınıf, 11. sınıf ile 12. sınıf arasında 11.sınıf lehine ve 9. sınıf ile 10. sınıf öğrencileri arasında 9.sınıf lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmiştir [$F(3,763)=4,22; p < ,05$]. Bu durum 11. sınıf öğrencilerinin 10. ve 12. sınıf öğrencilerinden, 9. sınıf öğrencilerinin ise 10.sınıf öğrencilerinden matematik alanında daha kaygılı olduklarını göstermektedir.

Tablo 12.*Matematik Kaygı Puanlarının Matematik Başarısı Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.*

		N	$\bar{X}$	SS	Var. Kayn.	KT	sd	KO	F	p	Fark
Kaygı	0-44	12	115,08	22,31	Gruplararası	95661,61	4	23915,4	36,95	,000	1-5
Toplam	45-54	47	112,08	24,71	Gruplarıçi	493104,4	762	647,11			2-5
	55-69	169	110,23	25,69							3-5
	70-84	211	103,23	26,89							4-5
	85-100	328	85,43	24,52	Toplam	588765,5	766				

0-44 (1), 45-54 (2), 55-69 (3), 70-84 (4), 85-100 (5)

Tablodaki bulgular incelendiğinde, karne notu 0-44 olanların (=115,08) en yüksek ve 85-100 olanların (=85,43) en düşük matematik kaygısı toplam puanına sahip olduğu görülmektedir. Ortalamalar arası fark anlamlı bulunmuştur [$F(4,762) = 31,86; p < ,05$]. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu test etmek amacıyla yapılan Scheffe testi analizine göre; karne notu 85-100 olanların diğer notlara sahip öğrencilerden daha az matematik kaygısı taşıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinin matematik odaklı epistemolojik inançları, matematik öz yeterlik algıları ve matematik kaygıları arasındaki ilişkileri gösteren korelasyon Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 13.*Lise Öğrencilerinin Matematik Odaklı Epistemolojik İnançları, Matematik Öz Yeterlik Algıları ve Matematik Kaygıları Arasındaki İlişkileri Gösteren Pearson Korelasyon Analizi*

		Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	Öğrenmenin Yeteneğine Bağlı Olduğuna İnanç	Tek Bir Doğrunun Var olduğuna İnanç	Özyeterlik Toplam	Kaygı Toplam
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	r	1	-,191**	,141**	,279**	-,225**
	p		,000	,000	,000	,000
Öğrenmenin Yetene- ğine Bağlı Olduğuna İnanç	r	-,191**	1	,261**	-,322**	,320**
	p	,000		,000	,000	,000
Tek Bir Doğrunun Var olduğuna İnanç	r	,141**	,261**	1	-,153**	,141**
	p	,000	,000		,000	,000
Özyeterlik Toplam	r	,279**	-,322**	-,153**	1	-,785**
	p	,000	,000	,000		,000
Kaygı Toplam	r	-,225**	,320**	,141**	-,785**	1
	p	,000	,000	,000	,000	

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablodaki değerlere göre; lise öğrencilerinin matematik odaklı epistemolojik inançları, matematik öz yeterlik algıları ve matematik kaygıları arasında ilişki olduğu ($p < 0,01$) görülmüştür. Ölçekler ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, toplam matematik öz yeterlik algısı ile matematik odaklı epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç arasında ($r=0,279, p < 0,01$) pozitif yönde düşük düzeyde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutu ile ($r=-0,322, p < 0,01$) negatif yönde orta düzeyde ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ($r=-0,225, p < 0,01$) ile arasında yine negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu; toplam matematik kaygısı ile matematik odaklı epistemolojik inanç ölçeği alt boyutlarından öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç arasında ($r=-0,225, p < 0,01$) negatif yönde düşük düzeyde, öğrenmenin

yeteneğe bağlı olduğuna inanç alt boyutu ile ($r=0,320$, $p<0,01$) pozitif yönde orta düzeyde ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutu ($r=0,141$, $p<0,01$) ile arasında yine pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca toplam matematik kaygısı ile toplam matematik öz yeterlik algısı arasında ($r=-0,785$, $p<0,01$) negatif yönde yüksek bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Lise öğrencilerinin öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç boyutunda gelişmiş matematik odaklı epistemolojik inançlara sahip olduğu görülmüştür. Bir çok araştırmanın da sonucu desteklediği tespit edilmiştir (Şahin Taşkın 2012; Köse ve Dinç, 2012; Chai, Khine ve Teo, 2006). Öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutundaki inançların gelişmemiş olduğu sonucu çalışmadan elde edilmiştir. Steiner (2007) ile Erdem, Yılmaz ve Akkoyunlu (2008) da benzer çalışmaları yapmış ve sonuçlar mevcut sonuçları desteklemektedir. Tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda öğrencilerin az gelişmiş inanca sahip olduğu görülmüştür. Bozpolat ve Durdu (2019) ile Yılmaz'ın (2007) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışma bu sonucu desteklemektedir.

Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bazı araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir (Aydın ve Geçici, 2017; Chan ve Elliott, 2002; Bakır ve Adak, 2014). Ancak cinsiyet açısından anlamlı farklılaşan sonuçlar da mevcuttur. Bozpolat ve Durdu (2019) ile Neber ve Schommer-Aikins'in (2002) araştırmalarında kız öğrencilerin erkeklerden daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu çalışmada, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutunda kızların erkeklerden daha gelişmiş inançlara sahip olduğu görülmüştür. Köse ve Dinç (2012), Bozpolat ve Durdu (2019), Deryakulu ve Büyükoztürk (2005) çalışmalarında bu sonucu desteklerken; Kıralp, Şahin ve Dinçyürek (2008), Paulsen ve Wells'in (1998) çalışmaları ise sonuçlarla çelişmektedir. Bu durumda, cinsiyet değişkeni açısından farklılığın yönü konusunda ortak fikir birliğinin sağlanamadığı görülmektedir. Bunun nedeni öğrencilerin yaş, statü, kültürel farklılıklardan kaynaklanabileceği gibi bilgiyi elde etmek için gösterdiği çabada karşılaştığı zorluklar ve sahip oldukları olanaklara göre epistemolojik inançlarının şekillendiğini düşündürmektedir. Bazı örneklem gruplarında, kadınların başarılarını daha çok çalışmalarına, erkeklerin başarılarını ise yeteneklerine bağlamasından kaynaklanıyor olabilir.

Mevcut araştırmada, öğrencilerin matematik odaklı epistemolojik inançları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemiştir. Alanyazın incelendiğinde; öğretmen adaylarıyla yapılan bazı çalışmaların bu sonucu desteklediği görülmektedir (Koç ve Memduhoğlu, 2017; Kutluca, Soysal ve Radmard, 2018; Elmalı ve Yıldız, 2017). Erdem Yılmaz ve Akkoyunlu (2008) ise öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç ve öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inançlarında anlamlı bir farklılık olmadığı ancak tek bir doğrunun var olduğuna inanç alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, mevcut çalışma sonuçlarıyla kısmen paralellik göstermektedir. Ancak Şeref, Yılmaz ve Varışoğlu (2012) araştırmasında, epistemolojik inançların birinci sınıflar lehine farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Alanyazına bakıldığında araştırmacıların bu konudaki genel görüşü, eğitim seviyesi arttıkça epistemolojik inançların gelişim gösterdiği yönündedir (Kurt, 2009; Tümkiye, 2012). Sınıf düzeyi ile epistemolojik inanç boyutlarının birbirinden farklı sonuçlar gösterdiği bir kararlılığın olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni sınıf düzeyi ne olursa olsun öğrencinin sınıf ortamının, algılanan öğretmen davranışının ve çevresel etmenlerin epistemolojik inançları etkilemesi olabilir. Araştırma örneklemelerinin farklılığı ya da epistemolojik inançların alan odaklı değerlendirilmesi de sayılabilir.

Çalışmanın bir diğer sonucunda, matematik başarısı arttıkça matematik odaklı epistemolojik inançların da gelişmiş olduğu görülmüştür. Benzer şekilde; Shoaib, Akhtar ve Naheed (2020), Aydın ve Geçici (2017) ve Kutluca, Soysal ve Radmard (2018), öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik epistemolojik inançları ile akademik başarı değişkenleri arasında pozitif bir ilişkinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak Tümkiye (2012) ve Dursun Sürmeli ve Ünver (2017) akademik başarının inançla ilişkisi olmadığını söylemişlerdir. Epistemolojik inançların başarıyı yordamada tek başına yeterli olmaması, yaş, eğitim seviyesi vb. faktörlerin de etkisinin yadsınmaz olduğu bu durumu açıklayabilmektedir.

Araştırmada lise öğrencilerinin matematik öz yeterlik algıları orta düzeyin üzerinde bulunmuştur. Alanyazında bunu destekleyen birçok çalışma da vardır (Kurbanoglu ve Takunyacı, 2012; Çavdar, 2019; Görgün, 2020). Erkek ve Işıksal-Bostan (2015) ve İpek (2019) ise öğrencilerin matematik öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu söylemiştir. Matematik öz yeterlik algısı duyuşsal bir özellik olması nedeniyle bir çok bireysel

ve çevresel faktörden etkilenebilmektedir. Öğrenen ve öğreten özellikleri, yaş, öğrenme ortamı, ebeveyn durumu, sosyo ekonomik durum ve imkanların değişkenliği sonuçları da farklılaştırabilmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında, erkek öğrencilerin matematik öz yeterlik algılarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum bazı çalışmalar ile örtüşmektedir (Adal ve Yavuz, 2017; İpek, 2019; Pajares ve Miller, 1994). Bununla birlikte, Medikoğlu (2020) ilköğretim öğrencilerinin ve Akgül (2019) ise ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik düzeyinin kız öğrenciler lehine farklılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir de cinsiyetler arası farklılaşmanın olmadığını tespit eden çalışmalar da mevcuttur (Görgün, 2020; Çavdar, 2019; Sevgi ve Yakışıklı, 2020; Delioğlu, 2017). Farklılıklar, örneklem ve grupların hazır bulunuşluk durumları veya kullanılan ölçeklerin aynı olmamasından kaynaklanabilir. Aynı zamanda kadın ve erkeklerin yaşadıkları toplum içerisindeki rolleri ve aldıkları tepkiler, farklı deneyim fırsatlarına sahip olmaları onların kendilerini farklı alanlarda yeterli görmelerine neden olabilmektedir.

Öğrencilerin matematik öz yeterlik algı puanlarında 9. sınıflar lehine farklılık olduğu görülmüştür. Araştırmamızın sonuçlarına benzer olarak; İpek (2019), Görgün (2020) ve Adal ve Yavuz (2017) 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin, matematik öz yeterlik algılarının 7. ve 8. sınıflara göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Matematik öz yeterlik algısının çoğunlukla alt sınıflarda üst sınıflara göre yüksek çıkması, matematik konularının sınıf düzeyinin artmasıyla birlikte daha da zorlaşması olabilir. Matematik öz yeterlik algısının üst sınıf seviyesindeki öğrencilerin lehine olduğunu ifade eden araştırmalar da mevcuttur (Çakıroğlu ve Işıksal, 2009; Kurbanoglu ve Takunyacı, 2012; Umay, 2001). Matematik öz yeterlik algısının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği çalışmalar da bulunmaktadır (Sevgi ve Yakışıklı, 2020; Clutts, 2010). Sınıf düzeyine göre farklılaşmayı reddeden çalışmalar, matematik öz yeterlik algısının öğrencilerin bulundukları psikolojik durum, performans ve bireysel farklılıklardan etkilendiği ancak bu durumun sınıf düzeyi, yaş gibi unsurlardan etkilenmeyeceği fikri üzerine yoğunlaşmaktadır.

Matematik başarıları arttıkça matematik öz yeterlik algısının da gelişmiş olduğu çalışmada görülmektedir. Delioğlu (2017), Çavdar (2019) ve Akgül (2019) çalışmalarının sonuçları da araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Fakat bunun aksine, Sevgi ve Yakışıklı (2020) ve Gündoğdu (2013) ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlikleri ile matematik başarıları arasında istatistiksel olarak farklılık bulmamıştır. Başarı için duyuşsal özelliklerin olumlu olması yeterli değildir ve bu da çalışmalardaki farklılığı açıklayabilir. Öğrencinin öz yeterlik algısı yüksek olabilir ancak yeterli ve verimli ders çalışmıyorsa başarılı olamayabilir. Tam tersi olarak, aile baskısı veya çok fazla ders çalışma sonucu düşük öz yeterlik algısına rağmen başarılı olması da mümkündür.

Çalışmada lise öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin Uysal ve Selişik (2016), Ergenç (2011) ve Dede ve Dursun'un (2008) çalışmalarında olduğu gibi normal düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yavuz Mumcu, Mumcu ve Cansız Aktaş (2012) ise meslek lisesi öğrencilerinin, Medikoğlu (2020) ilkökul öğrencilerinin ve Süren (2019) 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının yüksek olduğunu saptamıştır. İpek (2019) ve Taşdemir (2015) ise ortaokul öğrencilerinin düşük düzeyde matematik kaygısı taşıdığını söylemişlerdir. Matematik dersine dair kaygı çevresel faktörlerden ve bireysel farklılıklardan etkilenebilmektedir. Bu yüzden araştırma sonuçları farklılık gösterebilmektedir.

Çalışmada kız öğrencilerin matematik kaygılarının erkeklerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Doruk ve Kaplan (2013), Softa, Karamehmetoğlu ve Çabuk (2015) ve Zhang (2019) da çalışmalarında, kızların matematik kaygılarının erkeklerden daha yüksek düzeyde olduğunu söylemişlerdir. Aksine; Ayan (2014), kız öğrencilerin matematik konusunda erkeklerden daha fazla kendilerine güvendiklerini; Delioğlu (2017), Taşdemir (2015), Jolejole-Caube, Dumlao ve Abocejo (2019) ve Gürel ve Yetkin-Özdemir (2019) ise kız ve erkek öğrenciler arasında matematik kaygısı bakımından anlamlı bir farklılığın olmadığını söylemişlerdir. Öğrencilerin matematik kaygılarının farklılaşması; cinsiyetler arası biyolojik farklılıklardan (zeka, yetenek...) ziyade kültürel özelliklerden kaynaklanmaktadır (Erden ve Akman, 2004). Ayrıca toplumlarda matematiğin genelde erkek işi olarak algılanması ile bu rolün yüklenmesi ve bu kültürel etkinin ilerleyen yaşlarda daha da belirginleşmesiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Böylelikle kızlar kendilerini matematiğe karşı yetersiz hissederek büyümekte ve bu durum kaygıyı sürekli tetiklemektedir denilebilir.

Araştırma bulguları, 11. sınıf öğrencilerinin diğer öğrencilerden matematik alanında daha kaygılı olduklarını göstermektedir. Tan (2015), Dede ve Dursun (2008) ve Sapma (2013) da araştırmalarında, öğrencilerin kaygı düzeylerinin sınıf düzeyi arttıkça yükseldiğini belirlemişlerdir. Bu değişimde öğrenim görülen sınıf düzeyi arttıkça matematik konularının zorlaşması ve daha soyut, karmaşık hale gelmesi etkili olabilir. Bunun aksine,

Yenilmez ve Özbey (2006) ile İpek (2019), alt sınıfta okuyan öğrencilerin ileri kademedeki öğrencilerden daha kaygılı olduklarını saptamış ve bunu bilgi birikimlerinin daha düşük olmasına bağlamıştır. Gürel ve Özdemir (2019) ise sınıflar arası anlamlı fark bulmamıştır.

Çalışmada, karne notu arttıkça öğrencilerin matematik konusunda daha az kaygı yaşadığı saptanmıştır. Bu sonuçları destekleyen pek çok araştırma mevcuttur (Yenilmez ve Özbey, 2006; Mert ve Baş, 2019; Sapma, 2013). Delioğlu (2017) ise 8.sınıf öğrencilerinin matematik başarı algısı arttıkça matematik kaygılarının da arttığını söylemiş ve bu durumu öğrencilerin derse karşı sorumluluk duygusunun artmasıyla açıklamıştır. Ancak genellikle öğrenci derste başarısızlık halini yeni öğrenme durumlarında da sergileyebileceğine inandığından, matematik dersinde başarısız olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek çıkması doğaldır.

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, lise öğrencilerinin matematik öz yeterlik algısı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç arasında pozitif yönde düşük düzeyde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ile negatif yönde orta düzeyde ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç ile arasında yine negatif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuç alanyazında yapılan diğer çalışmaların sonuçlarını kısmen de olsa destekler niteliktedir (Alpaslan ve Ulubey, 2016; Köse ve Dinç, 2012; Uysal ve Kösemen, 2013). Izgar ve Dilmaç (2008) ise epistemolojik inançların çabaya bağlı olduğuna inanç ile çalışmayla benzer pozitif yönlü; yeteneğe bağlı olduğuna inanç ve tek bir doğrunun olduğuna inanç alt boyutlarıyla ise çalışma bulgularıyla çelişkili şekilde öz yeterlilik algılarıyla pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Esterly (2003) ise öğretmenlerin matematiksel inançlarının matematik öz yeterliği üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmadığını saptamıştır. Bu bulgular araştırma sonuçlarına çalışmaktadır. Çalışmalarda kullanılan ölçek, çalışılan alan ve örneklem farklılıkları bu durumu açıklamada etken olabilir.

Matematik kaygısı ile öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanç arasında negatif yönde düşük düzeyde, öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna inanç ile pozitif yönde orta düzeyde ve tek bir doğrunun var olduğuna inanç ile arasında yine pozitif yönde düşük düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Matematik başarısı tüm bireyler için hayatın her alanında önemli bir yere sahiptir ancak matematik performansının doğuştan gelen bir yeteneğe bağlı oluşuyla ilgili yerleşik inanç başarısızlık korkusunu beraberinde getirebilir. Dolayısıyla bu yetenekten yoksun olduğuna inanan kişi için başarısız olma korkusu ciddi bir kaygıya yol açabilmektedir. Alanyazında benzer çalışmalar da mevcuttur. Ertekin, Dilmaç, Yazıcı ve Peker (2010), öğretmen adaylarının öğrenmenin yetenek ya da çaba gerektirdiği inancı matematik öğretme kaygısının azaldığını tespit etmiştir. Mehdinezhad (2015) üniversite öğrencilerinin ve Cohen (2016) 11.sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançları ve test kaygısı arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulmuştur.

Çalışmanın bir diğer önemli bulgusu da matematik kaygısı ile matematik öz yeterlik algısı arasında negatif yönde yüksek bir ilişkinin bulunmasıdır. Çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren bir çok araştırma mevcuttur (Huang, Zhang ve Hudson, 2019; Adal ve Yavuz, 2017; Delioğlu, 2017; Medikoğlu, 2020; İpek, 2019; Filiz ve Gür, 2020). Lyons ve Beilock'a (2011) göre, matematik derslerinde veya matematik öğretmenlerinde edinilen deneyimler, düşük öz yeterlik inancı veya matematikle ilgili önceki kötü deneyimler gibi çeşitli faktörler matematik kaygısının önemli nedenleri arasındadır. Ayrıca yüksek matematik kaygısı olan öğrencilerin matematik görevlerinde ve bu konudaki kendi yeterliklerini algılamada düşük performans gösterme eğiliminde oldukları görülmüştür.

Öneriler

- Matematik öğretmenlerinin, öğrencilerin epistemolojik inançların gelişimini destekleyeceği düşünülen sorgulamaya dayalı öğretimin sınıf içinde uygulamaları yararlı olabilir.
- Kız öğrencilerin matematik öz yeterlik algılarını artırmayı ve matematik kaygılarını azaltmayı hedefleyen eğitim uygulamalarına yer verilmelidir.
- Yapılacak hizmet içi faaliyetlerde çalışılan konular üzerinde durulması, duyarlılık geliştirilmesi eğitimin geliştirilmesine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
- Çalışmada incelenen üç olgunun gelişimlerinin birbirini etkilediği göz önünde bulundurularak, öğretim süreci ve öğretim programları düzenlenebilir.
- Benzer çalışmaların farklı değişkenlerle yapılması alana katkı sağlayacaktır.

- Lise öğrencileriyle matematik odaklı epistemolojik inançlara ilişkin çalışmaların artırılması önemlidir.
- Alanyazında daha çok genel epistemolojik inançlar üzerine çalışılmıştır. Alan odaklı araştırmaların sayısının artırılması gerekmektedir.

Kaynakça

- Adal, A. A., & Yavuz, İ. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Algıları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki. *International Journal Of Field Education*, 3(1), 20-41.
- Akgül, S. (2019). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Matematik Öz-Yeterliklerinin Matematik Başarılarını Yordama Gücü. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(78), 481-496.
- Alpaslan, M. M., & Ulubey, Ö. (2016). Öz-Yeterlik İle Epistemolojik İnançlar İlişkisinin Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Kitabı* (S. 11-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Arseven, A. (2016). Öz Yeterlilik: Bir Kavram Analizi. *Turkish Studies*, 11(9), 63-80. Doi:Http://Dx.Doi.Org/10.7827/Turkish-studies.10001
- Ayan, A. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Özyeterlik Algıları, Motivasyonları, Kaygıları ve Tutumları Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Aydın, M., & Geçici, M. E. (2017). 6. Sınıf Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 213-229.
- Bakır, S., & Adak, F. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları. *Cumhuriyet International Journal Of Education*, 3(4), 24-36.
- Başbay, M. (2013). Epistemolojik İnançın Eleştirel Düşünme ve Üstbiliş İle İlişkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle İncelenmesi. *Eğitim Ve Bilim*, 38(169), 1-14.
- Bozpolat, E., & Durdu, Y. (2019). Ortaöğretim 9. Ve 10. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Odaklı Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(1), 91-118.
- Chai, C. S., Khine, M. S., & Teo, T. (2006). Epistemological Beliefs On Teaching And Learning: A Survey Among Pre-Service Teachers In Singapore. *Educational Media International*, 43(4), 285-298. Doi:Https://Doi.Org/10.1080/09523980600926242
- Chan, K.-W., & Elliott, R. G. (2002). Exploratory Study Of Hong Kong Teacher Education Students' Epistemological Beliefs: Cultural Perspectives And Implications On Beliefs Research. *Contemporary Educational Psychology*, 27(3), 392-414. Doi:Https://Doi.Org/10.1006/Ceps.2001.1102
- Clutts, D. W. (2010). Mathematics Self-Efficacy Of Community College Students In Developmental Mathematics Courses. Liberty University The Faculty Of The School Of Education.
- Cohen, N. (2016). The Relationship Between Epistemological Beliefs, Achievement Goals And Test Anxiety In Eleventh Grade Students. *Master's Thesis*. Bar-Ilan University.
- Çakıroğlu, E., & Işıksal, M. (2009). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Matematığa Yönelik Tutum ve Özyeterlik Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 34(151), 132-139.
- Çavdar, D. (2019). Matematik Dersinde Akademik Başarı, Öz Yeterlik Ve Matematik Dersine Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dede, Y., & Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- Delioglu, H. N. (2017). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarısı İle Sınav ve Matematik Kaygısı, Matematığa Yönelik Özyeterlik Algısı Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet Ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre Epistemolojik. *Eurasian Journal Of Educational Research*, 0(18), 57-70.
- Doruk, M., & Kaplan, A. (2013). Sınıf Ve İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Kaygılarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1505-1522.
- Durmuşçelebi, M., & Karayağz, Ş. (2018). Psikoloji Eğitimi Alan Öğrencilerin Duygusal Zekâ ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi. *Opus Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 79-108. Doi:10.26466/Opus.460750
- Dursun Sürmeli, Z., & Ünver, G. (2017). The Relationship Between Mathematics Achievement, Self-Regulated Learning Strategies, Epistemological Beliefs And Academic Self-Concept. *Türk Bilgisayar Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(1), 83-102. Doi:Https://Doi.Org/10.16949/Turkbilmat.298393
- EARGED. (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik Ve Fen Bilgisi Çalışması: Ulusal Rapor. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Elmalı, Ş., & Yıldız, E. (2017). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri, Epistemolojik İnançları ve Öğrenme Stilleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 92-108.

- Erdem, M., Yılmaz, A., & Akkoyunlu, B. (2008). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Özyeterlik İnançları ve Epistemolojik İnançları Üzerine Bir Çalışma. *8th International Educational Technology Conference (Ietc)* (S. 775-779). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Erden, M., & Akman, Y. (2004). *Gelişim Ve Öğrenme* (13 B.). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergenç, T. S. (2011). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Bilişsel Hazırbulunuşluk Düzeyleri İle Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Erkek, Ö., & Işıksal Bostan, M. (2015). Uzamsal Kaygı, Geometri Öz-Yeterlik Algısı ve Cinsiyet Değişkenlerinin Geometri Başarısını Yordamadaki Roller. *İlköğretim Online*, 14(1), 164-180.
- Erktin, E., Dönmez, G. ve Özel, S. (2006). Matematik Kaygısı Ölçeği'nin psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 31(140), 26-33.
- Ertekin, E., Dilmaç, B., Yazıcı, E., & Peker, M. (2010). The Relationship Between Epistemological Beliefs And Teaching Anxiety In Mathematics. *Educational Research And Review*, 5(10), 631-636.
- Esterly, E. J. (2003). Multi-Method Exploration Of The Mathematics Teaching Efficacy And Epistemological Beliefs Of Elementary Preservice And Novice Teachers. *Doctoral Dissertation*. The Ohio State University.
- Filiz, A., & Gür, H. (2020). Matematikte Özyeterlik Algılar, Motivasyonlar, Kaygılar ve Tutumlar Arasında İlişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 783-804.
- Görgün, S. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Algıları İle Matematik Problemi Oluşturma Tutumlarının İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Gündoğdu, S. (2013). 7. Ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Sahip Olduğu Matematiksel Güç İle Matematik Özyeterliliği Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Gürel, R., & Yetkin-Özdemir, İ. E. (2019). Üstün Yetenekli Olan ve Olmayan Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (52), 261-286. Doi:10.21764/Maeuefd.355505
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1989). An Exploration Of The Mathematics Self-Efficacy/Mathematics Performance Correspondence. *Journal For Research In Mathematics Education*, 20(3), 261-273. Doi:10.2307/749515
- Hofer, B. K. (2001). Personal Epistemology Research: Implications For Learning And Teaching. *Educational Psychology Review*, 13(4), 353-383. Doi:10.1023/A:1011965830686
- Huang, X., Zhang, J., & Hudson, L. (2019). Impact Of Math Self-Efficacy, Math Anxiety, And Growth Mindset On Math And Science Career Interest For Middle School Students: The Gender Moderating Effect. *European Journal of Psychology of Education* 34(3), 621-640.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2013). Matematik Odaklı Epistemolojik İnanç Ölçeği (MOEİÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 359-388. Doi:Http://Dx.Doi.Org/10.5578/Keg.5952
- İpek, H. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygılarının Matematik Öz Yeterlik İnançlarının Ve Matematik Dersine Yönelik Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Izgar, H., & Dilmaç, B. (2008). Yönetici Adayı Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları ve Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0(20), 437-446.
- Jolejole Caube, C., Dumlao, A. B., & Abocejo, F. T. (2019). Anxiety Towards Mathematics And Mathematics Performance Of Grade 7 Learners. *Educational Management*, 6(1), 344-359. Doi:10.5281/Zenodo.2694050
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kıralp, Y. A., Şahin, F. S., & Dinçyürek, S. (2008). Denetim Odağı Farklı Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik (Pdr) Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(23), 98-106.
- Koç, S., & Memduhoğlu, H. B. (2017). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları: Bir Karma Yöntem Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 119-134.
- Köse, S., & Dinç, S. (2012). Fen Ve Teknoloji Öğretmen Adaylarının Biyoloji Özyeterlilik Algıları İle Epistemolojik İnançları Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 121-141.
- Kurbanoğlu, N. I., & Takunyacı, M. (2012). Lise Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Kaygı, Tutum ve Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Okul Türü Ve Sınıf Düzeyi Açısından İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 9(1).
- Kurt, F. (2009). Investigating Students' Epistemological Beliefs Through Gender, Grade Level, And Fields Of The. *Master's Thesis*. The Middle East Technical University.
- Kutluca, A. Y., Soysal, Y., & Radmard, S. (2018). Öğrenmeye Yönelik Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Uygulamalı Uyarlama Ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitimde Kuram Ve Uygulama*, 14(2), 129-152.
- Lyons, I. M., & Beilock, S. L. (2011). Mathematics Anxiety: Separating The Math From The Anxiety. *Cerebral Cortex*, 22(9), 2102-10.

- MEB. (2013). Ortaöğretim Matematik Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı.
- MEB. (2018). Ortaöğretim Matematik Dersi (9,10,11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. <https://mufredat.meb.gov.tr/Programdetay.aspx?Pid=343> Adresinden Alındı
- Medikoğlu, O. (2020). İlkokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Kaynakları İle Matematik Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Kuram Ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-52.
- Mehdinezhad, V. (2015). The Relationship Between Test Anxiety, Epistemological Beliefs And Problem Solving Among Students. *New Approaches In Educational Research*, 4(1), 2-7.
- Mert, M., & Baş, F. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Kaygı, Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri ve İlgili Değişkenlerin Matematik Başarılarındaki Etkisi. *Türk Bilgisayar Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(3), 732-756.
- Neber, H., & Schommer-Aikins, M. (2002). Self-Regulated Science Learning With Highly Gifted Students: The Role Of Cognitive, Motivational, Epistemological, And Environmental Variables. *High Ability Studies*, 13(1), 59-74. Doi:<https://doi.org/10.1080/13598130220132316>
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role Of Self-Efficacy And Self-Concept Beliefs İn Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal Of Educational Psychology*, 86(2), 193-203. Doi:<https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.2.193>
- Paulsen, M. B., & Wells, C. T. (1998). Domain Differences In The Epistemological Beliefs Of College Students. *Research İn Higher Education*(39), 365-384.
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric Data. *Journal Of Counseling Psychology*, 19(6), 551-554. Doi:<https://doi.org/10.1037/H0033456>
- Sapma, G. (2013). Matematik Başarısı İle Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkinin İstatistiksel Yöntemlerle İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sevgi, S. & Yakışıklı, Z. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz-yeterlik Algılarının ve Matematiğe Yönelik Tutumlarının İncelenmesi . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2) , 394-416 . DOI: 10.17860/mersinefd.685426
- Shoaib, A., Akhtar, M., & Naheed, F. (2020). Epistemological Beliefs Regarding Mathematics Curriculum And Students' Academic Achievement. *Journal Of Educational Sciences & Research*, 7(2), 196-226.
- Softa, H., Karaahmetoğlu, G., & Çabuk, F. (2015). Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Sınav Kaygısı ve Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494.
- Steiner, L. A. (2007). The Effect Of Personal And Epistemological Beliefs On Performance İn A College Developmental Mathematics Class. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities And Social Sciences*, 68(4-A).
- Şahin Taşkın, Ç. (2012). Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Şeref, İ., Yılmaz, İ., & Varışoğlu, B. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları Üzerine Bir İnceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (10), 399-418.
- Tan, M. N. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygısı, Öğrenilmiş Çaresizlik ve Matematiğe Yönelik Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Taşdemir, C. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Taylor, B. A., & Fraser, B. J. (2003). The Influence Of Classroom Environment On High School Students' Mathematics Anxiety. (S. 1-11). Chicago: Annual Meeting Of The American Educational Research Association.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning And Measure. *Review Of Educational Research*, 68(2), 202-248. Doi:10.3102/00346543068002202
- Tümkaya, S. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet, Sınıf, Eğitim Alanı, Akademik Başarı ve Öğrenme Stillere Göre İncelenmesi. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 75-95.
- Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programının Matematiğe Karşı Özyeterlik Algısına Etkisi. *Journal Of Qafqaz University*, 8(1), 1-8.
- Uysal, F., & Selişik, A. (2016). An Investigation About High School Students' Mathematics Anxiety Level According To Some Variables. *Kuramsal Eğitimbilim*, 9(1), 146-164. Doi:10.5578/Keg.10009
- Uysal, İ., & Kösemen, S. (2013). Pedagojik Formasyon Programı Öğrencilerinin Genel Öz Yeterlik ve Epistemolojik İnançlarının Karşılaştırmalı İncelenmesi. 22. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, (S. 193-214). Eskişehir.
- Yavuz Mumcu, H., Mumcu, İ., & Cansız Aktaş, M. (2012). Meslek Lisesi Öğrencileri İçin Matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 180-195.
- Yenilmez, K., & Özbey, N. (2006). Özel Okul Ve Devlet Okulu Öğrencilerinin Matematik Kaygı Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 431-448.
- Yıldırım, S. (2011). Öz-Yeterlik, İçe Yönelik Motivasyon, Kaygı ve Matematik Başarısı: Türkiye, Japonya Ve Finlandiyadan Bulgular. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 277-291.

- Yılmaz, K. (2007). Öğrencilerin Epistemolojik Ve Matematik Problemi Çözümlerine Yönelik İnançlarının Problem Çözme Sürecine Etkisinin Araştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Zhang, X. (2019). Foreign Language Anxiety And Foreign Language Performance: A Meta-Analysis. *The Modern Language Journal*, 103(4), 763-781.

Ortaokul Öğrencilerinin ve İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Süreciyle İlgili Görüşleri

Ayşen Tokay, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Mustafa Çelebi, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Öz

Eğitim alanındaki teknolojik gelişmeler ve Covid-19 salgınının ortaya çıkmasıyla birlikte uzaktan eğitim daha da çok önem kazanmıştır. Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim derslerinden biri de matematiktir. Bu çalışmada ortaokul öğrencileri ile ilköğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci ve matematik dersinin uzaktan öğretimine ilişkin görüşleri incelenerek süreçteki etkileri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma Kayseri ilindeki 10 farklı okuldan 20 ilköğretim matematik öğretmeni ve merkezi bir okuldan 20 ortaokul öğrencisinin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Veriler, görüşme yapılarak ve google form uygulanarak toplanmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda matematik öğretiminin uzaktan zor olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ve öğrenciler, matematik öğretimi için uzaktan eğitim sürecinin sonlandırılmasını ya da en azından hibrit eğitim olması gerektiğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ve öğrencilerin sorumluluklarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinin daha verimli geçmesi için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: uzaktan eğitim, matematik, öğretmen, öğrenci, ortaokul

Abstract

Distance education has gained importance with the technological developments in the field of education and the emergence of the Covid-19 epidemic. One of the distance education courses held during the epidemic period is mathematics teaching. In this study, the views of secondary school students and primary school mathematics teachers about the distance education process and mathematics lesson were examined and its effects on the process were tried to be revealed. The research was formed by taking the opinions of 20 primary school mathematics teachers from 10 different schools in Kayseri and 20 secondary school students from a central school. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. A semi-structured interview form was prepared as a data collection tool. The data were collected by interviewing and applying a Google form. The data were analyzed by content analysis method. As a result of the examinations, it has been revealed that teaching mathematics with distance education is difficult. Teachers and students stated that the distance education process should be terminated or at least hybrid education should be used for mathematics teaching. It has been concluded that the responsibilities of teachers and students increase in the distance education process. In line with the

Keywords: distance education, mathematics, teacher, student, secondary school

Giriş

21. yüzyılda problem çözme, eleştirel düşünme, iletişim kurma, girişimcilik, bilgiye ulaşma gibi beceriler önem kazanmıştır (Wagner, 2010). 21.yüzyıl becerilerinin önem kazanmasıyla birlikte eğitimde teknolojinin kullanılması kaçınılmaz hale gelmiştir. Eğitim ve teknolojinin bütünleşme çalışmaları devam ederken, tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 virüsü eğitim faaliyetlerini teknolojik alanda gerçekleşmesini zorunlu kılmıştır. Bu gelişmeler doğrultusunda, eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim sistemiyle yürütülmeye başlanmıştır.

Uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmenin birbirinden farklı ortamlarda araçlar yardımıyla öğrenmeyi gerçekleştirmesidir (Dinçer, Şubat 2006). Uzaktan eğitim sistemine 1700'li yıllarda mektup gönderilmesiyle başlanmıştır (Kırık, 2014). Gazetede steno dersleri ve İsveç üniversitesinde mektupla kompozisyon dersleriyle

uzaktan eğitimler verilmiştir (Holmberg, 1994). Yapılan bu faaliyetlerin nasıl gerçekleştiğiyle ilgili ayrıntılı net bir bilgi yoktur. 1800'lü yıllarda uzaktan eğitim sisteminin daha örgütlü şekilde yapıldığı görülmüştür. 1856 yılında dil okulu ve 1884 yılında ise Almanya'da uzaktan eğitim okulu açılmıştır (Abazaoğlu & Umurhan, 2015). 1900'lü yıllarda radyoların gelişmesiyle üniversiteler, radyolar üzerinden uzaktan eğitim faaliyetlerini devam ettirmişlerdir. 1930 yılında çoğu okul tarafından uzaktan eğitim aracı olarak radyo kullanılmıştır (Demir, 2014). Dünyadaki televizyon ile ilk uzaktan eğitim çalışmaları Amerika'da yapılmış (Çoban, 2012) ve 1980'li yıllarda görsel ve işitsel materyallerin gelişimiyle uzaktan eğitim çalışmaları bilişim araçlarıyla gerçekleştirilmeye başlanmıştır (Kırık, 2014).

Ülkemizde uzaktan eğitim kavramı ilk defa Dewey'in sunduğu rapor sonucunda gündeme gelmiş ve 1927 yılında dile getirilmiştir (Abazaoğlu & Umurhan, 2015). Fakat 1941 yılında radyo programıyla hayata geçirilmiştir (Bozkurt, 2017). Ziraatçılara yönelik yapılan bu programlar kısa teknik bilgi verme doğrultusunda yürütülürken, daha sonra içerik ve katılımcı yönünden daha kapsamlı ve sorulara yanıt verebilen programlar haline gelmiştir (İşman, 2005). 1951 yılında öğretici filmler merkezi oluşturulmuş (Kırık, 2014). 1953 yılında uzaktan eğitimi düzenli yürütecek olan FONO açıköğretim kurumu kurulmuştur (Bozkurt, 2017). Ülkemizde bakanlık bünyesinde uzaktan eğitim dersleri 1960 yılında mektupla vermeye başlamıştır (Özarslan & Ozan, 2014). 1964 yılında da TRT tarafından kısa süreli eğitimler yayınlanmıştır (Bozkurt, 2017). Gelişmeler doğrultusunda 1974 yılında devlet politikasının hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu kurulmuştur (İşman, 2005). Millî Eğitim Bakanlığı radyo ve TV'lerden yaygın eğitim olanağı sağlamıştır. Olumlu gelişmeler ve raporlar doğrultusunda 1982 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi hizmet vermeye başlamıştır (Gelişi, 2015). 1992 yılında Millî Eğitim Bakanlığının bünyesinde Açıköğretim liseleri kurulmuştur (Demiray & Adıyaman, 2002). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte 1996 yılında bilişim teknolojileri kullanılarak uzaktan eğitim çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Bozkurt, 2017).

Dünya Sağlık Örgütü 11 Mart 2020 (WHO, 2020) tarihinde COVID-19 salgınına ilan etmiştir. Salgın, enfeksiyon izinin birden fazla ülkede görülmesidir (TDK, 2021). Salgının ilan edilmesiyle dünyadaki yaşam şartları değişti ve dünyadaki vefat ve vaka sayılarında hızlı bir artış meydana gelmiştir. Salgın döneminde Türkiye'de 29 Temmuz 2021 tarihi itibarıyla 5.514.373 vaka 50.450 vefat görülmüştür (Sağlık Bakanlığı, 2021). Salgından etkilenen insan sayısı fazla olduğundan ekonomi, psikoloji, sosyal gibi alanlarda etkileri ağır sonuçlara neden oldu. İnsanlar bulaştırmacılığı engellemek için evde kalmaya başlamasıyla birlikte birçok kurum faaliyetlerini uzaktan yürütmek zorunda kalmıştır. Bu kurumlardan bir tanesi de eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarının 16 Mart 2020 (MEBa, 2020) tarihinde eğitime ara vermesiyle 18.241.881 öğrenci ve 1.117.686 (MEB, 2020) öğretmen bu durumdan etkilenmiştir. Okullarda eğitime ara verilmesiyle Türkiye ve dünyada uzaktan eğitim araçlarına verilen önem artmıştır. Tüm dünyada uzaktan eğitim araçları ve programlarıyla ilgili çalışmalar yapılarak bu dönemi en iyi şekilde atlatılması amaçlanmıştır.

Salgın döneminde Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığının oluşturduğu Eğitim Bilişim Ağı (EBA) geliştirilerek etkili bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim bilişim ağını kullanmakla birlikte zoom, skype, microsoft teams gibi uzaktan eğitim programları kullanarak eğitimi verimli hale getirmek amaçlanmıştır (Can, 2020). Teknoloji araçları kullanarak yapılan uzaktan eğitim; evden eğitim, kolay erişilebilirlik, dersleri tekrar izleyerek kendi hızında öğrenme gibi olanaklar sağlasa da alt yapı sorunları, internete erişememe, teknolojik bilgi eksikliği, sosyalleşme gibi sorunları da içinde barındırmıştır (Bakioğlu & Çevik, 2020). Bununla birlikte evde teknolojik araçların eksikliği, internetin olmaması, hava şartlarından kaynaklı sorunlar, herkesin evde olmasından kaynaklı internet kullanımı, kesintilerden dolayı sesin karşıya net ulaşamaması, öğretmenlerle sınıf ortamındaki gibi iletişim kurulamaması gibi sorunlardan yüz yüze eğitimdeki verimlilik uzaktan eğitimde sağlanamamıştır (Atreya & Acharya, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu, & Şahin, 2020). Uzaktan eğitimin dezavantajlarından kaynaklı eğitim eşitsizliği daha da artmıştır (Yıldız & Akar Vural, 2020). Bununla birlikte, evde öğrencilerin aile bireyleri tarafından kontrol edilememesi özellikle çalışan ailelerde öğrencilerin derslere katılmamasına ve farklı çevrimiçi etkinliklerle uğraşarak ekran bağımlısı olmasına yol açtığı görülmüştür (Bayburtlu, 2020).

Uzaktan eğitim belli yaş grupları için kullanılabilir olsa da bazı yaş grupları için uygun olmayabilir. Mesela derslerin ilkökul öğrencileri için görsel, işitsel, devinişsel alanlara hitap ederek somutlaştırılması gerekir. Uzaktan eğitimde görsel ve işitsel olarak dersler işlendiği ama devinişsel alanda eksiklikler olduğu görülmüştür (Yurtbakan & Akyıldız, 2020). Devinişsel alanlarda eksiklik kalabileceği gibi aktarılan kazanımların değerlendirilmesinde (Sarı & Nayır, 2020), öğrencilerin öğrenme isteklerinin artırılmasında eksikliği fark edilmiştir (Çiftçi, Temel, Yeganeh, Sarı, & Soydemir Bor, 2020).

Salgın döneminde sistemden ve öğrenciden kaynaklı sorunlar olduğu gibi öğretmenlerden kaynaklı sorunlar da olmuştur (Sarı & Nayır, 2020). Öğretmenlerin bazılarının da teknolojik bilgi eksikliğinden dolayı uzaktan eğitimde derslerin işlenmesi ve programların kullanımında sıkıntılar yaşadığı görülmüştür (Karaca & Kelam, 2020). Öğretmenler aynı zamanda uzaktan eğitime bakış açılarından kaynaklı sorunlar da yaşayabilirler. Bazı öğretmenler uzaktan eğitimin yetersiz kaldığını, yüz yüze olan eğitimin yerini tutamayacağını (Doğan & Koçak, 2020), bazıları yüz yüze eğitim uzaktan eğitimden daha avantajlı olmakla birlikte yüz yüze eğitimin eksik kaldığı noktalarda uzaktan eğitimin alternatif olarak kullanılabileceğini (Ülkü, 2018), bazıları da uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin aynı işlevi göreceğini (Yalman & Kutluca, 2013), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar başarılı olacağını düşünmektedirler (Caldwell, 2006).

Uzaktan eğitim çalışmalarında öğretmenlere göre farklılık gösterdiği görülmekle birlikte farklı branşlarda özellikleri doğrultusunda verimlilikte farklılıklar görülebilir. Mesela Fen bilgisi dersinde farklı bilimsel animasyonlarla dersi ilgi çekici ve eğlenceli hale getirerek verim artırılabilirken (Pınar & Dönel Akgül, 2020), Türkçe dersinde bilgi aktarmaktan ziyade beceri dersi olduğundan beceri sağlanamamıştır (Karakuş, Ucuşsatar, Karacaoğlu, Esendemir, & Bayraktar, 2020). Matematik dersi de farklı programlarla eğlenceli hale getirilip dikkat çekilebilir ama somutlaştırarak beceri kazanılmasında eksikler görülebilir. Bununla birlikte, matematiğin yapısının kavramsal olmasından dolayı yüz yüze iletişim halinde işlenmesi daha verimli olduğu görülmüştür (Engelbrecht & Harding, 2004).

Uzaktan eğitimde matematik dersini bilgisayar destekli farklı matematik programları, yazılımlar ve planlama ile somutlaştırarak etkili öğretim (Tezer & Cumhur, 2020) ve matematiğe karşı olumlu tutum gerçekleştirilmiştir (Hangül & Üzel, 2010). Lâkin matematik öğretmenleri pedagojik alan bilgileri, yaşları, deneyim yılları gibi özellikler açısından farklılık gösterdiğinden uzaktan eğitimde tüm derslerde aynı verimlilik sağlanamamıştır (Özdemir & Erduran, 2019). Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimi etkili hale getirebilmek için matematik yazılımlarını çoğu öğretmenin bilmediği (Korkmaz, 2020), derslerinde matematikle ilgili programları çok kullanmadıkları görülmüştür (Çavuş & Eskitaşçıoğlu, 2016).

Alanyazında matematikle ilgili çalışmalar incelendiğinde; uzaktan eğitim etkili olabilir, ama örgün eğitimin yerini tutmayacağını (Yılmaz & Ev Çimen, 2020), uzaktan eğitim yüz yüze eğitimle birleştirildiğinde daha verimli olacağını (Koparan & Kaleli Yılmaz, 2020), uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimi destekleyici nitelikte olması gerektiği gibi farklı sonuçlara ulaşmaktayız (Yılmaz, Mutlu, Doğanay, & Yılmaz, 2020).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı salgın döneminde Matematik öğretmenlerinin gerçekleştirdiği uzaktan eğitim çalışmalarını öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda incelemektir.

1. Araştırmada bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır:
2. Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim sistemi ve uzaktan eğitim sisteminde matematik dersi hakkındaki bilgi ve görüşleri nasıldır?
3. Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim öğretim sürecinde kullandığı yöntem, teknik, araç gereç ve yazılımlar nelerdir?
4. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemi ve uzaktan eğitim sisteminde matematik dersleri hakkındaki bilgi ve görüşleri nasıldır?
5. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitim öğretim sürecindeki görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Salgın döneminde eğitim farklı bir nitelik kazanmış ve ilk defa uzun süreli uzaktan eğitim faaliyetleri yürütülmüştür. Bu faaliyetlerde aktif rol alan öğretmen ve öğrencilerin süreçle ilgili düşüncelerini incelemek önemlidir. Alan yazın incelendiğinde uzaktan eğitimde matematik eğimi ilgili çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmaların çoğunluğunda öğretmen veya öğrenci düşünceleri tek boyutlu değerlendirilmiştir. Bu çalışmamızda matematik öğretmenlerinin ve matematik öğrenimi gören öğrencilerinin uzaktan eğitim ve uzaktan eğitimde matematik dersi ile ilgili düşünceleri değerlendirilmiştir. Sonuçların uzaktan eğitim faaliyetlerini ve uzaktan matematik öğretimi çalışmalarını aydınlatacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmenler ve öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili düşüncelerini derinlemesine incelemek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim, bir olaya yüklenen anlamları temalar doğrultusunda ayrıntılı inceler (Kocabıyık, 2016). Olgubilim çalışmalarında yapılan görüşmeler sonucunda konuyla ilgili bireylerin önceden fark edemedikleri olgular ortaya çıkarılabilir. (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Erkan Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). Bu çalışmada da matematik sersine ilişkin uzaktan eğitim sisteminde yaşanan sorunlar, avantajlar, sistem ile ilgili bilgi düzeyi, derste kullanılan yöntemler sürecin paydaşları olan öğretmenler ve öğrencilerin görüşlerine göre derinlemesine ele alınmaktadır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Kayseri’de uzaktan eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü ortaokullarda görev yapan matematik öğretmenleri ve bu dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklemi 2020-2021 bahar dönemi ortaokul öğrenci ve ilköğretim matematik öğretmenlerinden salgın dönemi şartları doğrultusunda elverişli örnekleme yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Elverişli örnekleme, şartlar doğrultusunda evrenden kolay ulaşılabilir öğelerin seçilmesidir (Baltacı, 2018). Araştırmaya merkezi, ilçe ve köylerdeki 10 farklı okulda görev yapan 20 ilköğretim matematik öğretmeni ve il merkezindeki 20 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken	Tür	Öğretmen		Öğrenci	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kadın	13	65	8	40
	Erkek	7	35	12	60
	1-5 Yıl	2	10		
	6-10 Yıl	9	45		
Kıdem	11-15 Yıl	5	25		
	16-20 Yıl	2	10		
	21 yıl ve üzeri	2	10		
	5. sınıf			3	15
Sınıf düzeyi	6. sınıf			4	20
	7. sınıf			8	40
	8. sınıf			5	25
Uzaktan eğitim ile ilgili kurs alma	Evet	5	25	0	0
	Hayır	15	75	20	100

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, derinlemesine bilgi vererek görüşme esnasında soruların düzenlenmesine olanak sağlar (Sönmez & Alacapınar, 2018). Yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma sürecinde “uzaktan eğitim” ile ilgili alanyazın taraması yapılmıştır. Yapılan alanyazın taraması sonucunda üzerinde durulması gereken konular belirlenmiş ve bu konuları ölçmeye yönelik maddeler oluşturulmuştur. Elde edilen bilgiler doğrultusunda oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu düzenlenmiş ve veri toplama aracının geçerliliğini sağlamak amacıyla 1 matematik öğretmeni, 1 Türkçe öğretmeni ve 1 alan uzmanı akademisyenden görüşler alınmış, görüşme formu tekrar düzenlenmiştir. Görüşme formunun test edilmesi amacıyla 2 matematik öğretmeni ve 4 öğrenciyle pilot uygulama yapılmıştır. Öğretmenlerden görüntü alınmaksızın çevrimiçi (online) yöntemlerle

katılımcıların izni alınarak ses kaydı veya yazarak, öğrencilerden ise hazırlanan “Google form” üzerinden veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilme sürecinde öncelikle görüşme ile elde edilen veriler, katılımcılara kodlar (E1, K1, ...) verilerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. “Google form” ile elde edilen veriler ise Excel dosyası olarak bilgisayara indirilmiştir ve katılımcılara kodlar (Ö1, Ö2, ...) verilmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin cevapları, araştırmanın alt problemleri çerçevesinde oluşturulan temalar altında toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans ve yüzde değerlerinden yararlanılarak veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmeye çalışılmıştır. Betimsel analiz, verilerin değiştirilmeden incelenmesidir (Sönmez & Alacapınar, 2018). Bu çalışmada da öğretmen ve öğrencilerin Matematik dersinin uzaktan eğitim sistemi içerisinde derinlemesine bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

Bulgular

Kayseri ilinde görev yapan ilköğretim matematik öğretmenleri ve öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden toplanan veriler dört ana başlıktan oluşan onüç alt başlık altında incelenmiştir.

1. Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sistemi ve Uzaktan Eğitim Sisteminde Matematik Dersi Hakkındaki Bilgi ve Görüşleri Nasıldır?

Bu bölümde uzaktan eğitim sistemi, sistemin matematik öğretiminde uygulanması, öğretmenlerin uzaktan eğitim geçmişleri, her iki sistemin (yüz yüze ve çevrim içi) karşılaştırması gibi uzaktan eğitim sürecinin çok yönlü karşılaştırılmasına ve işleyişine yönelik öğretmen görüşlerini içeren bulgulara yer verilmektedir.

1.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sisteminin Tanımı, Zamanı ve Uygulanma Şekline İlişkin Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitim kavramını nasıl algıladıkları, nasıl tanımladıkları ve sisteme ilişkin tanımlamalarına aşağıdaki tabloda (Tablo 2) yer almaktadır.

Tablo 2

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Tanımları.

Tanımlar	f	%
Yüz yüze yapılamayan eğitimin uzaktan gerçekleştirilmesi	5	25
Yüz yüze eğitimin teknolojik araçlara entegre edilmesi	7	35
Kazanımların uzaktan verildiği teknolojik yöntem	4	20
Sanal ortamda gerçekleştirilen öğretim	4	20

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu (% 35) uzaktan eğitimi, “yüzyüze eğitimin teknolojik araçlara entegre edilmesi” şeklinde tanımlarken, diğer öğretmenlerimiz, yüz yüze eğitimin uzaktan gerçekleştirilmesi, kazanımların uzaktan verildiği teknolojik yöntem veya sanal ortamda verilen eğitim şekli olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlamaları deskekleyen öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekilde sıralanabilir:

E1 “...yüz yüze yapılamayan eğitimin kısmen de olsa uzaktan gerçekleştirilmesidir...”

E6 “...Öğretmen ve öğrencinin aynı ortamda olmadığı sanal öğretim yöntemidir.”

K2 “...Müfredatın azami düzeyde uygulayabilmek için gerçekleştirilmiş teknolojik yöntemdir...”

K6 öğretmen “...İnternet üzerinden farklı teknolojik araç gereçlerle gerçekleştirilen zaman ve mekandan bağımsız sistemdir...”

K12 öğretmen “...uzaktan eğitim gerçekleştirmedik, uzaktan öğretim gerçekleştirdik...” cevaplamıştır.

Öğretmenler hali hazırdaki uygulamanın çift yönlü (eş zamanlı) veya hem çift hem de tek yönlü (% 75 öğretmen) olarak gerçekleştirdiğini, hangisinin yapılacağına ise alanlara göre öğretmenlerin karar verdiğini

bildirmişlerdir. K6 öğretmeni uzaktan eğitimin gerçekleşme şekliyle ilgili “...Uzaktan eğitimin gerçekleştirilme şekli alana göre değişiklik gösterir bence.” şeklinde yorumda bulunmuştur.

Eğitim sisteminde salgın döneminden önce özellikle yükseköğretimde yabancı dil, Tarih ve bazen de Türk Dili dersleri uzaktan verilmekteydi. Ancak ilk ve orta öğretimde uzaktan öğretim sadece destek öğretim aracı olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (% 75) buna paralel olarak uzaktan eğitim ile ilk kez salgın döneminde karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

1.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Öğretmen ve Öğrencinin Sorumlulukları ile İlgili Görüşleri

Öğretmenler uzaktan eğitim sisteminde hem kendilerinin hem de öğrencilerin sorumluluklarını Tablo 3’te şu şekilde özetlemişlerdir.

Tablo 3

Uzaktan Eğitimde Öğretmen ve Öğrenci Sorumlulukları ile İlgili Öğretmen Görüşleri.

Temalar	Sorumluluklar	f	%
ÖĞRETMEN	Öğrencilerin derse devamı takip etmeli	4	20
	Sisteme uyum sağlamalı ve gelişmeleri yakından takip etmeli	8	40
	Derse hazırlıklı gelmeli	12	60
	Süreci disiplinli şekilde yönetmeli	14	70
	Dersi canlı tutmalı	2	10
ÖĞRENCİ	Derslere düzenli katılmalı	18	90
	Derslere hazırlıklı gelmeli	8	40
	Sosyal medya hesaplarından gönderilen mesajları takip etmeli	3	15
	Derslerde not tutarak, anlamadığı yerleri sormalı	12	60

Tablo 5’te görüldüğü gibi, öğretmenler uzaktan eğitimde öğretmenlerin derse hazırlık yapmaları ve ders sürecini disiplinli bir şekilde yürütmesi gerektiğini, öğrencilerin ise derslere mutlaka yüksek katılım göstermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu tanımlamaları deskeleyen öğretmen görüşlerinden örnekler şu şekilde sıralanabilir:

E1 “...Öğretmen, bir film yönetmeni gibi süreci iyi yönetmelidir...”,

K1 ise “...Yüze yüze eğitim ile uzaktan eğitimde öğretmenin sorumluluklarında fark yok...”,

K3 “...kesinlikle öğrenciler derse düzenli katılmalıdır...” şeklinde belirtmiştir.

1.3. Öğretmenlerin Matematik Eğitimi Hakkında Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze matematik eğitimi hakkındaki görüşleri aşağıdaki tabloda (Tablo 4) yer almaktadır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimle İlgili Düşünceleri.

Düşünceler	f	%
Uzaktan eğitim sürecinde matematik eğitimi daha zor	18	90
Uzaktan eğitim bireysel hızda öğrenme için kullanılmalı	4	20
Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime göre daha soyut	3	15
Uzaktan eğitimde yüz yüze eğitimdeki gibi kolay iletişim kurulamıyor	9	45
Uzaktan eğitimde öğrencilerin derslere ilgisi olan ilgisi daha az	6	30
Uzaktan eğitim akıllı tahtası olmayan okullar için kullanışlı	3	15
Sınıf ortamındaki heyecan uzaktan eğitimde yok	7	35
Uzaktan eğitimde dersler sınıf ortamına göre daha sıkıcı geçiyor	5	25

Öğretmenler tabloda (tablo 4) görüldüğü gibi uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretiminin zor, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha soyut ve uzaktan eğitimin akıllı tahtası olmayan okullar için kullanışlı olduğunu belirtmişlerdir. 1 öğretmenimizde uzaktan eğitimde daha çok soru çözebildiği için uzaktan eğitimin daha verimli geçtiğini şeklinde yorumlamıştır. Bu görüşleri destekleyen öğretmen görüşleri aşağıda sunulmuştur:

E1 "...diğer branşlara göre matematiğin anlatılması uzaktan eğitimde zor... Yüz yüze eğitimde verimlilik %70-80 iken bence uzaktan eğitimde %50'lerin altına düştüğünü düşünüyorum...",

E5 "...sınıf ortamındaki gibi sıraların arasında gezerek öğrencilerin soruları nasıl çözdüklerini görememek, öğrencilerle göz teması kuramamak beni üzüyor..." ,

K2 "...uzaktan eğitim daha verimli geçiyor benim için. Çünkü sınıf disiplini sağlamakla uğraşmadan öğrencilerle öğretim yaparak sınava hazırlamak daha kolay..." ,

K12 "şehir merkezlerinde imkanlar daha farklı ama köyde yüz yüze eğitim daha verimli..." yorumlamışlardır.

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde kullanılan matematik müfredatındaki kazanımların uzaktan eğitim sürecinde (%60) kazanılamadığını, eğer (%40) hazırbulunuşluk tam ve derslerin takibi yapılırsa kazanımların tamamının kazanılabileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenler matematik eğitiminin uzaktan devam etmesi durumunda yapılması gereken değişiklikleri şu şekilde sıralamışlardır:

Müfredat sadeleştirilmeli(%60)

Devam zorunluluğu(%40)

Herkesin internete ulaşımı sağlanmalı(%35)

Matematiğe yönelik yazılım geliştirilmeli(%30)

Dijital kaynaklar artırılmalı(%15)

Hizmet içi eğitimler artırılmalı(%25)

1.4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sisteminin Avantajları, Dezavantajları ve Devamı ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sisteminin avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda (Tablo 5) sunulmuştur.

Tablo 5

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sisteminin Avantajları ve Dezavantajları ile İlgili Görüşleri.

Avantajlar	f	%	Dezavantajlar	f	%
Ders anlatımında teknolojiyi kullanmak	3	15	Derslere keyfi girmeleri	2	10
Bireysel öğrenme	2	10	İletişim kurulamaması	7	35
Tamamlayıcı eğitim	6	30	İlgisizlik	4	20
Ders sayısının sınırsız olması	5	25	İmkânlarının eşit olmaması	5	25
Fazla kişiye hitap etme	2	10	Ders saatlerinin kısa olması	1	5
Zamanın iyi kullanılması	6	30	Öğrencilerin denetlenmemesi	4	20
Ucuz	2	10	Sağlıklı değerlendirmenin yapılamaması	3	15
Hiçbir avantajı yok	3	15	Ekrana bağlılık	5	25
			Sosyal ilişkilerde problem	2	10
			Sağlık problemlerinin oluşması	2	10
			Çevresel koşullar	4	20

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğunluğu(%30) uzaktan eğitim sisteminin avantajlarını tamamlayıcı olarak ve zamanın iyi kullanılması olarak belirtirken, sistemin diğer avantajlarını derste teknolojiyi

kullanmak, bireysel öğrenme, ders sayısının sınırsız olması, daha fazla kişiye hitap edilmesi şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları(%15) hiçbir avantajının olmadığını belirtmiştir.

Dezavantajlarını ise çoğunluk(%35) öğrencilerle sağlıklı iletişim kurulamadığı, diğer dezavantajlarını devamsızlık yapılması, ilgisizlik, imkan eşitsizliği, öğrencilerin denetlenememesi, sağlık problemleri, ekran bağımlılığı şeklinde yorumlamışlardır. Bu yorumları destekleyen öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

K8 öğretmeni "... istediğim saat, istediğim kadar ders yapabilmek çok güzel...",

E6 öğretmeni "...uzaktan eğitimin benim için hiçbir avantajı yok...",

E2 öğretmeni "...öğrencinin zihnine ulaşamıyorum...",

K3 "... çok ders yaptığım günlerde gözüm ve sırtım çok ağrıyor...",

K9 "... uzaktan eğitim ile öğrenciler arasında özellikle bazı bölgelerde eşitsizlik arttı..." ifadelerini kullanmışlardır.

Öğretmenlerin(%75) çoğunluğu uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını devam etmemesi gerektiğini, %10'u net bir fikrinin olmadığını ve %15'i ise devam etmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlere hibrit eğitimle ilgili fikirleri sorulduğunda 18kişi(%90) hibrit eğitimin olabileceğini, 2 kişi(%10) ise hibrit eğitimin öğrencilerin kafasını karıştırdığı şeklinde cevap vermiştir. Bu görüşlerle ilgili öğretmen düşünceleri şu şekilde sıralanabilir:

E6 öğretmeni "...kesinlikle yüz yüze eğitime geçilmeli...",

K2 öğretmeni " uzaktan eğitim devam etmeli özellikle sınava hazırlanan grupla. Çünkü daha fazla soru çözebiliyorum..." şeklinde yorumlamıştır.

1.5. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin %55'i uzaktan eğitimin daha yorucu olduğunu, % 10'u uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimden bir farkının olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %50'si uzaktan eğitimin mesleki doyuma bir etkisinin olmadığını, diğerleri mesleğini sorgulamasına neden olduğunu, sınıf yönetimi konusun da doyum sağladı, teknolojik alanda gelişmemi sağladı şeklinde düşüncelerini belirtmişlerdir. Bu yorumları destekleyen öğretmen görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

K4 öğretmeni "...uzaktan eğitim hiç mesleki doyum sağlamadı hatta mesleğimi sorgulama neden oldu...",

E6 öğretmeni "...kevgir ile su taşımak veya dökme su ile değirmen döndürmek...",

K13 öğretmeni "...akıntıya karşı kürek çekmek..." yorumlarını yapmışlar.

2. Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Öğretim Sürecinde Kullandığı Yöntem, Teknik, Araç Gereç ve Yazılımlar Nelerdir?

Bu bölümde öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları programlar, sosyal ağlar, kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ve uzaktan eğitim sürecindeki yazılımlarla ilgili görüşlerine yer verilmektedir.

2.1. Öğretmenlerin Süreçte Kullanılan Programlar, Yöntem ve Teknikler, Sosyal Ağlarla İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin çoğunluğunun(%100) zoom programını kullandıklarını buna ek olarak EBA ve Microsoft teams üzerinden canlı ders işlediklerini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları programlarla ilgili öğretmenlerin çoğunluğu(%50) zoom programının ihtiyaçlarını karşıladığını, bunun dışında matematik dersi için zoom programının yeterli olmadığını, zoom programının Türkçeyi destelemesi gerektiğini, uzaktan eğitimle ilgili yeni programların oluşturulması gerektiğini, zoom programın önerildiği için kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu düşünceleri destekleyen öğretmen görüşlerinin bazıları şunlardır:

K4 "...Microsoft Teams 'de zoom'a göre donmalar daha az oluyor, hangi tür belge olursa olsun daha kolay paylaşıyorum...",

K11 ise "...Matematik konularında zoom'un yeterli olmadığını düşünüyorum. Çizim yaparken zorlanıyorum..."

E4 öğretmeni zoom'u kullanışlı bulduğunu şu şekilde "...Öğrenciler zoom programını kullanmayı öğrendikleri için farklı bir program kullandığımızda öğrencileri adapte etmemizin zaman alacağını düşündüğümünden diğer programları denemedim..." ifade etmiştir.

Öğretmenlerin çoğunluğu(%70)'i uzaktan eğitimde bilgisayar, diğerleri de tablet ve telefon kullandıklarını belirtmişlerdir. E1 öğretmeni "...telefonumun ekranı büyük ve telefonumun kalemi olduğundan dersleri telefondan işlemek daha rahat..." şeklinde belirtmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde derslerinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri araştırılmıştır. Bir öğretmen bir veya birden fazla cevap vermiştir. Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda tema ve kodlar oluşturulmuş ve tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kullandığı Teknikler.

Tema	Kod	f	%
Öğretim yöntemi	Düz anlatım	20	100
	Soru-cevap	18	90
Öğretim tekniği	Problem çözme	7	35
	Beyin fırtınası	2	10
	Gösterip yaptırma	3	15

Öğretmenlerin tablo 6 incelendiğinde derslerinde öğretim yöntemi olarak sadece düz anlatım yöntemini kullandığı görülmüştür. Öğretim tekniklerinde öğretmenlerin en çok soru cevap (%90), en az beyin fırtınası(%10) tekniğini kullandığı görülmüştür. K12 öğretmeni "...yüz yüze eğitimde çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri kullanıyordum, fakat uzaktan eğitimde zaman kısıtlı ve öğrencilerle tam bir iletişim kuramadığım için kullandığım teknikler kısıtlı..." şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin hepsi öğrencilerle iletişim için whatsapp kullandıklarını belirtmişlerdir. K3 öğretmeni "...öğrencilerle bilgilendirme yapmak için sürekli whatsapp kullandım, ama öğrencilere tek tek dönüş yapmak çok yorucu oluyor..." şeklinde de ifade etmiştir.

2.2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Değerlendirme Yöntem Teknik ve Programlarla İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirme hangi yöntem veya programları kullandıklarını aşağıdaki tablo da (tablo 7) yer almaktadır.

Tablo 7

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları Değerlendirme Yöntemleri.

Tema	Yöntemler	f	%
Programlar	Online deneme programları	10	50
	Eba testler	4	20
	Whatsapp üzerinden ödev	13	65
	Google form	2	10
Yöntemler	Ders içinde soru-cevap	4	20

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun değerlendirmeyi ödev göndererek veya online sınavlar yaparak yaptığı görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin %55'i online denemelerin çok güvenilir olmadığını, % 10'u online denemelerin yararlı olduğunu söylemiştir. Öğretmenler bu düşüncelerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

K13 "...uzaktan eğitim sürecinde değerlendirme çok güvenilir değil ama yine de gerekli olduğunu düşünüyorum...",

K9 "...whatsapp üzerinden pdf dosyalarını gönderiyorum, gönderdiğim dosya üzerinde işlemler yaparak dosyayı geri gönderiyorlar. Bazen çizim ödevleri gönderiyorum, çizim ödevlerinin videolarını çekip gönderiyorlar. Videolarla yanlış yapılan bir şey varsa düzeltme yapıyorum...",

E3 "...Değerlendirme ve bilgilendirme aşamasında kendi web sitemi oluşturdum. Siteden ödevlendirme ve deneme sınavı yaptım...",

E1 "Bu süreçte öğrenciye online deneme yapmam. Çünkü bilgisayar bakarak soruyu çözmek zor, zaten matematik özellikle kağıt üzerinde işlem gerektirir. Kitap veya fotokopi üzerinden çözme taraftarıyım." şeklinde yorumlamışlardır.

3. Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sistemi ve Uzaktan Eğitim Sisteminde Matematik Dersi Hakkındaki Bilgi ve Görüşleri Nasıldır?

Bu bölümde uzaktan eğitim sistemi, sistemin matematik öğretiminde uygulanması, öğrencilerin uzaktan eğitim geçmişleri, her iki sistemin (yüz yüze ve çevrim içi) karşılaştırması gibi uzaktan eğitim sürecinin çok yönlü karşılaştırılmasına ve işleyişine yönelik öğrenci görüşlerini içeren bulgulara yer verilmektedir

3.1. Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sisteminin Tanımı, Zamanı ve Uygulanma Şekline İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin uzaktan eğitim kavramını nasıl algıladıkları, nasıl tanımladıkları ve sisteme ilişkin tanımlamalarına aşağıdaki tabloda (Tablo 8) yer almaktadır.

Tablo 8

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Tanımları.

Tanımlar	f	%
Okula gitmeden teknolojik aletlerle yapılan eğitim	5	25
Online yapılan eğitim	9	45
Eşitliğin olmadığı eğitim modeli	2	10
İnternet sıkıntısından dolayı zor işlenen ders	2	10
Öğrenen ve öğretmenin aynı ortamda olmamasıdır	2	10

Tablo 8'de görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğunluğu (% 35) uzaktan eğitimi, "okula gitmeden teknolojik aletlerle yapılan eğitim" şeklinde tanımlarken, diğer öğrencilerimiz, online yapılan eğitim, eşitliğin olmadığı eğitim modeli, İnternet sıkıntısından dolayı zor işlenen ders, öğrenen ve öğretmenin aynı ortamda olmamasıdır şeklin de tanımlamışlardır. Bu tanımlamaları deskeleyen öğrenci görüşlerinden örnekler şu şekilde sıralanabilir:

Ö3 "...Uzaktan eğitim: birebir iletişim olmadan, odaklanmayı, anlamayı zorlaştıran ve fırsat eşitsizliğinin yüksek olduğu bir eğitim modelidir...",

Ö18 "...Çevrimiçi gerçekleşip yüz yüze eğitime göre daha kolay, daha rahat ve daha verimlidir; sokakta, evde, köyde kısacası çevrimiçi ağların bulunduğu her yerde faydalanılabilen bir eğitim modelidir..." cevaplamışlardır.

Öğrencilerin hepsi uzaktan eğitimle salgın döneminde uzaktan eğitime geçildiğinde karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

3.2. Öğrencilerin Matematik Eğitimi Hakkındaki Görüşleri

Öğrencilerin çoğunluğu (%35) yüz yüze eğitimde daha iyi anlıyoruz, 2 kişi ise yüz yüze ve uzaktan eğitim arasında fark olmadığını belirtmiştir. Bazı öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşleri şunlardır:

Ö3 kodlu öğrenci "...Matematik dersi bazı konularda yuz yuze iken dahi anlaşılamazken uzaktan olunca bazen anlaşılması daha zorlaşıyor. Bu yüzden yuz yuze eğitimi daha avantajlı buluyorum.",

Ö12 "Matematik sayısal bir ders olduğu için diğer derslere nazaran daha zor anlaşıyor. Hem işlem hem de anlama gerektiren bir ders olduğu için zor. Uzaktan eğitim hakkında gerçekten faydasına çok zararı var. Mesela benim ekrana

çok bakmaktan gözüm bozuldu ve gözümü kullanamaz oldum kaç doktora gittim. Yüz yüze eğitimin yerini hiç birşey tutamaz.” şeklinde yorumlamışlardır.

Uzaktan eğitim sürecinde ortaokul öğrencilerinin %15’i tüm konuları aynı düzeyde anladığını, % 85’i soyut konuları anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler şu şekilde: Ö16 kodlu öğrenci “Farklılık oluyor, soyut konularda zorlanabiliyorum”, Ö19 kodlu öğrenci “Ben okulda anlamadığım bir konuyu öğretmenim okulda bana örnekler vb. şeylerle anlatabiliyor ama ekran başında bu şekilde olmuyor.” ifade etmiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde matematik ve diğer dersler arasında fark öğrencilere sorulduğunda 2kişi(%10) tüm dersleri uzaktan eğitimde anlayabildiğini, 18 kişi (%90) ise sözel dersleri daha iyi anlayabildiklerini matematikte diğer derslere göre zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili bazı öğrenci görüşleri şunlardır:

Ö8 “Matematğin diğer derslerle olan farkı, diğer derslere nazaran daha çok düşünme yeteneği gerektirmesi. Bu da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ekran başında yapması daha zor olan bir şey olduğu için matematik eğitiminin daha somut bir şekilde ve yüz yüze verilmesi taraftarıyım. Derslerin uyumluluğu konusunda; yazılı bir konusu olmayan daha çok yeteneklere ve becerilere dayalı derslerin uzaktan eğitime uygun olduğunu düşünmüyorum ancak diğer derslerin uyumluluğunda bir sıkıntı görmüyorum.”

Ö12 kodlu öğrenci “Matematik dersi hem işlem hem de anlama gerektirdiği için çok zor bir ders. Sayısal dersler (fen,matematik) bu dersler yüz yüze eğitimde bile zor anlaşılırken online eğitimde hiç anlaşılmıyor. Bence onlin eğitime en uygun ders sözel dersler (Türkçe,din,ingilizce) sosyal dersi hariç.” şeklinde cevaplamışlardır.

3.3. Öğrencilerin Uzaktan Eğitimde Öğretmen ve Öğrencinin Sorumlulukları ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminde öğretmen ve öğrenci sorumlulukları ile ilgili düşünceleri aşağıdaki tabloda (Tablo 9) yer almaktadır.

Tablo 9

Öğrencilerin, Öğretmen ve Öğrenci Sorumlulukları ile İlgili Görüşleri.

Tema	Sorumluluklar	f	%
Öğretmen	Derslerini anlatmalı, derslere hazırlıklı gelmeli	16	80
	Motivasyonu sağlamalı	8	40
	Derse hakim olmalı	5	25
	Dersi sabote edilmesine engellemeli	4	20
	Dersleri önemsiz bahanelerle iptal etmemeli	3	15
	Değerlendirme yaparken herkesin imkanını düşünmeli	4	20
	Teknolojide kendini geliştirmeli	3	15
Öğrenci	Dersleri takip etmeli	18	90
	Ödevlerini düzenli yapmalı	11	55
	Derslerin düzenini bozmamalı	5	25
	Derslere hazırlıklı gelmeli	6	30
	Dersleri dinlemeli	6	30

Öğretmenlerin sorumluluklarına öğrencilerin %80’i dersleri anlatmalı, %15 dersleri önemsiz bahanelerle iptal etmemeli ve teknolojide kendini geliştirmeli şeklinde belirtmişler. Öğrenci sorumluluklarını öğrencilerin %90’ı dersleri takip etmeli, %25 derslerin düzenini bozmamalı şeklinde cevaplamışlardır. Bu görüşleri destekleyen öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Ö3 “Öğretmen: Dersin yapıldığı platforma hakim olmalı, Sabotaj durumlarında ne yapacağını bilmeli, Dersleri önemsiz bahaneler ile iptal etmemeli, Bazı kişilerin fırsat eşitsizliği sebebiyle katılamayacağını bilerek değerlendirme yaparken buna göre hareket etmeli, Uzaktan eğitim döneminde kendini geliştirme fırsatlarını değerlendirmeli.”

Ö17 “Öğrenci derslere düzenli olarak katılmalı. Ders içerisinde aktif olarak katılmalı, verilen ödevleri düzenli yapmalı, Dersin ortamını bozacak hareketler yapmamalı, dersi sabote etme amaçlı ders davet kodlarını başkalarıyla paylaşmamalı. “ifade etmişlerdir.

3.4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sisteminin Avantajları ve Dezavantajlarıyla ve Sistemin Devamlılığı ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminin avantajları ve dezavantajları ile ilgili görüşleri aşağıdaki tabloda (Tablo 10) sunulmuştur.

Tablo 10

Öğrencilerin Uzaktan Eğitim Sisteminin Avantajları ve Dezavantajları ile İlgili Görüşleri.

Avantajlar	f	%	Dezavantajlar	f	%
Öğretmenlere kolay ulaşmak	3	15	Derslerin sabote edilmesi	5	25
Zamanın iyi kullanılması	11	55	Sosyal ilişkilerde problem	5	25
Kaynaklara ulaşım kolaylaştı	8	40	İletişim problemleri	2	10
Hiçbir avantajı yok	2	10	Ekrana bağımlılık	8	40
			Dikkat eksikliği	4	20
			İnternette bağlantısında problemler	10	50
			Sağlık problemlerine neden olması	4	20
			Çevresel etkenler	3	15

Uzaktan eğitimin avantajlarını öğrencilerin %55'i zamanın iyi kullanılması, %10'u hiçbir avantajının olmadığını belirtmiştir. Bu konuyla ilgili bazı öğrenci ifadeleri:

Ö19 “Serbest zaman haricinde bir avantaj elde ettiğimi sanmıyorum. Çünkü okul ortamından uzak bir şekilde yaptığımız dersler hem kendi aramızdaki tatlı rekabeti engellemiş oluyor, hem de bilgisayar (ekran) başında dersi dinlemek ve anlamak daha da zorlaşıyor.”

Ö11 “Serbest zaman konusunda avantaj oldu çünkü okula gidip gelme gibi bir dert yok okulda yorulduğumuz gibi uzaktan eğitimde yorulmuyoruz” şu şekildedir.

Tablo 10 incelendiğinde öğrenciler en çok internet bağlantı problemi(%50) yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ö3 “...Dersler sabote edildi, bazı konularda anlamam zorlaştı, bazen internetimde sorunlar oluştu ve derslere giremedim...”, Ö12 “...okulda kardeşim yoktu ama evde olduğum için kardeşim sürekli beni online derslerde rahatsız ediyor. Ders çalışma isteği sürekli evde olduğumuz için her zaman yatasım geliyor ve ders çalışmıyorum...” cevaplarını vermişlerdir.

Öğrencilere yönlendirilen “Uzaktan eğitimin devam etmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin %85'i uzaktan eğitimin sonlandırılıp yüz yüze eğitime geçmeli cevaplarını vermişlerdir. Bu düşünceleri destekleyen bazı öğrenci görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö8 “Uzaktan eğitimin kesinlikle devam etmemesi taraftarıyım çünkü öğrencilerin hem sağlığı hem de sosyal yaşantısı açısından olumsuzluklar barındıran bir sistem uzaktan eğitim. Ayrıca derslerin de daha verimsiz geçtiğini varsayarsak daha iyi bir eğitim süreci için yüz yüze eğitimin yapılması şart. *bir nesil kaybedilebilir*”,

Ö18 “Kesinlikle çevrimiçi eğitim devam etmeli. ...Yüz yüze eğitimde yapamadığımız ve izleyemediğimiz onlarca deney varken çevrimiçi derslerden kalan zamanda bu deneyleri yapabilir ve/veya izleyebiliriz. Deneylerin okullarda öğrencilerle yapılmaya başlanma kararı alınincaya kadar çevrimiçi, deneylerin öğrencilerle yüz yüze yapılması kararı alındıktan sonra yarı çevrimiçi yarı yüz yüze dersler işlenmeli! Çünkü çevrimiçi derslerde öğrencilerin anlayamadığı yeri tekrar dinleme ve izleme şansı var!” şeklinde cevaplamışlardır.

4. Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandığı Araç Gereç, Yazılımlar ve Sosyal Ağlar Nelerdir?

4.1. Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Eğitim Aldıkları Programlar, Kullandıkları Araç Gereçler ve Sosyal Ağlarla İlgili Görüşleri

Uzaktan eğitim derslerini ortaokul öğrencilerinin %70'i eba, %80'i zoom üzerinden aldığını belirtmiştir. Öğrencilerden 12kişi(%60) programlarla ilgili yorum yapmıştır. Yorum yapanların %16,6'sı (2 kişi) EBA'nın geliştirilmesi gerektiğini, %41,6'sı(5 kişi) zoom programının yeterli olduğunu, %16,6'sı(2 kişi) zoom'un Türkçeyi desteklemesi gerektiğini, %16,6'sı(2 kişi) ise EBA ve zoom'u yetersiz bulmadığı için farklı platformlardan yararlandığını belirtmiştir. Bu düşünceleri destekleyen bazı öğrenci görüşleri şu şekilde sıralanabilir:

Ö4 "...EBA, zoom üzerinden destek aldım...EBA'nın biraz daha geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü ilk zamanlar çok sıkıntı yaşadık ders konusunda...";

Ö13 "...EBA ve Zoom'dan eğitim aldım. Bence EBA eğitici bir uygulama, öğretmenlerin öğrencilere EBA üzerinden ödev göndermesi, orada konu ile alakalı bir sürü sınav bulundurması ve eğitici içeriklerinin olması çok güzel bir yönü. Zoom'un ise öğrenciler ve öğretmenlerin beraber kolay bir şekilde ders yapabileme imkanını sağlaması yönüyle iyi bir uygulama olduğunu düşünüyorum..." şeklinde yorum yapmıştır.

Uzaktan eğitime ortaokul öğrencilerinin %65'i bilgisayar, %55'i tablet, %50'si telefonda katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşlerle ilgili bazı öğrenci görüşleri şunlardır:

Ö2 "...ailem telefonları yanında götürdüğü için bilgisayardan bağlanıyorum..."

Ö15 "... Tablet ve bilgisayar ekranı büyük olduğu için daha iyi anlıyorum." şeklinde ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin hepsi iletişim için whatsappkullandıklarını, bazıları(%10) facebook, instagram ve telegramda iletişim için kullandıklarını belirtmiştir.

4.2. Ortaokul Öğrencilerinin Online Sınavlarla İlgili Görüşleri

Uzaktan eğitim sürecinde yapılan online sınavlarla ilgili öğrencilerin çoğunluğu(%80) güvenilir bulmadıklarını, diğerleri ise başarıyı olumsuz etkilediğini ve odaklanmayı engellediğini belirtmişlerdir. Bu görüşleri destekleyen bazı öğrenci görüşleri şunlardır:

Ö4 kodlu öğrenci "...olumsuz olduğunu düşünüyorum çünkü diğer PC ekranı bazen çok yoruyor ve sınav esnasında dikkatim dağılıyor ve bildiğim soruları yanlış yapıyorum. ayrıca online sınavlarda gerçek sonuçlar olduğuna çok fazla inanmıyorum..."

Ö8 kodlu öğrenci "...Online sınavların gerçek başarıyı tam olarak ortaya koyduğunu düşünmüyorum çünkü bir sınavın sonuçlarının şeffaf olabilmesi için sınava katılan öğrencilerin denetlenmesi, sınavı kendi iradesiyle yapıp yapmadığının kontrol edilmesi gerekiyor ayrıca aramızda göz bozukluğu ve çeşitli hastalıklara sahip öğrencilerin başarılarını tam olarak sergileyememesinin gayet olağan olduğunu düşünüyorum..." ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

1. Tartışma ve Sonuç

Ortaokul öğrencilerinin ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreci ve uzaktan matematik dersleri ile ilgili düşüncelerini farklı değişkenler doğrultusunda araştırarak paydaşların ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Mart 2020'de ortaya çıkan salgınla dünya genelinde uzaktan eğitim süreci başlamıştır. Uzaktan eğitim dönemine dair öğrencilerin ve öğretmenlerin eleştirileri doğrultusunda süreci daha fonksiyonel hale getirmek için görüşme soruları yorumlanmıştır. Yorumlar sonucunda elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmıştır. Araştırma, Kayseri ilinde 20 ilköğretim matematik öğretmeni ve 20 ortaokul öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir.

Uzaktan eğitimi öğretmenler; yüz yüze eğitimin teknolojik araçlara entegre edilmesi, öğrenciler ise online yapılan eğitim şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Öğretmenlerin tanımı Willis (1993)'in, öğretmen ve öğrencilerin öğretim boşluğunu kapatmak için farklı ortamlarda teknoloji kullanması tanımıyla benzerlik

göstermektedir. Öğrencilerin tanımı ise Demir (2014)'in uzaktan eğitim sistemiyle ilgili çalışmasındaki sekron ve asekkron eğitimin özelliklerinde öğrencilerin online olması ifadesini akla getirmektedir. Öğretmen ve öğrencilerin tanımları alan yazındaki tanımlarla benzerlik göstermiştir, fakat yoğunluğun ayrıntılı tanımlamalar yapmadığı görülmüştür. Bunun sebebi, salgın dönemi öncesinde bu konuyla ilgili eğitim almamaları olabilir. Çalışmamızda bu konuyu araştırdığımızda öğrencilerin hepsinin ve öğretmenlerin %75'nin ilk defa salgın döneminde uzaktan eğitimle karşılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin %25'nin salgından önce uzaktan eğitimle öğretmen veya öğrenci olarak karşılaştıkları belirlenmiştir. Bu sonucumuzu Ağır'ın (2007) öğretmenlerin uzaktan eğitim süreciyle ilgili çok fazla bilgiye sahip olmadığını belirttiği çalışması destekler niteliktedir. Bununla birlikte farklı bir çalışmada öğretmenlerin çoğunun uzaktan eğitimle ilgili çok az bilgiye sahip olduğu, %21'inin önceden uzaktan eğitimle karşılaştığı görülmüştür (Kocayigit & Uşun, 2020).

Öğretmenler uzaktan eğitimin hem çift yönlü hem de tek yönlü gerçekleştirebileceğini ama çift yönlü eğitimin daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç; Yıldız'ın (2011) çalışmasında öğretmen adayları çift yönlü (sekron) eğitimi uzaktan eğitim sürecinde faydalı ve kullanışlı bulmuştur, sonucuyla benzerlik göstermektedir. Tek yönlü uzaktan eğitimde geri bildirimin hemen olmaması, uzaktan eğitimin uygulamalı derslerde çok kullanışlı olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir (Demir, 2014).

Öğretmenler, uzaktan eğitimde öğretmenlerin süreci disiplinli şekilde yönetmelerini, derse hazırlıklı gelmelerini; öğrencilerin ise derslere düzenli katılmalarını, derslerde not tutarak, anlamadıklarını sormaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler ise öğretmenler dersleri anlatmalı ve derslere hazırlıklı gelmelidir, motivasyonu sağlamalı; öğrenciler dersleri takip etmelidir, ödevlerini düzenli yapmalı şeklinde yorumlamışlardır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sorumluluk tanımları alan yazındaki farklı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bıyıklı ve Özgür (2021)'ün çalışmasında öğretmen görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinin iyi planlanması, öğrenci istekliliğinin artırılması gibi çözüm önerileri sunduğu görülmüştür. Bununla birlikte, farklı bir çalışmada kaliteli bir sekron eğitim sürecinin planlamanın iyi yapılmasıyla, öğretmen ve öğrenci motivasyonun yüksek olmasıyla sağlanabileceği belirtilmiştir (Can, 2020). 2020 yılında ülkemizde yapılan bir çalışmada uzaktan eğitimde öğrenci derslere katılmalı, ödevlerini yapmalı, gerekli notları tutmalı şeklinde sonuca ulaşılmıştır (Başaran, Doğan, Karaoğlu, & Şahin, 2020).

Eğitimciler, matematik öğretiminin uzaktan eğitimde yüz yüze eğitime göre daha zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu düşüncesi matematiksel semboller, işlemleri bilgisayar üzerinde yapmanın daha zor olmasından kaynaklanıyor olabilir (Baki & Çelik, 2021). Aynı zamanda matematik sarmal yapıya sahip olduğu için alt yapıdan kaynaklı ve öğrenciden kaynaklı bazı derslere düzenli devam edilmediği için zorluk yaşamışlardır (Baki & Çelik, 2021). Farklı bir çalışmada öğretmenlerin öğrencilerin derse katılmadıklarından dolayı zorluk yaşadıklarından bahsedilmiştir (Kilit & Güner, 2021). 2021 yılında yapılan bir çalışmada öğrenciler uzaktan eğitimde etkileşimli bir sınıf olmadığından dersi anlayamadıklarını belirtmişlerdir (Akıncı & Pişkin Tunç, 2021). Bu çalışma ile öğrencilerin yüz yüze ve uzaktan matematik eğitimi ile ilgili düşünceleri benzerlik göstermiştir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenler, matematiğin yapısı gereği soyut kavramlara sahip olduğunu, bu sebeple müfredattaki tüm kazanımların kazanılamayacağını belirtmiştir. Çok azınlıkta olsa da öğretmenler öğrencilerin alt yapısı tam olduğunda tüm kazanımların rahatlıkla verilebileceğini öne sürmüşlerdir. Öğrencilere "Matematik dersinde tüm konuları anlayabiliyor musunuz?" sorusunu yönelttiğimizde soyut konuları anlayamıyorum şeklinde cevaplar vermişlerdir. Yapılan bir çalışmada matematiğin soyut kavramlar içerdiği için anlaşılmasının zor olduğu belirtilmiştir (Fırat, 2011). Fakat, 2008'de yapılan bir çalışmada web destekli matematik öğretiminin öğrenci kaygısını azalttığı ve başarıyı artırdığı görülmüştür (Arslan, 2008). Farklı bir çalışmada uzaktan eğitimin matematiksel ifadelerin anlaşılmasını kolaylaştırdığından bahsedilmiştir (Yazlık & Erdoğan, 2019).

Öğretmenler uzaktan eğitim süreci devam ederse ilk olarak matematik müfredatının sadeleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yakın zamanda yapılan bir çalışmada elde edilen sonuçlar ışığında uzaktan eğitimde matematik dersinde başarının artırılması için içeriğin düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Karaduman, Akşak Ertaş, & Duran Baytar, 2021). Bununla birlikte, dijital teknolojinin matematik müfredatına uyarlanmasında sıkıntılar yaşandığı görülmüştür (Peters, Kruger, & Fitzpatrick, 2018). Öğretmenler ikinci olarak devam zorunluluğu olması gerektiği şeklinde yanıtlamışlardır. 2021 yılında yapılan bir çalışmada matematik öğretmenleri eğitimin kalitesini artırabilmek için öğrencilerin derse devamı ve derste not tutup tutmadıklarını takip ettiklerini belirtmişlerdir (Baki & Çelik, 2021).

Öğrenciler uzaktan eğitim sürecinde matematik dersinin diğer derslere göre daha zor anlaşıldığını dile getirmişlerdir. 2016 yılında ülkemizde yapılan bir çalışmada uzaktan eğitim sürecinde sözel derslerin daha kolay anlaşılabilirdiği ama uygulamalı derslerin uzaktan verilmemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. (Barış & Çankaya, 2016) Fakat yapılan bir çalışmada inkılap tarihi dersi sözel olmasına rağmen yüz yüze daha kolay anlaşıldığı görülmüştür (Sığın, 2020). Yurt dışında yapılan bir çalışmada matematik öğretimi için uzaktan eğitim yeterli olmadığı dile getirilmiştir (Fedele & Li, 2008)

Öğretmenler, zamanın iyi kullanılması ve derslerin tekrar dinlenebilmesiyle tamamlayıcı eğitim olarak kullanılabileceği gibi uzaktan eğitim sürecinin avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazında uzaktan eğitimin avantajları arasında kendi hızında ilerleme ve tekrar edilebilmesi sayılmıştır (Alakoç, 2001; Erişti, Şişman, & Yıldırım, 2008; Baturay & Yükseltürk, 2015). Öğrenciler, uzaktan eğitim sürecinin avantajlarının zamanın iyi kullanılması ve kaynaklara kolay ulaşılabilmesi olduğunu söylemişlerdir. Barış ve Çankaya'nın (2016) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde zengin içerik sayesinde dersler daha iyi anlaşılabilir şeklinde belirtilmesi sonucumuzu desteklemektedir. Ülkemizde yapılan bir çalışmada uzaktan eğitimin olumlu özellikleri arasında etkinlik örneklerin fazlalığından, zamandan tasarruf sağlanmasından, motivasyonu artırdığından bahsedilmiştir (Karaduman et al., 2021).

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle göz kontağı kurularak ders anlatılamamasının sistemin en büyük dezavantajı olarak belirtmiştir. Sintema'nın (2020) yaptığı çalışmada salgın sürecinde öğretmenler ve öğrenciler arasında iletişimin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Derslerde birlikte hareket edilmesinin başarıyı artırdığı yapılan çalışmalarda görülmüştür (Birkök, 2011). Aynı zamanda araştırma ekran bağımlılığı, imkan eşitsizliği, çevresel koşullar, öğrencilerin denetlenememesi gibi uzaktan eğitimin olumsuzluklarının olduğunu da göstermiştir. Öğrenciler, uzaktan eğitimde en çok karşılaştıkları problemin internet bağlantısından dolayı derse girememe, dersten düşme gibi zorlukların olduğunu söylemişlerdir. Bu sonuç, Bakioğlu ve Çevik'in (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin internet bağlantı problemleriyle karşılaştıklarını ve öğrencilerde motivasyon düşüklüğüne neden olduğu sonucuyla benzerlik göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı zaman diliminde derslere girmesinden dolayı alt yapı problemleri yaşanmış olabilir (Sahu, 2020). 2020' de yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde motivasyonlarının çok düşük olduğu görülmüştür (Karakuş et al., 2020) Uçar'ın 2016' da yaptığı çalışmada ise uzaktan eğitim sürecinde yönlendirmeler sonucunda motivasyonun arttığı gözlenmiştir. Öğrenciler; ekran bağımlılığı, derslerin sabote edilmesi, sosyal ilişkilerde problemler, dikkat eksikliği gibi olumsuzlukların da uzaktan eğitimin dezavantajları arasında olduğunu belirtmişlerdir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) yaptıkları çalışmada öğrencilerin ekrana baktıklarında görsellerin çok hızlı geçmesinden dolayı dikkat eksikliği görüldüğü belirtilmiştir. 2001'de yapılan bir çalışmada bilgisayar ile fazla vakit geçirilmesinden kaynaklı oluşan sorunların sağlık problemleri arasına girmeye başlamıştır (İnandı & Akyol, 2001). Bununla birlikte yurt dışında yapılan bir çalışma uzaktan eğitimin disiplin, iletişim, devamsızlık gibi problemleri öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal davranışları etkilediği görülmüştür (Andsoy, Güngör, Bayburtluoğlu, & Yaman, 2012). Farklı bir çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitimde dikkatlerinin dağıldığı, motivasyonu sağlamakta güçlük çektikleri, ekran başında fazla kaldıklarına vurgu yapılmıştır (Topcubaşı, Cebeci Topcubaşı, & Zengin, 2020)

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde matematik öğretmeni olmak çok yorucu şeklinde yorum yapmışlardır. Yakın zamanda ülkemizde yapılan bir çalışmada matematik öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde ekranda öğretim yapmak ve işlem yapmanın zor olduğunu belirtmişlerdir (Baki & Çelik, 2021). Aynı çalışmada uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin daha az yorulduklarını belirttikleri görülmüştür. Bu sonucun diğer bir sebebi, belli bir mesai kavramının olmaması öğrencilerle sürekli iletişim halinde olmak olabilir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde mesleki bir doyum almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çok az öğretmenin sınıf yönetimi kolay olmasından dolayı doyum hissettiği belirtmiştir. Öğretmenlerin %25'inin de mesleki doyum hissetmediklerini hatta mesleği sorguladıkları görülmüştür. Covid-19 salgını sürecinde fen bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitimleri ile ilgili görüşleriyle ilgili yapılan çalışmada öğretmenlerin işe yaramadıklarını düşündükleri için mesleki doyumlarının olumsuz etkilendiğini ama mesleki gelişimlerini olumlu etkilediğini belirtmişlerdir (Bakioğlu & Çevik, 2020). Çin'de yapılan bir çalışmada öğretmen, öğrenci gibi meslek gruplarının evde oldukları dönemde kendilerini sorguladıkları görülmüştür (Wang, Di, Ye, & Wei, 2020). Canpolat ve Yıldırım (2021) uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin becerileri edinmeleri sağlayarak mesleki doyuma ulaştıklarını belirtmiştir.

İncelemeler sonucunda öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğunun uzaktan eğitim sürecinin artık devam etmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yakın zamanda yapılan bir çalışmada ilköğrencilerinin dersleri daha iyi anlayabildikleri için yüz yüze eğitimi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yurtbakan & Akyıldız, 2020). Literatürde sonucumuzu destekler nitelikte uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutamayacağını gösteren çalışmalar mevcuttur (Arı & Hayır Kanat, 2020; Serçemeli & Kurnaz, 2020). Farklı bir çalışmada uzaktan eğitim programlarının bire bir olması öğrencilerin sınıfa göre daha fazla verim alabileceğinden bahsedilmiştir (Kırık, 2014). Öğretmenler uzaktan eğitimin devam etmesi gerekiyorsa en azından hibrit eğitim olması gerektiğini belirtmişlerdir. Hibrit eğitimle ilgili iki öğretmenimiz öğrencilerin kafasının karıştığını belirtmiştir. Bunun sebebi öğrencilerin hem okul hem de online ortama uyum sağlamıyor olmaları olabilir.

Öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde hangi programları kullandıkları ve programlarla ilgili düşünceleri araştırıldığında çoğunlukla EBA ve zoom programlarını kullandıkları görülmüştür. Bu sonucumuz Türkiye'de 2020 yılında yapılan bir çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Çelebi & Orman, 2021). Katılımcılara programlarla ilgili görüşleri sorulduğunda çoğunluğu EBA ve zoom programının ihtiyaçları karşıladığını belirtmişlerdir. Canpolat ve Yıldırım (2021)'in çalışmasında EBA'nın kullanımın kolay olduğu ve öğrencilerin bu platformu benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde yapılan bir çalışmada EBA sistemi ile içeriklerin yetersizliği, içeriklerin güncel olmaması, destek yetersizliği gibi olumsuzlukların olduğu belirlenmiştir (Canpolat & Yıldırım, 2021). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme çalışmasında ise alt yapı ve teknolojik aksaklıkların olduğu vurgulanmıştır (Doğan & Koçak, 2020). Öğretmenlerin ve öğrencilerin EBA ve zoom programlarını yeterli bulmalarının sebebi önerilen programlar olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin hangi araç gereçleri kullandıkları araştırılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin en çok bilgisayarı kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi ve Orman (2021)'in uzaktan eğitim sürecinde en çok kullanılan aracın bilgisayar olduğu tespit ettikleri çalışmasıyla benzerlik göstermiştir. Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitimle ilgili görüşlerini değerlendirmek için yapılan çalışmada ise adayların daha çok cep telefonunu kullandıkları görülmüştür (Karakuş et al., 2020). Öğretmenlerin en az kullandığı araç tablet iken öğrencilerin telefon olduğu görülmüştür. Bu sonuç öğretmenlerin bilgisayarda daha kolay işlem yapıyor olması, öğrencilerin de kendilerine ait telefonlarının olmamasından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda telefonlar üzerinden uzaktan eğitimlerin yürütülmesi güç ve yorucu olacağı düşünülmektedir (Gökbulut, 2021).

Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde öğretim yöntemi olarak sadece düz anlatımı kullandıklarını, öğretim tekniği olarak en çok soru cevap yöntemini, onu takiben problem çözme tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. Yakın zamanda ülkemizde yapılan bir çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde en çok kullandıkları öğretim yönteminin düz anlatım, soru cevap ve problem çözme olduğu görülmüştür (Bakioğlu & Çevik, 2020). Türkiye'de yapılan bir çalışmada 2020 bahar döneminde öğretmenlerin düz anlatım yöntemini, güz döneminde soru cevap yöntemini ve uygulamalarda kendilerini geliştirerek farklı öğretim yöntem-tekniklerini (buluş yoluyla öğrenme, tartışma gibi) kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Baki & Çelik, 2021).

Öğretmenlere ve öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde iletişim için hangi sosyal ağları kullandıkları sorulmuştur. Öğretmen ve öğrenciler en çok whatsapp kullandıklarını belirtmişlerdir. Rosenberg ve Asterhan (2018) okulla ilgili konularda whatsapp'ın iletişim kanalı haline geldiğini belirtmektedir. Bu sonucun sebebi, programın herkes tarafından yaygın olarak kullanılması olabilir. Aynı zamanda öğretmenler uzaktan eğitim döneminde sosyal ağların yardımıyla iletişimin daha kolay olduğunu belirtmişlerdir. Yılmazsoy ve Kahraman (Yılmazsoy & Kahraman, 2018) sosyal ağların uzaktan eğitimin etkililiğini arttırdığını belirtmişlerdir.

Öğretmenlere uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmeyi hangi yöntem ve programla yaptıkları sorulmuş ve en çok whatsapp üzerinden ödevlendirdiklerini ikinci olarak da online programlarla denemeler yaptıkları görülmüştür. Değerlendirme yöntemi olarak ödevlendirmenin kullanılmasının sebebi, yakın zamanda yapılan bir çalışmada olduğu gibi Covid-19 salgını sürecinde öğrencilere ödevler verilerek öğrencilerin okul ortamının devam ettiğini hissetmelerini sağlamak olabilir (Akıncı & Pişkin Tunç, 2021). Yöntem olarak değerlendirme aşamasında öğretmenlerin %25'i ders içinde soru-cevap kullandıkları görülmüştür. Yakın zamanda yapılan bir çalışmada değerlendirmede soru- cevap yönteminin kullanılmasıyla benzerlik göstermektedir (Bakioğlu & Çevik, 2020). Öğretmenler aynı zamanda uzaktan eğitim sisteminde sağlıklı bir değerlendirme yapamadıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda uzaktan eğitim sisteminde ölçme-değerlendirme ile ilgili çalışmalar yapılarak sisteme uygun değerlendirme yöntemleri oluşturulabilir (Can, 2019). Öğretmenler

ve öğrenciler online denemeleri çok güvenilir bulmadıklarını ama süreçte gerekli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sonucun sebebi, sınavlar esnasında öğrencileri kontrol edememeleri ve adil değerlendirmenin yapılamaması olabilir (Sarı & Nayır, 2020). Yapılan bir çalışmada uzaktan eğitim sisteminde sınavların güvenilir olmadığı belirtilmiştir (Akıncı & Pişkin Tunç, 2021).

2. Öneriler

Genel olarak çalışmamızı değerlendirdiğimizde yapılacak çalışmalar ve uzaktan eğitimin geliştirilmesi için şu öneriler sunulmuştur.

1. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitimi destekler nitelikte kullanılabilir.
2. Uzaktan eğitim devam etmesi durumunda bütün öğrencilerin internete ulaşılabilirliği sağlanabilir.
3. EBA destek noktaları artırılabilir.
4. Eğer değerlendirme yapılması gerekirse kameralar açık olacak şekilde bir yazılım geliştirilebilir ya da değerlendirmenin güvenilirliğinin sağlanması için farklı çalışmalar yapılabilir.
5. Öğretmenlerin süreci daha iyi yönetebilmesi için hizmet içi eğitimler verilebilir.
6. Çalışma Kayseri ilindeki matematik öğretmenleri ve öğrencilerle yapılmıştır. Çalışmanın alanı geliştirilebilir ya da farklı branşlarla benzer boyutlarda çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
7. Uzaktan eğitim süreci için eğitim programları değerlendirilerek değişiklikler yapılabilir.
8. Bu çalışmada nitel bir yöntem tercih edilmiştir, nicel yöntemlerle gerçekleştirilebilir.
9. Uzaktan eğitim için öğretmenlere ve öğrencilere internet ücretinde indirim sağlanabilir.
10. Öğretmen ve öğrencilere teknolojik araçlara destek verilebilir.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ., & Umurhan, H. (2015). Uzaktan eğitim ve öğretim üyelerini uzaktan eğitime teşvik eden faktörler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 353-363.
- Ağır, F. (2007). Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Balıkesir.
- Akbaş, E. E. (2019). Eğitim bilişim ağı (EBA) destekli matematik öğretiminin 5. sınıf kesir konusunda öğrenci başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 120-145.
- Akıncı, M., & Pişkin Tunç, M. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarında matematik öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*(85).
- Akıncı, M., & Pişkin Tunç, M. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarında matematik öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri . *Ekev akademi dergisi*.
- Akyıldız, S. T. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 679-696.
- Alakoç, Z. (2001). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış Aaçıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 403-413.
- Andsoy, I. I., Güngör, T., Bayburtluoğlu, T., & Yaman, S. (2012). Karabük üniversitesi sağlık yüksekokulu birinci sınıf hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemine ilişkin düşünceleri. *Türkiye Klinikleri Hemşirelik Bilimleri Dergisi*, 66-73.
- Arı, A. G., & Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (Salgın Hastalıklar Özel Sayısı), 459-492.
- Arslan, A. (2008). Web destekli öğretimin ve öğretimsel materyal kullanımının ilköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarına, tutumlarına ve başarılarına etkisi. *Yayınlanmamış doktora tezi*, Eğitim bilimleri enstitüsü, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Atreya, A., & Acharya, J. (2020). Distant virtual medical education during COVID- 19: Half a loaf of bread. *The Clinical Teacher*, 17, 418-419.
- Baki, A., & Çakıroğlu, Ü. (2010). Learning objects in high school mathematics classrooms:. *Computers & Education*, 55(4), 1459-1469. 2020 tarihinde <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.009> adresinden alındı
- Baki, G. Ö., & Çelik, E. (2021). Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretim deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 293-320.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 109-129. doi:<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>

- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 109-129. doi:<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barış, M. F., & Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 399-413. doi:<http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3378>
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 368-397.
- Baturay, A. P., & Yükseltürk, A. (2015). The role of online education preferences on student's achievement. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 3-12. doi:<http://dx.doi.org/10.17718/tojde.47810>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 131-151.
- Birkök, M. C. (2011). Uzaktan eğitimin sosyolojik kavramlarla analizi. *Journal of Human Sciences*.
- Bıyıklı, C., & Özgür, A. (2021). Öğretmenlerin Covid-19 pandemi dönemindeki senkron uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri. *AUAd*, 7(1), 110-147.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 85-124.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Erkan Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Caldwell, E. R. (2006). A comparative study of three instructional modalities in a computerprogramming course: traditional instruction, web based instruction, and online. Unpublished PDH Thesis. The University of North Carolina at Greensboro. USA.
- Can, E. (2019). Açık ve uzaktan yükseköğretim mezunları üzerine bir değerlendirme. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 81-105.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 11-53.
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 251-295.
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *AUAd*, 7(1), 74-109.
- Çavuş, H., & Eskitaşçıoğlu, E. İ. (2016). Türkiye'de matematik öğretiminde öğretmenlerin eğitim ortamlarında bilgisayar ve matematik programlarından yararlanma ölçütleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 457-475.
- Çavuş, H., & Eskitaşçıoğlu, E. İ. (2016). Türkiye'de matematik öğretiminde öğretmenlerin eğitim ortamlarında bilgisayar ve matematik programlarından yararlanma ölçütleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 457-475.
- Çavuş, H., & Keskin Yorgancı, F. (2020). Ortaokul matematik öğretmenlerinin eğitim bilişim Aağı (EBA) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1272-1303.
- Çelebi, M., & Orman, P. (2021). Uzaktan eğitim çalışmalarının katılımcı odaklı değerlendirilmesi. 21. yüzyılda eğitim araştırmaları (s. 31). içinde Ankara: Pegem.
- Çiftçi, S., Temel, M., Yeganeh, E., Sari, B., & Soydemir Bor, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminin öğretmen öğrenci ve velilere yansımaları. *Labyrinths of Reality: Collection of scientific works*, Issue 5 (10), 120-133.
- Çoban, S. (2012). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. Retrieved, 1, 2013. ocak 20, 2021 tarihinde <http://inet-tr.org.tr/inetconf17/bildiri/26.pdf> adresinden alındı
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(39), 203-212.
- Demir, E. (2014). Uzaktan Eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.
- Demiray, U., & Adıyaman, Z. (2002). Kuruluşunun 10. yılında açıköğretim lisesi ile ilgili çalışmalar kaynakçası. Eskişehir: 2. baskı.
- Dinçer, S. (Şubat 2006). Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış. *Akademik Bilişim*. Denizli.
- Doğan, s., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*.
- Doğan, Y. (2020). Üniversite öğrencilerinin uzaktan çevrimiçi yabancı dil öğrenmeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 483-504.
- Engelbrecht, J. C., & Harding, A. (2004). Technologies involved in the teaching of undergraduate mathematics on the web. *Journal of Online Mathematics and Its Applications*. ENGELBRECHT, Johann; HARDING, Ansie. Technologies involved in the teaching of undergraduate mathematics on the web. *Journal of Online Mathematics and its Applications*, 2004. adresinden alındı

- Erişti, S. D., Şişman, E., & Yıldırım, Y. (2008). İlköğretim branş öğretmenlerinin web destekli öğretim ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(2), 384-400.
- Fedele, F., & Li, K. (2008). Reasoning and problem solving: an assessment on two general education courses. Technical Report, The University of West Florida.
- Fırat, S. (2011). bilgisayar destekli eğitsel oyunlarla gerçekleştirilen matematik öğretiminin kavramsal öğrenmeye etkisi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 313-321.
- Gökbulut, B. (2021). uzaktan eğitim öğrencilerinin bakış açısıyla uzaktan eğitim ve mobil öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(1), 160-177.
- Hangül, T., & Üzel, D. (2010). Bilgisayar destekli öğretimin (BDÖ) 8. sınıf matematik öğretiminde öğrenci tutumuna etkisi ve BDÖ hakkında öğrenci görüşleri. *NEF-EFMED*, 154-176.
- Holmberg, B. (1994). *Theory and practice of distance education*. London: Routledge.
- İnandı, T., & Akyol, İ. (2001). Bilgisayar kullanımı ile ilgili sağlık problemleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 10(3).
- İşman, A. (2005). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem.
- Karaca, Ş., & Kelam, D. (2020). COVID-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas İnterdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*.
- Karaduman, G. B., Akşak Ertaş, Z., & Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin incelenmesi. *International Primary Educational Research Journal*, 1-17.
- Karaduman, G. B., Aktaş Ertaş, Z., & Duran Baytar, S. (2021). Uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilen matematik derslerine ilişkin öğretmen deneyimlerinin İncelenmesi. 5(1), 1-17.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies*, 220-241.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Journal of Language and Literature Studies* (19), 220-241. doi:10.29000/rumeli-de.752297
- Karataş, P. D., & Kılıç Çakmak, P. D. (2020). *Açık ve uzaktan öğrenme*. Ankara: Pegem.
- Kilit, B., & Güner, P. (2021). Matematik derslerinde web tabanlı uzaktan eğitime ilişkin matematik. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 85-102.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 73-94.
- Kocacıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve Gömülü Kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55-66.
- Kocayigit, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları (Burdur ili örneği). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 285 - 299.
- Koparan, T., & Kaleli Yılmaz, G. (2020). Matematik öğretmeni adaylarının mobil öğrenme ile desteklenen öğrenme ortamına yönelik görüşleri desteklenen öğrenme ortamına yönelik görüşleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 109-128.
- Korkmaz, E. (2020). İlköğretim matematik öğretmenlerinin öğretim teknolojilerine bakış açısı. *OPUS uluslararası toplum araştırmaları dergisi*, 4019-4045.
- MEB. (2020, Eylül 4). Aralık 26, 2020 tarihinde meb.gov.tr: http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=396 adresinden alındı
- MEBa. (2020, Mart 12). Ağustos 2, 2021 tarihinde meb.gov.tr: <http://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden alındı
- Özarslan, Y., & Ozan, Ö. (2014). Yükseköğretimde Uzaktan Eğitim Programı Açma Sorunsalı. XIX. Türkiye'de İnternet Konferansı. Yaşar Üniversitesi, İzmir.
- Özbey, A., & Koparan, T. (2020). Eşitlik ve denklem konusunda eğitim bilişim ağı (EBA) destekli öğretimin ortaokul öğrencilerinin başarı, tutum ve motivasyonlarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 453-475.
- Özdemir, N., & Erduran, A. (2019). Matematik öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29-46.
- Peters, H., Kruger, V., & Fitzpatrick, E. (2018). Creative digital technology ideas for the secondary school mathematics classroom. *Australian Mathematics Teacher*, 74(4), 3-8.
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). Covid-19 salgını sürecinde fen bilimleri dersinin uzaktan eğitim ile verilmesine yönelik öğrenci görüşleri. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 461-486.
- Rosenberg, H., & Asterhan, C. (2018). "WhatsApp, Teacher?" - Student perspectives on teacher-student whatsapp interactions in secondary schools. *Journal of Information Technology Education: Research*, 205-226.

- Sağlık Bakanlığı. (2021, Temmuz 29). Aralık 26, 2020 tarihinde sağlık.gov.tr: https://covid19.saglik.gov.tr/?gclid=EAlaIqobChMI-f--ndfr7QIVFbd3Ch1HnAvJEAAAYASAAEgLBlyfD_BwE adresinden alındı
- Sahu, P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*. doi:10.7759/cureus.7541
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 959-975.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 959-975.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar. *Turkish Studies*, 959-975. doi:<https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Serçemeli, M., & Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitime yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Sığın, S. (2020). "Atatürk ilkeleri ve inkılap tarihi dersinin uzaktan eğitim yoluyla verilmesi konusunda öğrenciler ve öğretim elemanları ne düşünüyor?" Tek durumlu bir örnek olay çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, sosyal bilimler enstitüsü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for STEM education. *EU-RASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 1305-8223 (online). doi:<https://doi.org/10.29333/ejmste/7893>
- Sönmez, P. D., & Alacapınar, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). Örneklandırılmış Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- TDK. (2021). aralık 26, 2020 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tekin, M. (2019). EBA destekli oran-orantı öğretiminin ders başarılarına ve üstbilişsel davranış algılarına etkisi. yüksek lisans tezi, zonguldak bülent ecevit üniversitesi, fen bilimleri enstitüsü, zonguldak.
- Tezer, M., & Cumhur, M. G. (2020). Salgın hastalık sürecinde çevrimiçi matematik dersine yönelik öğrenci görüşleri. *ICIER Konferansları*, (s. 88-92). Kıbrıs.
- Topcubaşı, T., Cebeci Topcubaşı, G., & Zengin, G. (2020). Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi*. Muğla.
- Uçar, H. (2016). Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülkü, S. (2018). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Wagner, T. (2010). Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it. The global achievement gap. içinde *ReadHowYouWant*. Ağustos 2, 2020 tarihinde alındı
- Wang, Y., Di, Y., Ye, J., & Wei, W. (2020). Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. *Psychology, Health & Medicine*. doi:<https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1746817>
- WHO. (2020). WHO director-general's opening remarks at the media briefing on COVID-19. Aralık 26, 2020 tarihinde <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020> adresinden alındı
- Willis, B. D. (1993). Distance education: A practical guide. *Educational Technology*.
- Yalman, M., & Kutluca, T. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının bölüm dersleri için kullanılan uzaktan eğitim sistemi hakkındaki yaklaşımları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 197-208.
- Yazlık, D. Ö., & Erdoğan, A. (2019). The effect of individualized webbased mathematics learning environment developed based on problem solving steps on the students' academic achievements. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(4), , 1693-1706.
- Yıldız, A., & Akar Vural, R. (2020). COVID-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipler Birliği COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*. ocak 19, 2021 tarihinde https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf adresinden alındı
- Yıldız, E. (2011). Web-tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fen bilimleri Enstitüsü, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yılmaz, E. B., & Ev Çimen, E. (2020). An investigation of preservice mathematics teachers opinions about online education. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 145-164.
- Yılmaz, E., Mutlu, H., Doğanay, G., & Yılmaz, U. / . (2020). Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği. *Konya: Palet*.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2018). Uzaktan eğitimde sosyal ağlar ve öğreticinin etkinliği. *AUAd*, 4(2), 5-9.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkökul öğrencileri ve ebeveynlerin covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 949-977.

Üniversite Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Becerileri ve Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları: Hakkari Üniversitesi Örneği

Digital Literacy Skills and Attitudes Towards Distance Education of University Students: The Sample of Hakkari University

Prof. Dr. Murat TUNCER, Türkiye, mtuncer@firat.edu.tr

Arş. Gör. Halit Ziya PAKIŞ, Türkiye, hpakishh@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı Hakkâri Üniversitesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına etkisini araştırmaktır. İlişkisel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırma için Hakkâri Üniversitesinin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören 255 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında orta düzeyde manidar bir ilişki olduğu ve dijital okuryazarlık becerilerinin öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde %37,4'lük anlamlı bir etkisi olduğu çalışmanın sonucuna yansımıştır. Uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet açısından da incelenmiş her iki ölçek için de erkekler öğrenciler lehine anlamlı düzeyde fark bulunmuştur. Araştırma ile elde edilen başka bir bulguya göre uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık becerileri internet hattı olma durumuna internet hattı olanlar lehine göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Araştırma verilerinden elde edilen bir diğer bulgu ise mobil telefonlarla ilgilidir. Öğrencilere yöneltilen Uzaktan eğitim derslerine erişim şekliniz sorusuna %93'lük bir kesimin mobil telefonla uzaktan eğitime erişim sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar uzaktan eğitim sürecinde Mobil telefonların önemli rol oynadıklarını göstermiştir. Mobil telefonlar öğrencilere istedikleri zaman ve istedikleri yerde uzaktan eğitim derslerine erişim sağlama konforu sunmaktadır. Dijital okuryazarlık becerilerinin uzaktan eğitime yönelik varyansın önemli bir bölümü açıklamış olması uzaktan öğrenme-öğretme sürecinde bu değişkenlerin ilişkisinin gözönünde bulundurulması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuryazarlık, Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Hakkari Üniversitesi, Üniversite Öğrencileri

Abstract

The aim of this research is to find out the impact of digital literacy skills of students at Hakkari university towards distance education. For this research using relational research method, 255 students studying in various departments of Hakkari University constitute the sample of the research. As a result of the research, it was reflected in the study conclusion that there was a moderately significant relationship between students' digital literacy skills and attitudes towards distance education, and that digital literacy skills had a significant effect of 37.4% on students' attitudes towards distance education.

Attitudes towards distance education and digital literacy skills were examined in terms of gender, and significant difference was found in favor of men on both scales. According to the another finding obtained from the research, attitudes towards distance education and digital literacy skills differ significantly in favor of those with internet access. Another finding obtained from the research daha is related to mobile phones. Students being asked about the way they are access to the distance education courses, 93% of the students stated that they access distance education via mobile phones. These results shows that mobile phones play an important role in the distance education process. Mobile phones offer students the comfort of accessing distance education courses whenever and wherever they want.

Keywords: Digital Literacy, Attitude towards Distance Education, Hakkari University, University Students

Giriş

Teknolojik gelişmelerin küresel etkilerinin bir sonucu olarak eğitim ihtiyaçları ve birey nitelikleri değişime uğramıştır. Cantelon da (1995) bu değişime paralel tespitlerde bulunmuş, Galusha (1998) bu teknolojiler ile öğrenmenin hızlı, kalıcı ve etkili hale getirilebileceğini rapor etmiştir.

Uzaktan eğitim faaliyetleri küresel teknolojiler konusunda akla ilk gelen teknolojilerdendir. Uzaktan eğitim en sade şekliyle, öğretmen ve öğrencilerin aynı ortamlarda bulunmalarını gerektirmeyen farklı mesafelerden eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi olarak tanımlanmaktadır (Moore & Kearsley, 2011). Bu tanımlama alan yazındaki bazı araştırmalarda da (Arat & Bakan, 2011; Demir, 2014; Kaya, 2002; İsmail, 2011; Uşun, 2006) göze çarpmaktadır. Ersoy'a (2020) göre eğitim sürecinde okul, öğrenciler ve aileler tarafından teknolojinin kullanılması süreç içerisinde hemen bütün unsurları olumlu anlamda etkilemektedir. Galusha (1998) söz konusu bu teknolojilerin öğrenmeyi hızlı, kalıcı ve etkili kılması bakımından önemli görmektedir.

Teknolojinin eğitim faaliyetlerinde kullanımı konusundaki gelişmeler sadece sınıfları ve okulları dönüştürmekle kalmamış, öğrenen niteliklerinin kapsamını da genişletmiştir. Sözü edilen birey niteliklerinde biri de dijital okuryazarlık becerisidir. Teknolojiyi hayatın her alanında kullanma ve iletişim araçlarını kişiselleştirme becerileri olarak ifade edilen (Dobson & Willinsky, 2009) dijital okuryazarlık araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme gibi eleştirel düşünme becerileri ile de ilişkilendirilmiştir. Bireylerde dijital ortamlara eleştirel ve sorgulayıcı bir perspektiften bakma yeteneğinin kazandırılması ve bu bilincin gelişmesi dijital okuryazarlığın gelişimine bağlıdır (Duran & Özen, 2018). Bireylerin dijital okuryazarlık becerileri uzaktan eğitim sürecinde öğretimin daha etkili ve sağlıklı (Dobson & Willinsky, 2009) sürdürülebilmesi noktasında önemli görülmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde olumlu değişimlerin yaşanması ve okulların etkinliğinin artması amacı ile bu becerilerin eğitim ortamlarına entegre edilmesi önem taşımaktadır (Karataş & Sözcü, 2013).

Uzaktan eğitim uygulamalarının etkinliği noktasında hem teknolojik gelişmeler hem de birey nitelikleri araştırılması gereken konulardandır. Uzaktan eğitim sistemine dahil olmuş ancak olumsuz bir tutum sergileyen bir öğrenenin tutumundaki bu olumsuz algının nedenleri araştırılmalıdır. Benzer şekilde dijital okuryazarlık düzeyi tanımlanmış bir öğrenenin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ne yönde ve düzeyde olduğu konusuna da açıklık getirilmelidir. Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların genellikle yüz yüze eğitim sürecindeki okuryazarlık, dijitalite ve dijital okuryazarlık kavramlarına odaklandığı gözlenmiştir. Yapılan çalışmaların bazılarında (Üstündağ, Güneş & Bahçivan 2017; Hamutoğlu vd. 2017; Aytaş & Kaplan, 2017; Çukurbaşı, İşbulan & Kıyıcı 2016; Çubukçu & Bayzan 2013; Eshet-Alkalai 2004 bölüm değişkeni ele alınarak ya da örneklem genişletilerek dijital okuryazarlık becerileri ele alınmıştır. Yılmaz (2021) tarafından yapılan araştırma uzaktan eğitim ve dijital okuryazarlık becerileri konusunda yapılan sınırlı sayıda araştırma örnek gösterilebilir. Bu sınırlılıktan yola çıkılarak bu araştırmanın amacı Hakkâri Üniversitesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin uzaktan eğitime yönelik öğrenci tutumlarına etkisini araştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar aşağıdaki şekilde belirlenmiş ve

- Hakkâri Üniversitesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında cinsiyete, öğrencilerin kendilerine ait bilgisayar olma durumuna, canlı derse katılım sayısına, uzaktan eğitim derslerine erişim şekline göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
- Hakkâri Üniversitesi öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyete ve öğrencilerin kendilerine ait bilgisayar olma durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
- Dijital okuryazarlık düzeyine yönelik görüşler uzaktan eğitime yönelik tutumu ait varyansın ne kadarını açıklamaktadır? Sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, mevcut durumu ortaya koymak üzere tasarlanmış ilişkisel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini Hakkâri üniversitesinde öğrenim gören Lisans ve Önlisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, daha kısa sürede daha fazla veri toplamaya olanak sunmasının yanı sıra pandemi nedeniyle veri toplamada yaşanan güçlüklerdir. Araştırmanın örneklemi 326 öğrenciden oluşmaktadır ancak 71 öğrenciden toplanan verilerde hata ve eksiklik tespit edildiğinden 255 kişiden elde edilen veri seti veri analizine tabi tutulmuştur.

Hakkâri Üniversinde öğrenimine devam etmekte olan öğrencilerin cinsiyetine, yaş aralığına, kişisel bilgisayarının olup olmadığına, internet hattının olup olmadığına, uzaktan eğitim derslerine erişim şekline, bir dönemde canlı derse ne kadar katıldığına, uzaktan eğitim sürecinde kendini nasıl bulduğuna (başarılı, başarısız), Pandemi v.b. sorunlar olmasaydı eğitim-öğretim faaliyetlerine hangi yolla katılmak istediğine ilişkin dağılımları gösteren frekans ve yüzde değerlerine ait sonuçlar tabloda gösterilmiştir. Araştırmaya katılan 255 kişiye ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Bireylerin Demografik Özellikleri

		<u>Frekans</u>	<u>Yüzde</u>
Cinsiyet	Erkek	105	41,2
	Kadın	150	58,8
Yaş	18 ve Altı	4	1,6
	19	24	9,4
	20	49	19,2
	21	46	18,0
	22 ve Üzeri	132	51,8
Kendine Ait Bilgisayar	Var	54	21,2
	Yok	201	78,8
Bölüm	İlahiyat	64	25,1
	Shmyo	74	28,6
	Eğitim	64	25,1
	Myo-İnşaat	14	5,1
	Myo-Elektrik	21	8,2
	Myo-Lab-Vet	19	7,5
	Diğer	2	0,8
Erişim Şekli	Cep telefonu	238	93,3
	Tablet	1	0,4
	Kişisel Bilgisayar	14	5,5

Tablo 1’de görüldüğü üzere anketi cevaplayan öğrencilerin %58,8’i (150 öğrenci) kadın, %41,2’si (105 öğrenci) erkektir. Anketleri cevaplayan öğrencilerin %1,6’sı 18 ve altı %9,4’ü 19, %19,2’si 20, %18’i 21 %51,8’i ise 22 ve üzerinde yaşı bulunan öğrenciler oluşturmaktadır. Anketleri cevaplayan öğrencilerden %21,2’si kişisel bilgisayara sahipken %78,8’inin bilgisayarı yoktur. Anketleri cevaplayan öğrencilerin %25,1’i İlahiyat, %28,6’sı Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu, %25,1’i Eğitim, %5,1’i Meslek Yüksekokulu İnşaat, %8,2’si Meslek Yüksekokulu Elektrik, %7,5’i Meslek Yüksekokulu laboratuvar ve Veterinerlik bölümlerinde öğrenim görmektedirler. Anketleri cevaplayan öğrencilerin %93,3’ü cep telefonu, %5,5’i tabletle uzaktan eğitim derslerine erişim sağlamaktadır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu katılımcıların cinsiyet, yaş aralığı, kişisel bilgisayarının olma durumu, internet hattının olma durumu, uzaktan eğitim derslerine erişim şekli, bir dönemde canlı derse katılma oranı, uzaktan eğitim sürecinde kendini nasıl bulduğu (başarılı, başarısız), pandemi v.b. sorunlar olmasaydı eğitim-öğretim faaliyetlerine hangi yolla katılmak istediği gibi bilgileri edinmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Arslan, Bircan ve Elleroğlu (2019) tarafından geliştirilen uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini ölçmek amacıyla Ng (2012) tarafından geliştirilen Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan dijital okuryazarlık ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın yürütülebilmesi için etik kurul kararı çıkarıldıktan sonra 2021 Nisan ayında ölçekler öğrencilere uygulanmıştır. Veriler çevrimiçi olarak toplanmıştır. Veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntemler; frekans dağılımları,

güvenilirlik analizi (Cronbach's Alpha), korelasyon analizi (Pearson), bağımsız gruplar t testi, Kruskal Wallis testi, Post Hoc (çoklu karşılaştırma) Testi ve Regresyon Analizi'dir.

Bulgular

Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık becerilerine yönelik görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farkın olum olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 2.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Dijital Okuryazarlık Becerilerinin Cinsiyet Açısından Karşılaştırılması

	<u>Cinsiyet</u>	<u>N</u>	<u>Levene p</u>	<u>Ortalama</u>	<u>S. Sapma</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Erkek	105	0,84	3,51	0,64	3,82	0,00
	Kadın	150		3,20	0,64		
Dijital Okuryazarlık	Erkek	105	0,87	3,61	0,72	4,04	0,00
	Kadın	150		3,25	0,67		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < .05$).

Uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlığın öğrencinin kendisine ait bilgisayarı olup olmasına göre farklılığını test etmek üzere bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 3.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Dijital Okuryazarlığın Öğrencinin Kendisine Ait Bilgisayarı Olup Olmamasına Göre Farklılığı

	<u>Bilgisayarı olma</u>	<u>N</u>	<u>Levene p</u>	<u>Ortalama</u>	<u>S. Sapma</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Var	54	0,65	3,63	0,67	3,92	0,00
	Yok	201		3,25	0,63		
Dijital Okuryazarlık	Var	54	0,84	3,78	0,69	4,58	0,00
	Yok	201		3,30	0,68		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, kendine ait bilgisayarı olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık ortalamaları olmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p < .05$).

Uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlığın öğrencinin internet hattı olup olmasına göre farklılığını test etmek üzere bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Dijital Okuryazarlığın Öğrencinin İnternet Hattı Olup Olmamasına Göre Farklılığı

	<u>İnternet Hattı</u>	<u>N</u>	<u>Levene p</u>	<u>Ortalama</u>	<u>S.Sapma</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Var	135	0,35	3,53	0,61	3,92	0,00
	Yok	120		3,10	0,63		
Dijital Okuryazarlık	Var	135	0,10	3,62	0,65	4,58	0,00
	Yok	120		3,14	0,69		

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, internet hattı olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık ortalamaları olmayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksektir ($p<.05$).

Uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlığın öğrencinin bir dönem (14 hafta) boyunca katıldığı canlı ders sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Test sonuçları aşağıdaki çizelgede görülmektedir.

Tablo 5.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Dijital Okuryazarlığın Öğrencinin Bir Dönem (14 Hafta) Boyunca Katıldığı Canlı Ders Sayısına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Kruskal Wallis Testi

		N	Ortalama	Standart Sapma	Min	Max	Levene İst. P.
DOYÖ_Ort	Hiç	5	3,49	,69	2,76	4,24	,51
	1-3 hafta	11	2,81	,71	1,59	3,76	
	4-7 hafta	77	3,30	,76	1,71	4,76	
	8 hafta ve üzeri	162	3,48	,67	1,65	5,00	
	Toplam	255	3,40	,71	1,59	5,00	
UEYT_Ort	Hiç	5	3,62	,21	3,43	3,90	,19
	1-3 hafta	11	2,82	,58	1,86	3,76	
	4-7 hafta	77	3,14	,63	1,95	4,43	
	8 hafta ve üzeri	162	3,45	,65	1,48	4,62	
	Toplam	255	3,33	,66	1,48	4,62	
		UEYT_Ort		DOYÖ_Ort			
Chi-Square		20,38		9,77			
df		3		3			
Asymp. Sig.		,00		,021			

Tabloda görüldüğü üzere, uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlığın öğrencinin bir dönem (14 hafta) boyunca katıldığı canlı ders sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere post hoc testlerinden Bonferroni kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 6.*Post Hoc (çoklu karşılaştırma) Testi*

		P
DOYÖ_Ort	Hiç	1-3 hafta ,45
		4-7 hafta 1,00
		8 hafta ve üzeri 1,00
	1-3 hafta	Hiç ,45
		4-7 hafta ,19
		8 hafta ve üzeri ,01
	4-7 hafta	Hiç 1,00
		1-3 hafta ,19
		8 hafta ve üzeri ,40
	8 hafta ve üzeri	Hiç 1,00
		1-3 hafta ,01
		4-7 hafta ,40
UEYT_Ort	Hiç	1-3 hafta ,12
		4-7 hafta ,60
		8 hafta ve üzeri 1,00
	1-3 hafta	Hiç ,12
		4-7 hafta ,75
		8 hafta ve üzeri ,01
	4-7 hafta	Hiç ,60
		1-3 hafta ,75
		8 hafta ve üzeri ,00
	8 hafta ve üzeri	Hiç 1,00
		1-3 hafta ,01
		4-7 hafta ,00

Bonferroni çoklu karşılaştırma test sonuçları incelendiğinde $P < 0.05$ olan değişkenlerin birbirinden anlamlı düzeyde farklılık gösterdikleri anlaşılmıştır. Bonferroni sonuçlarında, uzaktan eğitime yönelik tutumun 8 hafta ve üzeri derse katılanlarla 1-3 ve 4-7 hafta katılanlar arasındaki farkların anlamlı olduğu, dijital okuryazarlığın ise 8 hafta ve üzeri derse katılanlarla 1-3 hafta katılanlar arasında farklılık gösterdiği görülmektedir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık ölçekleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir etki olup olmadığını belirlemek üzere Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 7.*Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerine Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları*

		UEYT	DOYÖ
UEYT	Korelasyon Katsayısı	1	,61**
	P		,00
	N	255	255
DOYÖ	Korelasyon Katsayısı	,61**	1
	P	,00	
	N	255	255

Tabloda görüldüğü üzere, uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p < 0,05$).

Bu doğrultuda iki değişkenin doğrusal/pozitif yönde bir ilişkiye sahip olduğu ve ilişkinin gücünün de orta seviyede olduğu kabul edilmektedir. Nitekim sosyal bilimlerde kesin sınırlar olmamakla birlikte 0,50'nin altında korelasyon zayıf, 0,50 ile 0,70 arasında korelasyon orta, 0,70'in üstünde bir korelasyon değeri ilişkinin kuvvetli olduğunu göstermektedir (Durmuş, Yurtkoru, & Çinko, 2018).

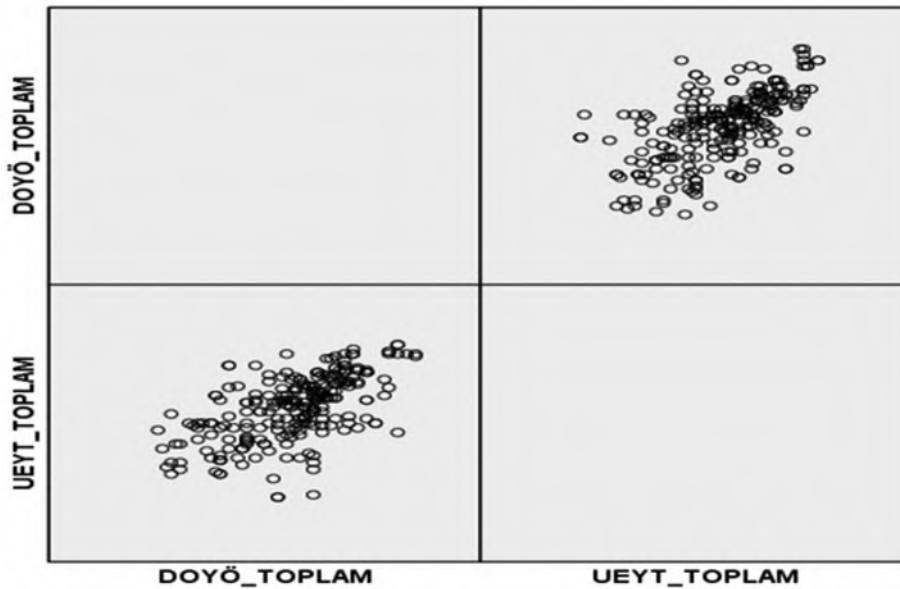
Tablo 8.

Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerine Ait Çarpıklık Basıklık Sonuçları

	UEYT TOPLAM	DOYÖ TOPLAM
Çarpıklık	-0,39	-0,36
Basıklık	-0,32	-0,22

Tabloda görüldüğü üzere çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 1.5 aralığında değerler almıştır. Çarpıklık basıklık katsayıları -1,96 ile 1,96 aralığındadır.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık ölçekleri arasındaki ilişkinin yönünü görmek üzere serpilme diyagramından yararlanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.



Şekil 1. Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum ve Dijital Okuryazarlık Ölçeklerine Ait Doğrusallık Sonuçları

Şekilde görüldüğü üzere elips şeklinde dağılımlar elde edilmiştir. Dolayısıyla Uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık ölçekleri arasında doğrusallığın sağlandığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerindeki etkisini belirlemek üzere regresyon analizi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 9.

Dijital Okuryazarlığın Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi

<u>R</u>	<u>R²</u>	<u>F</u>	<u>p</u>	<u>Bağımsız Değişken</u>	<u>Beta</u>	<u>Standart Hata</u>	<u>t</u>	<u>p</u>
0,612	0,374	151,427	0,000	Dijital Okuryazarlık	0,612	0,046	12,306	0,000
Sabit:1,404								
Bağımlı Değişken: Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum								

Yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere, dijital okuryazarlığın öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde %37,4'lük anlamlı bir etkisi ($p<0,05$) olduğu tespit edilmiştir. Regresyon eşitliği şu şekildedir:

$$\text{Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum} = 1,404 + 0,612 \times \text{Dijital Okuryazarlık}$$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Meslek Yüksekokulu İnşaat Bölümü, Meslek Yüksekokulu Laborant Ve Veterinerlik Ve Meslek Yüksekokulu Elektrik Programında öğrenim gören öğrencilerden korelasyon araştırması modeline göre yapılan araştırmada, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında orta düzeyde manidar bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlık becerilerinin öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları üzerinde %37,4'lük anlamlı bir etkisi olduğu çalışmanın sonucuna yansımıştır. Lisans düzeyinde öğrenim gören öğrencilerle uzaktan eğitime yönelik tutum kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde araştırmamız kapsamında elde edilen sonucu destekler nitelikte olduğu gözlenmektedir. Ateş ve Altun (2008) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin bilgisayar kullanma deneyimleri ve algıladıkları bilgisayar kullanma becerilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında pozitif yönde anlamlı bir ilişki tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Boz (2019) öğretmen adaylarının teknoloji kullanımı bağlamında uzaktan eğitime yönelik algılarını tespit etmeye yönelik yaptığı çalışmada orta düzeyde bir ilişki tespit etmiştir. Dijital uygulamaların kullanılması sonucu öğrencilerin bilgi teknolojilerine yönelik tutumlarında da olumlu geri dönüşlerin yaşandığı çeşitli araştırmaların sonucuna yansımıştır. Gömleksiz ve Pullu (2017) tarafından gerçekleştirilen deneysel çalışmanın sonucunda dijital karikatürlerle dersin yürütüldüğü deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında bilgi teknolojilerine yönelik tutumlarında olumlu bir yönde değişiklik saptanmış, geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin ise bilgi teknolojilerine yönelik tutumlarında değişikliğin çok az olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Korucu (2020) dijital hikayelerin kullanımı sonrasında öğretmen adaylarının akademik başarılarında olumlu yönde etkilerin varlığını gözlemlemiştir.

Uzaktan eğitime yönelik tutum ve dijital okuryazarlık becerileri cinsiyet açısından incelenmiş yapılan analizler sonucunda erkek öğrenciler ve kız öğrenciler arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Sonuç olarak erkek öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerileri kız öğrencilere göre daha yüksek olarak ortaya konulmuştur. Birışçi (2013) öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelemiş fakat istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç bulamamıştır. Yenilmez (2017) ve arkadaşları ise uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinden erkek öğrenciler lehine anlamlı farkın olduğunu gözlemlemiştir. Ocak & Karakuş, (2019) cinsiyetin dijital okuryazarlık öz-yeterlikleri üzerinde etkisi incelenmiş ve uygulama kullanabilme boyutunda anlamlı bir farklılığın olduğu, Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) ise cinsiyete göre öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırmışlar ve ölçeğin bütün boyutlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı sonuçların olduğunu saptamışlardır. Yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde uzaktan eğitime yönelik tutum olgusunda cinsiyet farklılığının sonuçlara pek yansımadağı gözlemlenirken dijital okuryazarlık becerilerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek puanlar aldıkları ve istatistiksel olarak farkın anlamı olduğu gözlenmektedir. Bilindiği üzere, erkeklerde teknolojiye yatkınlık genel olarak kadınlardan daha yüksek seviyelerde görülmektedir. Volman (1997) "bilgisayar/tablet gibi teknolojik araç gereçlerin ve bilgi okuryazarlığının kız ve erkekler için eşit olması gerektiğini fakat erkeklerde daha iyi olmasının nedeninin bilgisayarın maskülen olarak görülmesine ve erkeklerin oyun bağımlılığına bağlı olabileceğini belirtmektedir" (Ocak & Karakuş, 2019).

Araştırmada farklı bir değişken olarak incelenen öğrencilerin kişisel Bilgisayara sahip olma durumu, yapılan analizler sonucunda %21,2'si kişisel Bilgisayara sahipken %78,8'inin Bilgisayarı yoktur. Donanım olarak öğrencilerin bilgisayar ve internet hatlarının yüksek oranda eksikliği gözlenmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarında araç gereç eksikliğinin büyük oranda sorun teşkil edeceği düşünülmektedir. Nitekim bu durum araştırma sonucuna da yansımıştır. Kişisel Bilgisayara sahip olan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ve dijital okuryazarlık becerileri kişisel Bilgisayara sahip olmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin Bilgisayar, tablet ve akıllı telefon gibi ve teknolojik iletişim araçlarına sahip olmaları uzaktan eğitime yönelik tutumlarında olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Öğrencilerin Bilgisayar/tablet gibi teknolojik araçlara ulaşma imkânları arttıkça uzaktan eğitime yönelik tutumlarında olumlu yansımalar olduğu ve dijital okuryazarlık becerilerine de olumlu anlamda etki ettiği gözlenmektedir. İbicioğlu ve Antalyalı (2005) yaptıkları araştırma sonucunda, bilgisayar kullanma imkanının uzaktan eğitimdeki başarıyı artırdığı, motivasyon ve uzaktan eğitim algısında ise olumlu sonuçların olduğunu bu faktörlerin göz ardı edilmesinin uzaktan eğitim sürecinde başarısızlığı getirebileceğini gözlemlemiştir. Benzer şekilde Ateş ve Altun (2008) araştırmalarında, öğrencilerin bilgisayar kullanma deneyimleri ve algıladıkları bilgisayar kullanma becerilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında olumlu yansımaların olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Onursoy (2018) Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri adlı çalışmasında, öğrencilerin teknolojiye adaptasyonu ve teknolojiyi aktif olarak kullanmaları dijital okuryazarlık düzeyleriyle paralellik gösterdiğini gözlemlemiştir. Sonuç olarak teknolojik araç gereçlerin eksikliği bir problem olarak kalmakta ve eşitsizliği gündeme getirmektedir. Bu eşitsizliğin öğrenme farklılıklarına yol açtığı düşünülmektedir. Eşitsizliğin giderilmesiyle öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinde olumlu sonuçların olacağı ve uzaktan eğitim sürecinin daha faydalı ve etkin bir görünüme kavuşacağı beklenmektedir. Bu araç gereçlerin öğrencilere kazandırılması hem uzaktan eğitim uygulamalarını doğru kullanmalarını hem de eğitim sürecinde öğrencilere kolaylık sağlayacağı düşünülmektedir. Bu sayede öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kullanılan dijital uygulamalara yönelik hazırbulunuşluk durumlarını desteklemesi beklenmektedir.

Hazırlanan kişisel bilgi formunda öğrencilere yöneltilen pandemi v.b. sorunlar olmasaydı eğitim-öğretim faaliyetlerine hangi yolla katılmak isterdiniz şeklindeki soruya %66 yüzyüze eğitim, %14 uzaktan eğitim, %20' lik bir kesimin ise hibrit modelini tercih ettikleri belirlenmiştir. Yalman (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi memnuniyet düzeyleri incelenmiş ve öğrencilerin yüksek düzeyde (%76,57) yüz yüze eğitimi modelini tercih ettikleri araştırmanın sonucuna yansımıştır. Bu durum çeşitli araştırmaların konusu olmuş ve sorunun kaynağı farklı gerekçelerle açıklanmaya çalışılmıştır. Birişçi (2013) Video Konferans Tabanlı Uzaktan Eğitime İlişkin Öğrenci Tutumları ve Görüşleri adlı çalışmasında uygulamaya yönelik çok fazla olumsuz görüşlerin olduğunu saptamıştır. Bunun sebebinin uzaktan eğitim sürecinde iletişim ve etkileşimden kaynaklanan birtakım problemler olabileceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Kaya (2002) uzaktan eğitim sürecinde anında geri dönütlerin olmaması ve iletişim ve etkileşimin yeterli düzeyde sağlanamaması sonucunda öğrenci tutumlarının olumsuz yönde etkileneceğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde teknik aksaklıkların öğrenci görüşlerini olumsuz yönde etkilediği bazı araştırmaların sonuçlarına yansımış olup (Karal, Çebi ve Turgut, 2010; Turgut, 2010 ve Birişçi, 2013) görüntü, ses ve internet kaynaklı birtakım problemlerin uzaktan eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyen teknik faktörler olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında yüz yüze iletişim/etkileşim eksikliği ve teknik aksaklıkların yanı sıra öğrencilerin uzaktan eğitim sistemleri ve uygulamaları hakkında belirli bir düzeyde bilgilerinin ve deneyimlerinin eksik olması ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması da uzaktan eğitime yönelik tutumlarında olumsuz etki ettiğini söylemek mümkündür. Yenilmez, Balbaş, & Turgut (2017) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarında ön bilgi düzeyinin etkili olduğu, yeteri kadar ön bilgiye sahip öğrencilerin olmayanlara göre daha olumlu tutum sergilediklerini tespit etmişlerdir.

Ölçeklerden elde edilen bir diğer bulgu ise mobil telefonlarla ilgilidir. Öğrencilere yöneltilen Uzaktan eğitim derslerine erişim şekliniz sorusuna %93'lük bir kesimin mobil telefonla uzaktan eğitime erişim sağladığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar uzaktan eğitim sürecinde Mobil telefonların önemli rol oynadıklarını göstermiştir. Mobil telefonlar öğrencilere istedikleri zaman ve istedikleri yerde uzaktan eğitim derslerine erişim sağlama konforu sunmaktadır. Oran ve Karadeniz (2007) yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim sistemlerinde mobil telefonların yaygın olarak kullanıldığını, uzaktan eğitim sistemlerinde mobil öğrenme ortamlarının ve etkinliklerin geliştirilmesi için bu alanda denemelerin yapılmasını tavsiye etmişlerdir. Bunun yanı sıra mobil telefonların dezavantajlarından söz etmek de mümkündür. Nitekim birçok öğrencinin internet paketlerinin

yetersiz olduğu ve kimi zaman derslere katılamadıkları gözlenmektedir. Bu durumda öğrencilere teşvik edici internet paketleri Üniversiteler aracılığıyla sağlanmalıdır.

Son olarak derse katılım sayısı incelenmiş ve derse daha fazla katılan öğrencilerin uzaktan eğitim ve dijital okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucuna dayanarak gelecekteki araştırmalara, uygulamalara ve sürece yönelik öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Çalışma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin %21,2'si kişisel bilgisayara sahipken %78,8'inin Bilgisayarı olmadığı gözlenmektedir. Teknolojik araç gereçlere sahip öğrencilerin uzaktan eğitim eğitime yönelik tutumlarında olumlu sonuçların olduğu çalışmanın sonucuna yansımıştır. Dolayısıyla bu araç gereçlerin öğrencilere kazandırılması ve tüm öğrencilerin eşit miktarda eğitim öğretim olanaklarından faydalanması önerilmektedir. Bu sayede uzaktan eğitim sürecinin daha verimli geçeceği düşünülmektedir.
- Bu araştırmada öğrencilerin büyük çoğunluğunun uzaktan eğitim derslerine mobil telefonlarla katılmakta olduğu görülmüştür. Süreç içerisinde kimi zaman mobil telefonların uygulamayı kullanmak için yetersiz oldukları görülmektedir. Uzaktan eğitim uygulamalarının mobil telefonlara uyumunu sağlanmalı ve bu uygulamalar herkesin erişebileceği kolaylıkla olmalıdır.
- Uzaktan eğitim sürecinde derse daha fazla katılan öğrencilerin uzaktan eğitim ve dijital okuryazarlık becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin derse katılım oranlarını etkileyen bir unsur da internet paketleridir. Söz konusu bu olumsuzluğu gidermek amacıyla Üniversitelerin öğrencilere internet paketleri sunmaları önerilmektedir.

Hazırlanan kişisel bilgi formunda Öğrencilere yöneltilen Pandemi v.b. sorunlar olmasaydı eğitim-öğretim faaliyetlerine hangi yolla katılmak isterdiniz şeklindeki soruya %66 yüzyüze eğitim, %14 uzaktan eğitim, %20'lik bir kesimin ise hibrit modelini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu duruma göre öğrencilerin belirli bir düzeyde uzaktan eğitim ile ilgili bilgilerinin ve deneyimlerinin eksik olduğu ve hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sistemiyle derslere erişim sağlayan öğrenciler, uzaktan eğitimin amaçlarını bilmeli ve hedefler doğrultusunda ilerlemelidir. Gerekli bilgilendirmeler rehber öğretmenler veya bilgi sistemi uzmanları tarafından yapılmalıdır. Bu sayede öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik eksik bilgileri tamamlanabilir ve bu alanda gerekli motivasyonlar kolaylıkla sağlanabilir.

Kaynakça

- Arat, T., & Bakan, Ö. (2011). Uzaktan eğitim uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363 - 374.
- Arslan, R., Bircan, H., & Elleroğlu, H. (2019). Uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20(2), 409-427.
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Aytaş, G. & Kaplan, K. (2017). Medya Okuryazarlığı Bağlamında Yeni Okuryazarlıklar, *Journal of Kırşehir Education Faculty*, C. XVII, S. 2.
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40.
- Boz, A. (2019). Öğretmen adaylarının teknoloji kabullenme ve kullanımı bağlamında uzaktan eğitim algılarının incelenmesi. (*Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*). Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü.
- Cantelon, J. E. (1995). The evolution and advantages of distance education. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 3-10.
- Çubukçu, A. & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de Dijital Vatandaşlık Algısı ve Bu Algıyı İnternetin Bilinçli, Güvenli ve Etkin Kullanımı ile Artırma Yöntemleri, *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, C. V: s. 148-174.
- Çukurbaşı, B., İşbulan, O. & Kıyıcı, M., (2016), Tablet Bilgisayarların Eğitsel Kullanımının Kabulü: FATİH Projesine Eleştirel Bir Bakış, *Eğitim ve Bilim*, C. XLI, S. 188.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*(39), 203-212.
- Dobson, T. M., & Willinsky, J. (2009). Digital Literacy. D. R. Olson, & N. Torrance içinde, *The Cambridge Handbbok of Literacy* (s. 286). Cambridge, New York: Cambridge University Press.

- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Durmuş, B., Yurtkoru, E. S., & Çinko, M. (2018). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul: Bete Yayıncılık.
- Eshet-Alkalai, Y., (2004), Digital Literacy: a Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Era, *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, C. XIII, S.1: s. 93-106.
- Gömleksiz, M. N., & Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikayeler oluşturma'nın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Turkish Studies*, 12(32), 95-110.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K., & Erdoğan, D. G. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- İbicioğlu, H., & Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan algı motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: Karşılaştırmalı bir uygulama. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- İşman, A. (1998). *Uzaktan eğitim*. Sakarya: Değişim Yayınları.
- Karataş, İ. & Sözcü, Ö. (2013), Okul Yöneticilerinin FATİH Projesine İlişkin Farkındalıkları, Tutumları Ve Beklentileri: Bir Durum Analizi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, C. XII, S. 47: s. 41-62.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaya, Z., & Odabaşı, F. (1996). Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-41.
- Korucu, A. T. (2020). Fen eğitiminde kullanılan dijital hikâyelerin öğretmen adaylarının akademik Başarısı, sayısal yetkinlik durumları ve sorgulama becerileri üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 352/370.
- Ocak, G., & Karakuş, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 129-147.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Oran, M. K., & Karadeniz, Ş. (2007). İnternet tabanlı uzaktan eğitimde mobil öğrenmenin rolü. *Akademik Bilişim'07 - IX. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* (s. 167-170). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
- Sandkuhl, K., & Lehmann, H. (2017). Digital transformation in Higher Education – The role of enterprise architectures and portals. *Digital Enterprise Computing*.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. & Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumları, *Journal of Education and Future*, 12, s.19-29.
- Volman, M. (1997). Gender-related effects of computer and information literacy education. *Journal of Curriculum Studies*, 29(3), 315-328.
- Yalman, M. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar destekli uzaktan eğitim sistemi (moodle) memnuniyet düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages*, 8(8), 1395-1406.
- Yenilmez, K., Balbağ, M. Z., & Turgut, M. (2017). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 91-107.
- Yılmaz, Ö. (2021). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Beceri Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 10 (19), 17-27.

Ortaöğretim 10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Öğr. Cennet ÖZKAN, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, janet.paradise0707@gmail.com

Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ, Erciyes Üniversitesi, Türkiye, mdcelebi@gmail.com

Öz

Dünyanın büyük bir köy haline geldiği günümüzde insanların sadece kendi anadillerini bilmeleri artık yetmemektedir. Geleceğin dünyasında insanların birden fazla dili etkin kullanıyor olması beklenmektedir. Almanca da Türkiye’de İngilizceden sonra “İkinci Yabancı Dil” olarak öğretilen ve en çok tercih edilen dillerin başında gelmektedir. Almanca, devlet okullarında lise kademesinde başlamakta, devamı ise öğrencinin mesleki planlamasına göre olmaktadır. Bir dersin akademik başarısında üç temel ayak bulunmaktadır; öğretmen, öğrenci ve öğretim programı. Bu araştırmada, 10. Sınıf Almanca dersi öğretim programı, programın temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları açısından Kahramanmaraş ve çevre illerdeki Almanca öğretmenlerinin görüşleri ile değerlendirilmiştir. Araştırmaya Kahramanmaraş ve çevre illerden toplam 12 Almanca öğretmeni katılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Veriler yapılandırılmış görüşme formuna göre toplanmıştır. Verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Programda yer alan hedeflerin sınıf ve öğrenci düzeyinin dikkate alınarak hazırlandığı, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere uygun şekilde yazıldığı ancak dört dil becerisini kazandırmada yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Programda sunulan içeriğin hedeflere uygun şekilde yazıldığı ancak belirlenen seviyeye ulaşmada zaman konusunda yetersizliklerin olduğu görülmüştür. Programda belirlenen etkinliklerin seviyeye ve öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Programın ölçme ve değerlendirme basamağında bazı sorunların olduğu görülmüştür. Programın değerlendirme basamağının dört dil becerisini ölçmede yeterli olduğu görüşü olsa da bu konuda eksiklerin olduğu, ders saatinin bu becerileri ölçmede yetersiz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Almanca dersi ortaöğretim programı, ikinci yabancı dil, 10. sınıf Almanca dersi, program değerlendirme

Abstarct

Today, when the world has become a big village, it is no longer enough for people to know only their mother tongue. In the world of the future, it is expected that people will use more than one language effectively. After English, German is one of the most preferred languages taught as a “Second Foreign Language” in Turkey. German starts at the high school level in public schools, and the continuation is according to the student’s professional planning. There are three fundamental grounds in the academic success of a course; teacher, student and curriculum. In this study, the 10th grade German course curriculum was evaluated with the views of German teachers in Kahramanmaraş and the surrounding provinces in terms of the main elements of the curriculum, such as objective, content, training and testing situations. A total of 12 German teachers from Kahramanmaraş and surrounding cities participated in the research. In this study, case study design which is one of the qualitative research methods was used. Data were collected according to a structured interview form. Content analysis was used in the analysis of the data. It was concluded that the objectives in the curriculum were prepared considering the class and student level, and were written in accordance with cognitive, affective and psychomotor skills, but were insufficient in gaining four language skills. It was observed that the content presented in the curriculum was written in accordance with the objectives, but there were inadequacies in terms of time to reach the determined level. It was concluded that the activities determined in the curriculum were prepared in accordance with the class level and student level. It was observed that there were some problems in the measurement and evaluation stage of the curriculum. Although there is an opinion that the evaluation step of the program is sufficient to measure four language skills, it was concluded that there were deficiencies in this regard and the course hours were insufficient to measure these skills.

Keywords: German course secondary education program, second foreign language 10th grade German course, program evaluation.

GİRİŞ

Dil iletişim kurmamıza yardımcı olan, ulusal düzeydeki ilişkileri geliştirmeye olanak sağlayan bir araçtır. Dünya ülkelerinde birçok dil vardır ve tek bir dil ile dünyaya ulaşmak imkânsızdır. Başka bir dili öğrenmek, bireyin etkili ve yaratıcı bir şekilde iletişim kurmasına izin verir ve dili aracılığıyla kendi gerçek kültürü ile hayata katılır (Kramer Moeller & Catalona, 2015). Bu yüzden birden fazla dil öğreniminin gerçekleşmesi gerekmektedir. “Dil konuşulduğu toplumun ruhunu yansıtır. Kendi ruhunun farkında olmayan bir başkasının ruhunu, düşünüşünü, yaşam biçimini, vs. kavrayamaz.” (Çelebi, 2006).

Türkiye’de ikinci yabancı dil daha çok lise kademesinde verilmeye başlanmaktadır. Oysa erken yaşta ikinci yabancı dil öğrenen bir çocuk dil ile kültür ilişkisini, farklı yabancı kültürleri empati, başka bir toplumun kültürüne saygı, hoşgörü göstererek kişilik gelişimine katkı sağlayabilir (Karaman, 2017). 2012-2013 eğitim yılında yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği ve yeni eğitim kanunu ile yeniden düzenlenen ortaöğretim yabancı dil eğitimi, Almancanın İngilizceden sonra öğretilen zorunlu ikinci yabancı dili olarak Türkiye’de Anadolu liselerinde öğretilmeye başlanmıştır (Balcı, 2017).

Atik ve Aykaç (2017)’a göre, eğitim alanında kalitenin artması için, nitelikli eğitim programlarının geliştirilmesi gerekmektedir. Fer (2020), öğretim programlarının amacının, öğretim programlarını düzenleyerek öğrencilere daha etkili ve verimli öğrenmeler sunmak olduğunu belirtmiştir. Demirel (2011) ise program geliştirilirken dikkat edilmesi gereken bazı öğelerin olduğunu ve bunların hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirmeden oluştuğuna değinmiştir. Doğanay (2019, s.7)’da eğitim programının üç temel öğeden oluştuğunu ve bunların amaçlar, öğretme-öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olduğunu öne sürmüştür. Amaçlar toplum, konu alanı ve bireyin ihtiyaçlarına göre şekillenirken, eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi ile karşılaştırılmaktadır.

Yabancı dil eğitiminde yaşanan sorunların başında iyi bir eğitim planlamasının olmamasına dikkat çeken Işık (2008), yabancı dil eğitiminde alınan kararların bilimsel verilere dayanmadığını belirtmiştir. Alınan kararların daha çok siyasi iktidarların görüşlerine ve bürokratların şahsi düşüncelerine göre şekillendiğini ifade etmiştir.

Varış’a (1994) göre, eğitim sisteminde ortaya çıkan problemlerin çözümü, o ülkenin izlemiş olduğu Milli eğitim politikasına ve programın hedeflerinin gerçekleştirilmesine bağlıdır. Yabancı dil olarak Almanca müfredatı 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu, 2. paragrafta açıklanan Türk milli eğitim hedefleri ve Türk milli temel ilkelerine göre revize edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018).

Bu müfredatla öğrenciler;

- Yabancı dil öğrenmenin önemi,
- Hedef dilde dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerileri,
- Edinilen hedef dilde kelime dağarcığının genişletilmesi,
- Hedef dilde gençler ve yetişkinler ile görüş ve fikir alışverişinde bulunmak,
- Kendi fikir ve duygularınızı ifade etmek,
- Başkalarının hayatını, düşünce tarzlarını ve kültürlerini anlamak ve kendi kültürel değerlerini başkalarına aktarmak,
- Hedef dilin ülkesindeki günlük yaşamın üstesinden gelmek,
- Kendi ülkesindeki yabancılara yardım etmek,
- Dünyayı anlamak için eleştirel okuma, yazma ve düşünme,
- Kendi ülkesinde ve küresel dünyada sosyal, ekonomik ve kültürel açıdan aktif olmak,
- Kültürel farklılıkları diğer toplumların yazılı, sözlü ve görsel ürünleri yardımıyla anlamak ve farklılıklara saygı göstermek, hoşgörülü ve duyarlı insanlar olmak,
- Teknolojiyi aktif ve etkin kullanmak, bilgi teknolojileri yardımıyla öğrenme yeteneğini geliştirmeyi hedeflemişlerdir.

“Eğitim, uygulamalı bir bilim alanıdır.” diyen Demirel (2011), problemin kaynağını bulmak için bizzat okul ya da sistemin tamamını gözden geçirip soruna odaklanarak çözümler aramanın gerektiğine vurgu yapmıştır. Sorunlar araştırılırken öğretim programlarında öğretmenlere sunulan yöntem ve tekniklerin de okul ortamlarına ne denli uyduğu ya da uygulama kısmında neler yaşanabileceği tahmin edilerek olası önlemler alınmalıdır.

Eğitim sisteminde problemlerin çözümü, o ülkenin Milli Eğitim Politikasına ve öğrencilerin istenilen hedefleri davranışa dönüştürmesine bağlıdır. Almanca dersi öğretim programında dilin, sosyal çevreden bağımsız olarak görülemeyeceği de belirtilmiştir. Değerlerin ise sınıftaki olayları temsil ettiği ve öğrencinin deneyimi yoluyla içselleştirildiğine vurgu yapılmıştır (MEB, 2018).

Program geliştirme sürecinin son basamağı olan değerlendirme ise, “gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir” (Erden, 1998:10). Kısaca program değerlendirmede süreç, verilerin toplanması, işlenmesini ve yorumlanmasını şeklinde gerçekleşir (Demirtaş, 2017).

Bu çalışmanın amacı; Ortaöğretim 10.Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı’nın, programın öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumlarına göre incelenerek Almanca öğretmenlerin görüşleri ile değerlendirmektir. Yapılan çalışmada 10. sınıf Almanca dersi öğretim programının niteliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Son 5 yılda yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, Almanca öğretim programı ile ilgili yeterli araştırmanın yapılmadığı ve bu çalışmanın sonraki araştırmalar üzerinde yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları “bir ya da birden fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir.” (Mc. Millian, 2000).

Katılımcılar

Araştırmaya katılan Almanca öğretmenleri kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla seçilmiştir. Toplamda 12 Almanca öğretmeninin katıldığı çalışmada Kahramanmaraş ilinden 4 öğretmen, Kayseri ilinden 6 öğretmen ve Malatya ilinden 2 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenlerin 4 tanesi özel okullarda görev alırken geriye kalan 8 öğretmen devlet okullarında görev yapmaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada kullanılan veri toplama aracı yapılandırılmış görüşme formudur. Yapılandırılmış görüşmeler, önceden belirlenen soruların araştırma için belirlenen kişilere sorularak görüşme planına aynen uyulduğu, sorular üzerinde herhangi bir değişiklik ya da ekleme yapılmadan gerçekleştirilen görüşme formatıdır (Karasar, 2012).

Veri Toplama Süreci

Sorular araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, COVID-19 salgını nedeniyle yüz yüze iletişime geçilememiştir. “Whatsapp” uygulaması üzerinden sorular öğretmenlere cevaplandırılmak üzere gönderilmiştir. Öğretmenler cevaplarını yazılı ya da sözlü olarak (ses kaydı, video, arayıp görüşme gibi) belirtmişlerdir. Toplanan veriler araştırma problemleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada betimsel ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. İçerik analizi; “yalnızca metinler üzerinde kullanılan bir teknik değildir. ... Görüşmeler, tartışmalar, konuşmalar, sohbetler, tiyatro gösterileri içerik analizi tekniği kullanarak incelenebilir.” (Büyüköztürk et al., 2016). Araştırma sürecinde video ve ses kaydı olarak gelen veriler yazıya dökülmüş, tüm yazılı veriler bir araya getirildikten sonra içerik analizi yapmak üzere araştırmanın alt problemlerine ilişkin temalar belirlenmiş ve bu doğrultuda içerik analizi yapılmaya çalışılmıştır. Veri analizinde öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelenerek yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular yer yer frekans tekniğinden yararlanılarak, bazen de öğretmen görüşlerinden örnekler verilerek betimlenmeye çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmada elde edilen bilgiler hedef, içerik, eğitim durumları ve sınama durumları olarak dört ögede incelenip tablo haline getirilmiştir. Bu tablolara göre yorumlamalar yapılmıştır.

Tablo 1.

Öğretmenlerin 10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı Hedefleri ile İlgili Görüşlerine Ait Görüşleri.

Soru	Cevaplar	f
10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı'nda yer alan hedefler hakkındaki görüşleri nelerdir?	Hedefler sınıf seviyesine uygundur.	12
	Hedefler duyuşsal, bilişsel ve psikomotor becerileri geliştirmeye uygundur.	9
	Hedefler dört dil becerisi edinmede yetersizdir.	5
	Hedefler öğrenci merkezli yaklaşıma uygundur.	12

10. sınıf Almanca dersi hedefleri hakkında öğretmen görüşleri Tablo 1'e göre incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi hedeflerin 10. sınıf seviyesine ve öğrenci merkezli yaklaşıma uygun olarak yazıldığı görüşüne sahiptir.

“Hedefler belirlenirken öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri dikkate alınmış mı? Bu konudaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindeki soruya verilen cevaplar incelendiğinde, genel olarak öğretmenlerin bu becerilerin kazandırılması konusunda hedeflerin belirlendiği ancak zaman, eğitim ortamı ve materyal yetersizliğinden dolayı öğrencilerde özellikle duyuşsal ve psikomotor becerileri kazandırmada sorunlar yaşandığı dile getirilmiştir. Bu soruya verilen bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö1: Materyal eksikliğinden kaynaklı öğrencilerin duyuşsal ve psikomotor dil becerilerini geliştirmelerinde sorunlar yaşanabiliyor.

Ö2: Belirlenen hedeflerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor beceriler dikkate alınmamış.

Ö3: Dikkate alınmış ancak psikomotor becerilerin gelişimi için sınıf mevcutlarının fazla olduğunu düşünüyorum.

Ö4: Evet, ama bu becerilerin kazandırılması için özellikle ders saatinin yetersiz olduğu görüşündeyim.

“Programda geçen kazanımların, dört dil becerisini (okuma, yazma, konuşma ve anlama) edinme konusunda yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerden dört dil becerisinin dikkate alınmadığı görüşü ortaya çıkmıştır. Bu becerilerin elde edilmesinde özellikle okulların öğrenciye sunduğu imkânlar, kitap içerikleri ve ders saati dikkat çekmektedir. Bazı öğretmenlerin yanıtları şu şekilde olmuştur:

Ö5: Programda geçen kazanımların dört dil becerisini edinme konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum. Kısa sürede öğrenciler bu becerileri edinmede zorlanacaklardır.

Ö6: Programın dört dil becerisi edinme konusunda eksik olduğunu düşünüyorum. Okulların teknolojik alt yapısının eksikler bu duruma zemin hazırlıyor.

O3: Hedefler dört dil becerisini dikkate alarak hazırlanmış, ancak metin seviyelerinin ve kelime hazinesinin artırılması gerekmektedir.

O4: Ülkemizde sunulan şartlar ve ders saatleri düşünüldüğünde, kitaplar ne kadar iyi olursa olsun dört dil becerisinin aktif olarak kullanılması konusunda yeterli olunamayacağını düşünüyorum. Ancak okulların teknolojik ve yurt dışı imkânlarının sunulması ile bu beceriler artırılabilir.

Öğretim programlarının ikinci ögesi olan içerik hakkında öğretmen görüşleri doğrultusunda örneklem grubunun Almanca Dersi Öğretim Programının içeriğine ilişkin görüşlerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin 10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı İçerik ile İlgili Görüşlerine Ait Görüşleri.

Soru	Cevaplar	f
10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı'nda yer alan içerikler hakkındaki görüşleri nelerdir?	İçerikler hedeflere uygundur	9
	İçerik belirtilen seviyeye uygundur	6
	İçerik günlük hayatta kullanıma uygun değil	8
	İçerikte çevre koşulları dikkate alınmamıştır	10
	İçerik hazırlanırken kültürel değerler dikkate alınmıştır.	6

Tablo 2 incelendiğinde, 10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen içeriklerin hedeflere uygun şekilde hazırlandığı görüşleri ön plandadır. Bu konu hakkında olumsuz düşünceye sahip olan öğretmenlerin cevaplarına bakıldığında, zaman sorununun çözülmesi ve programın içerik bölümünün geliştirilmesi gerektiğinin ön planda olduğu görülmüştür. Verilen bazı bazı cevaplar şu şekildedir:

Ö7: Dört dil becerisine dayalı yabancı dil eğitiminin verilmesinde zaman en büyük sıkıntıdır. Bu problemin çözülmesi durumunda hedeflere uygun içerikler hiçbir zaman sağlanamayacaktır.

Ö8: İçerikler hedeflere göre hazırlanmış, ancak oldukça sadeleşen program öğrenme eksikliklerini de beraberinde getirmiştir.

Ö1: İçeriğin belirlenen hedeflere göre yetersiz olduğunu ve geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

İçeriğin belirlenen seviyeye uygun olup olmadığı konusunda öğretmenlerin yarısının 10. Sınıf seviyesine göre hazırlandığı, diğer yarısının ise seviyeye uygun olarak hazırlanmadığı görüşü dikkat çekmiştir. Burada da zaman sorununa dikkat çekilmiştir. Bu soru için verilen cevaplara bakıldığında;

Ö4: Konuların yoğunluğu ve ders saatinin az olmasından dolayı alıştırmaya ve etkinliklere yeterli zaman ayıramamakta ve öğrenciler pekiştirilemediğinden konular kolayca unutulmaktadır.

Ö9: İçeriğin belirtilen seviyeye zaman zaman uymadığını görüyorum. Verilen hedef ile içerik arasında bazen kapsam genişliği açısından tezatlık oluşuyor. Haftalık iki saatlik bir ders için içerik gereği daha detaylı bir anlatım gerekebilir. Bu da yer yer içerikle hedefin uyumunu yok ediyor.

şeklinde yorumlamalar dikkat çekmiştir.

İçeriğin günlük hayatta kullanımına uygunluğu konusunda verilen cevaplar incelendiğinde ise, konuların günlük hayatta uygulanabilir olması konusunda yetersiz olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bir öğretmenimizin görüşü incelendiğinde ise bazı konuların günlük hayatta güncel olmayan bir içeriğe sahip olduğu gözlemlenmiştir. Bu soru üzerine verilen cevaplardan bazıları şunlardır:

Ö10: Bazı içeriklerin (azınlıkta olarak), günlük hayatla ilişkisinin güncel olmadığını düşünüyorum. Örneğin; mektup ve kartpostal yazma gibi.

Ö11: Konular günlük hayat durumlarına uygun, ancak günlük dil kalıplarına daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö2: Ders kitabının günlük hayatta kullanıma uygun olarak hazırlandığını düşünmüyorum. Yabancı dil dersindeki içeriğin iyileştirilerek ve zaman sorunu çözümlendiğinde öğrencilere dili kullanma açısından uygun ortamlar sağlanarak istenilen hedeflere ulaşılabileceğini düşünüyorum.

İçerik hazırlanırken çevre koşullarının dikkate alınıp alınmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dikkate alınmadığı görüşünde olduğu gözlemlenmiştir. Bu sorunun cevabını olumlu şekilde cevaplayan öğretmenlerimizin görüşü incelendiğinde, çevre koşulların konusunda sorun yaşamadığı, istenilen şartların sağlandığı görüşü ön plandadır. Bu soruya veriler bazı cevaplar aşağıdaki gibidir:

Ö4: Çevre koşullarının dikkate alınmadığını düşünüyorum. Genellikle öğretmenler tüm imkânları sağlamaya çalışıyor. Fakat pratikte yaşanan şehrin koşullarının göz ardı edildiğini düşünüyorum.

Ö12: Çevre koşullarının dikkate alınmadığını düşünüyorum. Ülkemizin her köşesinde uygulanacak bir programın olduğu kanaatinde değilim.

Ö3: İçerik hazırlanırken çevre koşulları dikkate alınmamıştır. Dikkate alınmış olsaydı her okulun teknolojik alt yapısının en iyi şekilde hazırlanmış olması gerekirdi. Programın içeriği için teknoloji kullanımı olmazsa olmazımız. Bu imkânın henüz sağlanamaması dil öğretimini de zorlaştırıyor.

İçeriğin hazırlanırken kültürel değerlerin dikkate alınıp alınmadığı konusuna gelindiğinde, yine öğretmenlerden gelen cevaplardan yarısının dikkate alındığı yönünde diğer yarısının ise dikkate alınmadığı görüşünde olduğu gözlemlenmiştir. Bazı öğretmenlerimiz bu konu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, Türk kültürü ile Alman kültürünün eşit bir şekilde içerikte sunulmadığı durumu dikkat çekmiştir. Bazı kitapların içeriğinde Türk kültürünün baskın olduğu, Alman kültürünün ise belli başlı özelliklerinin verilerek, Türk gelenek ve göreneklerine uymayan kültürel değerlerin görmezden gelinerek kitapların içeriğine yansıtılmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşleri şunlardır:

Ö6: Bu soruyu iki türlü düşünebilirim. Biz Türklerin kültürel değerlere uygunluğu ve Alman kültürünü öğretebilme durumumuz. Ben öğrenilen kültürde olan her şeyin süzgeçten geçirilmeksizin öğrencilere aktarılması gerektiğini düşünüyorum. Mesela bir Noel konsepti ya da Paskalya gibi dini bayramlar pek fazla öğretilmiyor. Tam tersi Almanca derslerinde Türk kültürüne özgü şeyler öğretiliyor. Ben bunu çok doğru bulmuyorum. Nihayetinde öğrenilen dil Alman dili ve kültürü ise bizim onların aile ortamlarını, dini bayramlarını, yiyeceklerini, içeceklerini (içki, alkoller vs.) direkt olduğu gibi öğretilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü, biz kendi kültürümüzü Almanca olarak entegre ettiğimizde aslında Alman kültürünü öğretilmiş oluyoruz.

Ö11: İçerik hazırlanırken kültürel değerlere dikkat edildiğini düşünüyorum, ancak daha fazla kültürel değer konulu içerikler üretilir ve dersin kapsamına dâhil edilirse, dil öğreniminin daha kalıcı şekilde sağlanacağı görüşündeyim.

Ö8: Evet, hatta oldukça fazla yer verilmiş. Gerek kendi kültürümüzün gerekse Alman kültürel değerlerinin yansımaları oldukça fazla olarak sunulmuş.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Almanca Dersi Öğretim Programında yer alan eğitim öğretim sürecinde yer alan önerilere ilişkin görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin 10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı Eğitim Durumları ile İlgili Görüşlerine Ait Kodlamaları.

Soru	Cevaplar	f
10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı'ndaki Eğitim durumları hakkındaki görüşleri nelerdir?	Etkinlikler seviyeye uygundur	10
	Yöntem ve teknikler hedeflere uygundur	8
	Yöntem ve teknikler öğrenci seviyesine uygun	10

Tablo 3 incelendiğinde ders içerisinde gerçekleştirilecek olan etkinliklerin seviyeye uygun olduğu görüşü öne çıkmıştır. Bu soruda iki öğretmenimiz kesin cevaplar veremeyip etkinliklerin seviyeye orta derecede uyduğunu ve bu konuda kararsız kaldığı görülmüştür. Diğer öğretmenlerimizin görüşleri seviyeye uygun ya da buna ilaveten bölgesel ve okul bazında istenilen seviyelere ulaşmada yetersiz kalılabileceği göz önüne alınmıştır. Bazı ifadeler şu şekildedir:

Ö4: Ders saatinin azlığı ve konuların yoğun olması öğrenme-öğretme sürecini olumsuz etkilemektedir. Öğrenci ilgisinin de Almanca dersinden uzak oluşu diğer bir sorunumuzdur. Bu sorunlar olduğu sürece etkinlikler seviyeye uygun hazırlansa bile uygulama boyutunda sıkıntılar vardır.

Ö3: İçerik mümkün olduğunca seviyeye uygun olarak hazırlanmış, ancak bölgesel farklılıkların öğrenme eksiklikleri ve ön öğrenmeler üzerinde etkili olduğu düşünülürse, seviye bazı bölgelerde üst düzey bazı bölgelerde ise alt seviyede kalmaktadır.

Ö9: Uygun olduğunu düşünüyorum ancak bazı konulardaki etkinliklerin beklenen seviyenin üstünde olduğunu düşünüyorum.

Yöntem ve tekniklerin hedefe uygunluğu konusunda ise genel olarak öğretmenlerimizin yöntem tekniklerin hedefe uygun olarak hazırlandığı görüşüne sahip oldukları görülmüştür. Bu soruda dikkat çeken konulardan biri yöntem ve tekniklerin hedefe uygun olmayıp yüzeysel kaldığı görüşüdür. Bu konuda programların geliştirilmesi gerektiğini düşünülmektedir. Bir diğer husus ise yöntem ve tekniklerin pratikte zaman yetersizliğinden kaynaklı, hedeflere uygun gibi görünse uygulamada sorunlar yaşandığıdır.

Programda geçen yöntem ve tekniklerin öğrenci seviyesine uygunluğu hakkındaki görüşlerde ise genel olarak uygun olduğu görüşü ön plandadır. Bunun dışında öğrenci seviyesinin dikkate alınıp zaman faktörünün sürece dâhil edilmediği belirtilmiştir.

“Programda belirtilen etkinlikleri gerçekleştirirken ne gibi zorluklar yaşıyorsunuz?” sorusu üzerine verilen cevaplar incelendiğinde genel olarak ders saatinin yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, öğrenci ilgisizliği, lojistik ve teknolojik yetersizlikler, Almanca dersinin öğretiminin geç başlaması, materyal azlığı, öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz oluşu ve motivasyon sorunlarının yaşanması göze çarpmaktadır. Bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

Ö5: Haftada sadece iki saat Almanca dersinin olması zaman ile ilgili sorunlara neden olmaktadır. Konuları yetiştirmekte ve kazanımları vermekte zorlanıyorum.

Ö6: Programda belirtilen etkinlikleri gerçekleştirirken yaşanan zorlukların başında, bence dersimizin dil öğrenimindeki kritik zaman geçtikten sonra temelini atılması yatıyor. İlkokul veya ortaokulda ikinci dil olarak Almanca öğrenimi başlasa etkinliklerin çok daha verimli geçeceği görüşündeyim. Ayrıca mevcut ders saati sayımızın az olması da etkinlikleri gerçekleştirirken yaşadığımız zorluklar arasında önemli bir yere sahiptir.

Ö10: İçerikleri gerçekleştirirken lojistik ve teknolojik alt yapılanmadan dolayı sorunlar yaşıyorum. Öğrencilerin hazırbulunuşluğunu yetersiz olması, motivasyon eksikliği, okuldaki ortam ve derse karşı ilginin az oluşu dışında ders saatinin az olması derslerimi işlerken karşılaştığım sorunlar arasında gösterilebilir.

Ö1: Özellikle konuşma ve yazma etkinliklerinde öğrenciler daha az istekli oluyorlar. Etkinliklerde örnek cümlelerin daha fazla olması belki bunun önüne geçebilir. Her ne kadar öğrenciler sözlük kullansa da kalıp ifadelerde zorlanıyorlar.

Araştırmanın son alt problemi olan programın değerlendirme boyutuna ilişkin öğretmen görüşlerine Tablo 4’te yer verilmektedir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin 10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı Sınama Durumları ile İlgili Görüşlerine Ait Kodlamaları.

Soru	Cevaplar	f
10. Sınıf Almanca Dersi Öğretim Programı’ndaki sınama durumları hakkındaki görüşleri nelerdir?	Dört dil becerisini ölçmeye uygundur	7
	Proje ödevleri ölçmede yeterlidir	7
	Program ölçme ve değerlendirmede yeterlidir	6
	Ölçme ve değerlendirmede teknoloji kullanımı yeterlidir.	5
	Performans değerlendirme kriterleri yeterlidir.	6

Tablo 4 incelendiğinde, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının dil becerilerini geliştirmede yeterli olduğu düşünülmüştür. Okullarda yeni yapılmaya başlanan uygulamalı sınavların da bu becerilerin ölçülmesinde doğru bir adım olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu konu hakkında soruyu cevaplandıran bir öğretmenin görüşü öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz olmasıdır. Bu görüşün altında bazı öğretmenlerin dil konusunda yetersizliği öne sürülmüştür. Soruları cevaplayan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö5: Program 4 temel beceriyi kapsamakta ve öğrenci isteği doğrultusunda zenginleştirilmeye açık. Ancak zaman sorunsalı değerlendirme aşamasında bazı uygulama aksaklıklarına neden olmakta.

Ö6: Evet yeterlidir. Özellikle konuşma becerisine yönelik sınavların yapılmasını çok modern buluyorum. En azından öğrencilerin bunu pratik yapabileceği, sonuçlandırabileceği, performanslarını görebileceği bir sistemin olmasını çok faydalı buluyorum.

Ö11: Kısmen yeterli buluyorum. Özellikle konuşma ve yazma becerisini ölçmede yetersiz olduğunu düşünüyorum.

Programda önerilen proje ödevlerinin öğrencinin dil becerisini ölçme konusunda yeterli olduğu görüşüne sahip olduğu düşünülse de bu konuda da bazı sorunların olduğu dikkat çekmiştir. Bu sorunların; internet üzerinden konunun direkt copy-paste yapılması, öğrencinin bu ödevi yaparken dil bilgisinin yetersiz kalması, eğitim koşullarının zor olduğu okullarda öğrencilerin ödevleri yapacak uygun materyallerinin olmaması ve proje ödevlerinin öğrenci tarafından gereksiz görülmesi şeklinde yorumlayabiliriz. Bu konunun cevapları arasında yine

ders saatine vurgu yapılmış, bu kadar az ders saati olan bir dersten öğrenciden üst düzey bir proje beklenmesinin anlamsız olduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

Programın ölçme ve değerlendirme açısından yeterli olup olmadığı düşünüldüğünde öğretmenlerin verdiği cevaplardan olumlu ve olumsuz ortalama bir sonucun elde edildiği görülmüştür. Bu konudaki genel görüşün, programın içeriğindeki sorunların gözlemlenerek eksikliklerinin giderilmesi ve geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmen görüşleri incelendiğinde, ölçme ve değerlendirmede teknoloji kullanımının yetersiz olduğu dikkat çekmiştir. Teknoloji çağında yaşayan bir toplum için yeterli alt yapının olmadığı, özellikle ölçme ve değerlendirmede uygulama sınavı sırasında dinleme sorularını uygularken okulun imkânlarının yetersiz kaldığı, öğretmenlerin teknolojik açıdan yeterli donanıma sahip olmadığı görüşleri ortaya çıkmıştır. Olumlu yorumlar yapan öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise alt yapıya sahip okullarda çevrimiçi alıştırmaların yapılabilirdiği, öğrencilerin eğlenceli içerikleri cevaplandırırken keyif aldığı ve öğretmenlere sunulan bu imkânın çok değerli olduğu görüşleri ön plandadır. Fatih projesi ile her okula akıllı tahtaların getirilmesinin başlanması, bilginin her an hızlı bir şekilde sağlandığı görüşünü doğurmuştur.

Son olarak performans değerlendirme kriterlerinin yeterli olup olmadığı konusunda öğretmenlerin düşüncelerinin ayrıştığı görülmüştür. Bu soruda da ders saati konusuna dikkat çekilmiş olup dil seviyesi konusunda kriterlerin yetersiz olduğu görüşleri ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö8: Ölçme değerlendirme adımında öğrencilerin notla değerlendirilmesi yerine dört temel beceri adımlarında başarılı olan öğrencilerin kültürel aktarım açısından hedef dili kullanabileceği ortamların sağlanması, öğrencileri daha fazla motive edecektir. Ayrıca yaşayarak öğrenme adımı sağlanarak kültürel aktarım sağlanacaktır.

Ö12: Evet, yeterli buluyorum. Çoktan seçmeli sınavlar ile her öğrencinin dil seviyesi ölçülebilir.

Ö4: Performans değerlendirme kriterleri programa uygun şekilde düzenlenmiştir. Öğrenciler yazılı ve sözlü olarak değerlendiriliyor fakat tek sıkıntı sözlü kısımda Almanca ders süresinin az olması ve zamanın bu sınavı yapmamızda kısıtlı kalmasıdır.

Ö2: Performans değerlendirme kriterlerini yetersiz buluyorum. Söz konusu kriterlerle istenilen dil seviyesine geline-meyeceğini düşünüyorum.

Ö10: Performans değerlendirme kriterleri yeterli. Ancak istenilen dil seviyesine ulaşmada her şeyden önce öğrencinin istekli olmasının önemli olduğunu düşünüyorum.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Programın Hedef Basamağına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Programda yer alan hedeflerin sınıf ve öğrenci düzeyinin dikkate alınarak hazırlandığı, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilere uygun şekilde yazıldığı ancak dört dil becerisini kazandırmada yetersiz kaldığı sonucuna varılmıştır. Özellikle hedefleri gerçekleştirmede ders saatinin artırılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Programın İçerik Basamağına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Programda sunulan içeriğin hedeflere uygun şekilde yazıldığı ancak belirlenen seviyeye ulaşmada zaman konusunda yetersizliklerin olduğu görülmüştür. İçeriğin günlük hayatta ilişkilendirilemediği, dil öğrenimi konusunda bunun önemli bir eksik olduğu görülmüştür. İçerikler hazırlanırken çevre koşullarının dikkate alındığı ancak burada da bazı geliştirme çalışmalarının yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. İçeriğin günlük hayatla ilişkilendirilemediği, dil öğrenimi konusunda bu eksikliğin giderilmesi için çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir. İçerikte kültürel değerlere yer verme konusunda öğretmenler ikilemde kalmışlardır. Kimi öğretmenlerin bu konu hakkında yeterli içeriğin olduğu kanaatindeyken, bazı öğretmenlerin bu konuda yetersiz kaldığı hatta Türk kültürüne ağırlık verilerek içeriklerin oluşturulduğu görüşler bulunmuştur.

Programdaki içeriğin kazanımlarla tutarlı olduğu, öğrenci seviyesine göre hazırlandığı, günlük hayatta karşılaşılabilecek duruma göre ve seviyelerin uygun bir şekilde oluşturulduğu ve içeriğin sarmal yapıya sahip olduğu,

Programın Eğitim Durumlarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Programda belirlenen etkinliklerin seviyeye ve öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamada kullanılan yöntem ve tekniklerin hedefleri desteklediği ortaya çıkmıştır. Programda belirtilen etkinlikleri gerçekleştirirken yaşanan sorunlar sırlandığında ise; ders saatinin yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, öğrenci ilgisizliği, lojistik ve teknolojik yetersizlikler, Almanca dersinin öğretiminin geç başlaması, materyal azlığı, öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersiz oluşu ve motivasyon sorunlarının yaşandığı görülmüştür. Bu konuda gerekli incelemelerin yapılması ve programın yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Almanca derslerinde özellikle ders saatlerinin artırılması ve ortam iyileştirilmelerinin yapılması ile birçok sorunun önüne geçilebileceği düşünülmektedir.

Programın Sınama Durumlarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Programın ölçme ve değerlendirme basamağında bazı sorunların olduğu görülmüştür. Programın değerlendirme basamağının dört dil becerisini ölçmede yeterli olduğu görüşü olsa da bu konuda eksiklerin olduğu, ders saatinin bu becerileri ölçmede yetersiz kaldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Proje ödevlerinin öğrenciyi geliştirdiği ancak burada da ortaya çıkan birçok problemin olduğu görülmüştür. Ölçme ve değerlendirmede teknoloji kullanımı bakımından okullarda yeterli alt yapının olmadığı, bu sorun giderildiğinde daha iyi sonuçlar elde edilebileceği düşünülmektedir. Performans değerlendirme kriterleri konusunda da bazı ikilemler vardır. Bazı öğretmenlerin bu kriterlerle öğrenciyi değerlendirmenin yeterli olduğu ancak bazı öğretmenlerin belirlenen kriterleri yetersiz bulduğu görüşü ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Atik, S. ve Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 18, Sayı 3. <http://kefad.ahievran.edu.tr>
- Balcı, U (2017). Anadolu Liselerinde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Eğitimi: Batman İli Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 29, 346-355
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (20. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Çelebi, M. D. (2006). Türkiye’de Anadili Eğitimi ve Yabancı Dil Öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Sayı: 21 Yıl: 2006/2 (285-307 s.)
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde Program Geliştirme* (11. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2017). Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımlarına Genel Bir Bakış. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 7(4-Özel Sayı), s. 756-768.
- Doğanay, A. (2019). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (12. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fer, S. (2020). *Eğitimde Program Geliştirme, Kuramsal Temellere Bakış* (2. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- MEB (2018). Ortaöğretim Almanca Dersi Öğretim Programı (Hazırlık, 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara
- Işık, A. (2008). Yabancı Dil Eğitimimizdeki Yanlışlar Nereden Kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.4, No.2.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Karaman, F. (2017). *Temel Eğitimde İkinci Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretimi*. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi. Cilt 7, Sayı 1/2
- Kramer Moeller, A., & Catalona, T. (2015). Foreign Language Teaching and Learning. Department of Teaching, Learning and Teacher Education, University of Nebraska–Lincoln, USA.
- McMillian, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals for the consumer (3th ed.). New York: Longman
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenmeye İlişkin Görüşleri

Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz, Fırat Üniversitesi, Türkiye, nurigomleksiz@yahoo.com

Şule Erdem, Fırat Üniversitesi, Türkiye, suleerdem23@hotmail.com

Öz

Öğretmenler, toplumu şekillendirmek ve her bireyin donanımını genişletmek için çaba sarf etmektedir. Öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayıran en önemli özelliği ise, öğrenciyi gelecekte icra edeceği mesleğe hazırlamasıdır. Bu noktada Eğitim fakülteleri ülkenin öğretmen adaylarını yetiştirmek gibi kutsal bir misyon üstlenmektedir. Teknolojinin hüküm sürdüğü çağımızda alan bilgisi yanında mutlak ihtiyaçlardan bir tanesi de öğretmen adaylarının yabancı dil bilmeleri ve kullanmalar olmaktadır. Bu konuya yönelik birçok adımlar atılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE, Fen Bilgisi, İlköğretim Matematik, Okul Öncesi, Resim-İş, Sınıf, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayların yabancı dil öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Fakültenin sekiz bölümünden 34'ü kadın, 16'sı erkek olmak üzere toplam 50 öğretmen adayı araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış sekiz sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanılmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemine uygun olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin geliştirilen metaforlar çeşitli kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Araştırma ile elde edilen bulgulara dayalı olarak yabancı dil öğrenimine ilişkin çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Fakültesi, öğretmen, yabancı dil

Abstract

Teachers strive to shape the society and expand the equipments of each individual. The most important feature that distinguishes the teaching profession from other professions is that it prepares the student for the profession that s/he will perform in the future. At this point, the faculties of Education undertake a sacred mission, such as educating the country's candidate teachers. In our age when technology prevails, one of the absolute needs in addition to knowledge of the field is the ability of candidate teachers to speak and use foreign languages. Many steps are being taken towards this issue. The aim of this research is to determine the views of the candidate teachers studying in the departments of Fırat University, Faculty of Education, Science, Primary Mathematics, Preschool, Painting-Work, Classroom, Social Studies and Turkish Teaching about foreign language learning. A total of 50 teacher candidates, 34 of whom are women and 16 of whom are men, were covered by the research from the eight departments of the faculty. The study data was collected using an interview form consisting of eight semi-structured questions. In the analysis of the data, content analysis method was used in accordance with qualitative research method. As a result of the research, the metaphors developed for teacher candidates to learn foreign languages are divided into various conceptual categories. Based on the findings obtained by the study, various suggestions on foreign language learning are made.

Keywords: Faculty of Education, teachers, language

I. GİRİŞ

Öğretmen; bilime ışık tutan kişi olmaktadır. TDK öğretmeni, mesleği bilgi öğretmek olan kimse diye tanımlamaktadır. “Öğretmen, resmi ya da özel bir eğitim kurumunda öğrencilerin öğrenme yaşantılarına kılavuzluk etmek ve yön vermek amacı ile görevlendirilmiş kişidir” (Öncül, 2000: 866'dan akt. Özbek, Kahyaoglu ve Özgen, 2007; s. 222). Öğretmen bilgi birikimi ile yeni neslin istikbâlini aydınlatmaktadır. Öğretmenlerin mesleki amacı her öğrencinin donanımını ve ufkunu genişletmektir. “Öğretmenlik mesleği toplumların geleceğini, bir başka söyleyişle kaderini belirleyen bir meslektir” (Yetim ve Göktaş, 2004; s. 542). Öğretmen, bilgi ve kültür aktarımı ile öğrencinin dünyaya açılan penceresi olmaktadır. “Evrensel ve yerel kültürel mirasın iletilmesinde aracı rolü ve bireylerin tüm potansiyellerini gerçekleştirebilmelerini sağlamaya yönelik çabası nedeniyle, öğretmenlik bütün toplumlarda diğer mesleklerden farklı bir yere sahiptir” (Güven, 2010). Doğumla başlayan ve

ölüme dek devam eden öğrenme olgusunda öğretmen, ilk kurallı öğrenmeyi sağlayan kişi olmaktadır. Öğretmenler; öğrencilerin rehberi, ideallerindeki insan figürü, örnek aldıkları kişiler olarak çocukların zihninde olmayı hedefledikleri insan tipini şekillendirmektedirler. Öğrenciler, öğretmenlerin bilgi birikimleriyle sistematik bir düzen içerisinde eğitilmektedir. “Öğretmenler eğitim sistemini oluşturan önemli temel unsurlardan biridir. Eğitim aracılığıyla bireylere bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumların kazandırılmasında öğretmenlere önemli görevler düşmektedir” (Özkan ve Arslantaş, 2013; s. 312). Bir çocuğun eğitimi ilk önce ailede başlamaktadır. Yenidoğan döneminde ağlayarak ihtiyaçlarını belirten çocuk daha sonraları saatlere ayarlanarak düzenlenen küçük kurallarla ilk öğrenmelere başlamaktadır. Söz konusu kuralların uygulanmasında oluşan esnemeler çocuğun okul yaşına kadar sürebilmektedir. Tüm öğrenmelerin kesin kural ve kâidelere dönük olduğu okul ortamı, çocuk için yeni bir öğrenme boyutu ve biçimi olmaktadır. “Öğrenci okula başladığında ailesinden sonra okulda farklı bir öğrenme ortamıyla karşılaşır” (Yüce ve Kutluca Canpolat, 2017; s. 103). İlk aşamada okuma ve yazma ile başlayan süreç daha sonra öğrencinin donanımını farklı alanlarda geliştirmesi ve bilgi birikiminin zenginleşmesi ile devam etmektedir. “Nitelikli olarak yapılan eğitim, toplumun her yönden sağlıklı bir şekilde gelişmesine ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine ulaşmasına yardımcı olmaktadır” (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020; s. 281). Kuşaklar eğitimcilerin elinde şekillenmektedir. Öğrenciler, öğretmenin önderliği ve eğitim programlarının rehberliğinde yaş ve sınıf seviyesine göre bir sıra halinde düzenlenmiş olan bilgiyi içselleştirip kullanmakta ve önce kendilerine, ailelerine ve mensubu oldukları topluma yararlı bireyler olmaktadır. “Öğrenme bir uyum olarak ta tanımlanabilir. Bu bakımdan öğrenme; davranışları, ihtiyaçları daha iyi karşılayabilecek biçimde düzene koyma veya yeni bir durum karşısında bunları, yeniden örgütlenme anlamına gelir” (Can, 2005; s. 98). Öğrenciler, donanımlarının zenginleşmesinde, dünyaya daha geniş ve evrensel bir bakış açısı ile bakabilme becerisini ancak eğitimle ulaşabilmektedirler. “İnsan en somut ve yalın ilişkilerden, en soyut ve karmaşık ilişkilere dek her türlü süreçle iç içe olabilir. Devleti yönetecek, fabrikaları planlayacak, kuracak, işletecek, ürünleri dağıtacak, tüketecek, doğayı işleyecek, ondan ürün alacak, yuva kuracak, okul, yol, baraj yapacak, ya da tüm bunları ortadan kaldıracak, nesne ve olgularla ilgili sorun çıkaracak, ya da ortaya çıkan sorunları çözecek olan insandır. Böyle olunca insanı tutarlı davranışlarla, yani problem çözücü bilgi ve becerilerle donatmak zorundayız. Bu da eğitimle olabilir” (Sönmez, 2001’den akt. Çakmak, 2008; s. 34). Ülkenin geleceğini belirlemek başka bir ifade ile kaderini tayin etmek yeni neslin bilgi ve becerisi ile olacaktır. Teknolojinin baş döndüren hızlı gelişmeleri ile donatılmış bilgi çağında evrensel bilimin ve öğrenmelerin sonsuz olduğu bilinmektedir. Öğrenciyi söz konusu gelişmelere hazırlamak, daha ileriye gitmesi için güdülemek ve cesaretlendirmek her öğretmenin hedefi olmaktadır. “Öğretme evrensel bir uğraştır” (Gelen ve Özer, 2008; s. 41). Öğretmen toplumun yapı taşı ve mimarı konumundadır. Aydın, düşünen ve araştıran, bilime ve insanlığa katkı sunan bireylerin yetişmesinde temeli öğretmen oluşturmaktadır. Dolayısıyla toplumun ilerlemesi ve gelişmesi ancak eğitim ile mümkün olmaktadır. “Eğitim, toplumsal bir olgu ve olaydır. Bireyleri toplum ortamında toplumsal değerlerle uyumlu olarak etkileme, söz konusu değerleri bireylere kazandırma sürecidir” (Gül, 2004; s. 226). Toplumun bilgi ve becerileri ile ülkelerin kalkınması yadsınamayan bir realite olmaktadır. Her ülke hedeflediği insan tipini eğitim ile oluşturmaktadır. “Hangi ülke olursa olsun bir ülkenin geleceği temelde çocuklarına verilen eğitimin türüne bağlıdır. Eğitim, toplumların kalkınmasında önemli ve etkin bir faktör ve bu gelişimin temel ölçülerinden birisidir” (Genç, 2000; s. 378). Öğretmenler toplumun aydınlanması ve gelişmesinde önemli bir görev üstlenmektedir. “Öğretmenlik çeşitli meslek alanları içerisinde kendisinden en çok görev ve rol üstlenmesi beklenen meslek alanlarından birisidir. Hiçbir başka meslek dalı yoktur ki, bu denli çok rolü taşımak zorunda olsun” (Sanal, 1999). Çelikten, Şanal ve Yeni (2005; s. 208) öğretmenleri ülkenin istikbâlinin mimarları olarak tanımlamışlardır. Bu mesleğin yansıması toplumun gelişim sürecinde görülmektedir. “Eğitimin amacı, kişilerin yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır” (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; s. 209). İcra edilen her meslek sahibinin bir öğretmenin elinden geçtiği düşünülürse, öğretmenlerin ulaştığı geniş kitle ve etki ettikleri hayatlar toplumun büyük bölümünü oluşturmaktadır. “Öğretmenler, gelecek neslin mimarlarıdır” (Karataş, Ardıç ve Oral, 2017, s. 294). Öğretmenler, eğitimleri, donanımları, bilgi ve becerileriyle toplum içinde rol model olmaktadır. “Eğitim modern toplumun beklentilerini birey üzerinde gerçekleştirecek bir toplumsal işleve sahiptir. Modern toplumda yaşayabilmek için gerekli olan nitelikler ancak eğitim yoluyla insana kazandırılabilir” (Eyyubi, 2008; s. 7). Dolayısıyla öğretmen adaylarının eğitimleri büyük önem arz etmektedir. “Eğitim faaliyetlerinin yürütücü konumunda olan öğretmenlerin nitelikli olması büyük önem kazanmaktadır. Çünkü ancak nitelikli öğretmenler toplumun geleceğini oluşturacak öğrencilere nitelikli bir eğitim verebilir” (Taşkaya, 2012, s. 286). Günümüzün hızla globalleşen dünyasında öğretmen adayları çok yönlü donanımlara sahip

olarak eğitilmektedir. “Bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen hızlı gelişmeler, öğrenme ve öğretme süreçlerinin tüm boyutlarındaki dinamik yapıyı etkileyerek öğretmenlerin mesleki becerilerinin sorgulanmasını ve geliştirilmesi zorunluluğunu beraberinde getirmektedir (MEB, 2006, s. 1492’den akt. Şad ve Nalçacı, 2015, s. 178). Öğretmen adayları eğitimini aldıkları alanın yanı sıra birçok farklı alan, bilgi ve becerilere sahip olarak yetiştirilmektedir. “Hızlı gelişim ve değişimin yaşandığı günümüzde tüm ulusların en büyük çabası, bu değişim sürecine ayak uydurabilecek yeterlilikte donatılmış, nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu amacı gerçekleştirmede etkili araç eğitimidir ve öğretmenler bu etkili aracın önemli bir ögesini oluşturur” (Gökçe ve Sezer, 2012, s. 4). Göçen Kabaran ve Uşun’a (2017, s. 36) göre, ülke geleceğine en önemli katkılardan birini sağlayan nitelikli öğretmenler Eğitim Fakültelerinde yetiştirilmektedir. Eğitim Fakülteleri öğretmen adaylarını kendi alan dersleri yanı sıra yabancı dil eğitimi ile yetiştirmektedirler. “Genel anlamda eğitimin, özel anlamda ise yabancı dil öğretiminin son şekli üniversitelerde verilmektedir” (Ünal ve Özdemir, 2008, s. 14). Öğretmen adaylarının bireysel donanımlarına kattıkları yabancı dil becerisi, alan bilgileri ile birlikte öğretmenlik niteliklerini yükseltirken 21.yüzyıl bireysel ihtiyaçları arasında olmaktadır. Çağımızda toplumun her kesiminde yabancı dil bilmenin önemi bu denli artarken öğretmen adaylarının yabancı dil bilmesi gerektiği önemli bir gerçek olarak görülmektedir. “Dünyada pek çok ülkede yabancı dil öğretimine büyük bir önem verilmektedir. Türkiye’de yabancı dil bilmek bir zamanlar sadece elit zümreye has bir saygınlık göstergesi iken, günümüzde eğitim programlarında temel zorunlu derslerden biri haline getirilmiştir” (Demirpolat, 2015; s. 7). Eğitim Fakültesinden mezun olduktan sonra kariyer yapmayı hedefleyen öğretmen adaylarının, ÖSYM’nin gerçekleştirdiği veya eşdeğer kabul ettiği çeşitli sınavlardan belli bir puan alması beklenmektedir. Özel sektör, diplomanın yanı sıra yabancı dile önem vermekte ve dil hâkimiyeti olan öğretmene öncelik tanımaktadır. Bu nedenle yabancı dil öğreniminin önemi, gerekliliği ve bilinci yadsınamamaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin görüşleri önem arz etmektedir. Yeni bir dili öğrenme ve geliştirme süresinin başarısı ilerideki öğretmenlik yaşantılarının verimini belirlemektedir. “Özellikle yöntemlerin uygulayıcısı olan yabancı dil öğretmen adaylarının konuya yaklaşımları, tutum ve görüşleri ikinci yabancı dil öğretiminde başarının en belirleyici etkenlerindendir” (Uslu ve Özek, 2004, s. 131). Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına kapsamlı bir eğitim verilmektedir. “Türkiye’de öğretmen niteliği kapsamında öğretmenlerin sahip olması gereken bazı mesleki yeterlikler tanımlanmıştır” (Yalçın, 2019, s. 384). Öğretmen adayları branş derslerinin yanı sıra yabancı dil eğitimi de almaktadır. 21. yüzyılın talep ettiği öğretmen adayı, gerek alanında edinmekte olduğu bilgi gerekse donanımına kattığı yabancı dil bilgisi ile yetiştirilmektedir. Nitekim Eğitim Fakülteleri, öğretmen adaylarını bu bilinç ile yetiştirmektedir. Öğretmen adayları aldıkları eğitim ve öğrendikleri yabancı dil ile ileride icra edecekleri öğretmenlik mesleği süresince öğrencilerine iyi bir eğitim verebilme kapasitesine sahip olmaktadır. Yeni nesil öğrencilerine ‘ulaşma’ ancak bu donanımlarla mümkün olabilmektedir. Yabancı dil eğitimi üzerine sayısız araştırmalar yapılmaktadır. Bu araştırmalar ile yabancı dil eğitiminde başarı hedeflenirken sorunlara da çözüm önerileri getirilmektedir. Toplumun âdeta kanayan yarası olan yabancı dil öğrenememe ile öğretimdeki sorunları bertaraf edememenin altında birçok farklı sebep ortaya konulmaktadır. “Yabancı dil öğrenmeyi ve geliştirmeyi etkileyen birçok etkenden söz edilebilir. Bunlar, yabancı dili öğrenen bireyin kendi niteliklerinden, öğretilenden, eğitim ortamından ve çevreden kaynaklanabilir” (Oğuz, 2002; s. 19). Uğurlu, Mehdiyev ve Usta’ya (2016; s. 2265) göre, dil öğrenmeyi etkileyen değişkenler öğrenmeyi olumlu veya olumsuz olarak etkilemektedir. Araştırmacılar söz konusu değişkenleri; ortam, öğrenci özellikleri, öğrenme süreci ve çevre olarak tanımlamaktadırlar. Bilinmektedir ki, günümüz Türkiye’nin Milli Eğitim Programı’nda yabancı dil eğitimi temel eğitim kademesi olan ilköğretim döneminde verilmeye başlanmıştır. “Türkiye’de eğitim kurumlarında yabancı dil öğretimine ilköğretimin ilk sınıflarında başlanması yakın tarihte gerçekleşmiştir. Eğitim sekiz yıla çıkarılmadan önce ortaokulda başlayan yabancı dil dersleri 1998-1999 öğretim yılında ilköğretimin I. kademesinden yani 4 ve 5. sınıflardan itibaren müfredatta yer almaya başlamıştır” (Bozova, 2013, s. 1563). Dolayısıyla her öğretmenin kendi alanı yanında yabancı dile ihtiyacı doğmaktadır. Bununla birlikte okul ortamında ve toplum içerisinde öğretmenlere büyük bir görev düşmektedir. Eğitim Fakültelerinde yetiştirilen öğretmen adayları gerekli özelliklere sahip olarak mezun edilmekte ve her biri kendi öğrencilerini yetiştirmek için yola koyulurken gerekli vasıfları sergilemektedir. “Nitelikli öğretmen yetiştirmek için öncelikle öğretmenlik mesleğini seçecek bireylerin mesleğe ilgi duyması, istekli olması ve mesleği sevmesi gerekir. Ayrıca adayların seçkin olması, hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeleri ve öğretmenlik ruhu kazanmaları, eğitimin niteliği yönünden büyük önem taşır” (Kavcar, 2002 ve Şişman, 2001’den akt. Şahin, 2014, s. 810).

II. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli ve Amacı

Çalışmanın modeli nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninde yapılmıştır. Olgubilim yönteminde, yapılandırılmamış ya da yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılarak araştırılan olgu açıklanmaya çalışılır (Wimpenny ve Gass, 2000'den akt. Onat Kocabıyık, 2015). Bu araştırmanın genel amacı Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Görüşleri almak için hazırlanan sorular, uzman görüşüne sunulmuş ve bazı maddeler çıkarılarak yedi maddelik bir görüşme formu elde edilmiştir. Bu çerçevede aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının:

1. Yabancı dil öğrenmeye ilişkin yaşadıkları güçlükler nelerdir?
2. Yabancı dil öğrenme sürecini ilgi çekici kılan durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Yabancı dil öğrenme sürecini keyifli kılan durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Yabancı dilin gelecekte meslek edinmede katkısına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Mevcut yabancı dil dersinin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Yabancı dil öğrenme sürecinde dilin kültürüne ve ait olduğu milletin sosyal yaşamına ilişkin merak edilen unsurlara ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Yabancı dili öğrenmede motivasyonlarını sağlayan faktörlere ilişkin görüşleri?
8. Eitkli bir yabancı dil öğrenmenin sağlanması için ne gibi önerileriniz var?

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma ile Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin görüşlerinin ortaya konulması hedeflenilmektedir. Araştırma ile elde edilen bulgular yapılan benzer araştırmalarla karşılaştırılmış ve benzer sonuçlara ulaşıp ulaşılmadığı saptanmıştır. Mevcut araştırmanın sonuçları ışığında, öğretmen adayları ve bu konuyla ilgili çalışma yapacak araştırmacılar için öneriler geliştirilmiştir. Çalışmanın alan yazınına katkı sağlaması hedeflenilmektedir.

Araştırma Evreni

Araştırmanın çalışma grubunu 2020/2021 eğitim öğretim yılı, güz döneminde Elâzığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin sekiz farklı bölümünün 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının bu sınıf seviyesinden seçilmesindeki temel sebep İngilizce dersinde belirli bir düzeye gelmiş olmalarıdır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları seçilirken İngilizce dersindeki not ortalamaları dikkate alınarak ölçüt örneklem kullanılmıştır. "Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması söz konusudur" (Yıldırım ve Şimşek, 2012). Araştırma kapsamına alınan bölümler; BÖTE, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümleridir. Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde bulunan Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) bölümü ile İngilizce bölümünde eğitim gören öğretmen adayları, söz konusu bölümlerin 4. sınıfı olmaması sebebiyle araştırmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Çizelge 1'de çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarına ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 1:

Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Bölümleri ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.

Bölüm	Program	Kadın	Erkek	Toplam
Matematik ve Fen Bilimleri Bölümü	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	6	2	8
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	4	4	8
Temel Eğitim Bölümü	Sınıf Öğretmenliği	4	1	5
	Okulöncesi Öğretmenliği	7	1	8
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	Türkçe Öğretmenliği	4	3	7
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	2	5
Güzel Sanatlar Eğt. Bl.	Resim İş Öğretmenliği	3	1	4
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	3	2	5
Toplam		34	16	50

Araştırmanın çalışma grubunu Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin BÖTE, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören, 34'ü kadın, 16'sı erkek olmak üzere 50 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma grubunda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha fazla olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin kadınlar tarafından daha cazip bulunduğu, dolayısıyla Eğitim Fakülteleri kadın öğretmen adayları tarafından daha fazla tercih edildiği şeklinde yorumlanabilmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış sekiz sorudan hazırlanmış olan bir görüşme formu ile alınmıştır. Görüşme soruları alanyazında taranılan sorunları derinlemesine inceleme ve öğretmen adaylarının mevcut durumu ortaya koyabilmeleri amacıyla oluşturulmuştur. Bu görüşme formu ile araştırma grubunu oluşturan öğretmen adaylarına; yabancı dil öğrenmede yaşadıkları güçlükler, dil öğrenme sürecinde zevkli gelen yanları ve ilgilerini çeken durumlar, ileride meslek ediniminde yabancı dilin sunduğu katkılar, mevcut dil dersinin yeterliliği, öğrenim esnasında motivasyonlarını sağlayan faktörler ile etkili dil öğrenim için önerilerine dair görüşleri sorulmuştur. Araştırmada gönüllülük esas alınmıştır. Yapılan görüşme formlarında görüşme plânı önceden belirlenmektedir. Görüşmeciyeye sorulacak sorular ve ne tür verilerin elde edileceği önceden tasarlanmıştır. Dolayısıyla görüşmecinin hareket özgürlüğü minimum seviyededir ve içtenliğin sağlanması zor olabilmektedir. Yapılan görüşme formlarında ise tam tersine görüşmeciyeye serbest hareket özgürlüğü sağlanmaktadır. Görüşmecinin fikirlerine ve düşüncelerine rahatlıkla ulaşılabilir. Görüşme esnasında sorulacak sorular önceden ana hatlarıyla tasarlanmasına rağmen görüşme esnasında yeni sorularda ortaya çıkabilir. Yarı yapılan görüşme formları bu iki nokta arasında hazırlanır (Karasar, 2014, s. 167-168).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, öğretmen adaylarının çalışmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmadan elde edilen görüşlere dayalı verilerin değerlendirilmesinde nitel araştırma yöntemine uygun olarak içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. "Bu analiz yönteminin ilk aşamasında veriler kodlanacaktır. Araştırmacı bu aşamada elde ettiği verileri inceler, anlamlı bölümlere ayırıp açıklayıcı küçük veri parçalarını bulur. Bu çerçevede anlamlı bütün oluşturan bölümler kodlanır" (McMillian ve Schumacher, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Sonraki aşamada ise, veriler kategoriler altında toplanmış ve temalar oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada elde edilen veriler düzenlenmiş ve okuyucunun anlayacağı biçimde tanımlandırılmıştır. Dördüncü ve son aşamada ise bulgular yorumlanmıştır. "Bu aşamada araştırmacı; topladığı verilere anlam kazandırır, ilişkileri açıklar, neden-sonuç ilişkileri kurar, bulgulardan sonuç çıkarır ve sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapar" (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

III. BULGULAR VE YORUM

Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin görüşlerine dair veriler aşağıda verilmiştir. Sorulara ilişkin cevaplar temalar altına toplanmış ve kodlandırılarak sunulmuştur. Görüşme formlarından elde edilen bulguları desteklemek için öğretmen adaylarının doğrudan alıntılarına yer verilmiştir. Oluşturulan çizelgelerin amaçları, nitel verileri nicelleştirmenin yanı sıra, frekans yüklemelerinin hangi bağlamda yoğunlaştığını ortaya koyarak mevcut durumu netleştirmektir. Öğretmen adaylarının sırası, bölüm ve cinsiyetleri için doğrudan alınan ifadelerde bazı kısaltmalardan faydalanılmıştır. Bunlar; Öğretmen adayı sırası için “Ö1”, cinsiyet için “K/E”, Fen Bilgisi Öğretmenliği için “F”, İlköğretim Matematik Öğretmenliği için “Mat”, Okulöncesi Öğretmenliği için “OÖ”, Resim-İş Öğretmenliği için “Rİ”, Sınıf Öğretmenliği için “SNF”, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği için “SB”, Türkçe Öğretmenliği için “T” ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri için “BÖTE” şeklinde verilmiştir.

Çizelge 2:

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğreniminde Yaşadıkları Güçlüklerle İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.

Görüşler	f	f
Öğretim Durumları	Pratik yapma	18
	Ezber yoğunluğu	6
	Ağır gramer	3
	Dilin telaffuzu	2
Kişisel Tutum	Korku	6
	Özgüven	4
Öğrenciye yansıyan zorluklar	Eğitim sistemi kaynaklı	5
	Eğitimci kaynaklı	3
Toplam		47

Çizelge 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlükler ana teması içerisinde üç farklı anlamsal temanın olduğu görülmektedir. Yapılan yüklemeler sonucu ortaya çıkan temalar “Öğretim Durumları”, “Kişisel Tutum” ve “Öğrenciye yansıyan zorluklar” şeklindedir. Öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında temalardan 29 yükleme alan “Öğretim Durumları” temasının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının çoğunluğu yabancı dil öğrenirken yaşadıkları güçlükleri yetersiz pratik yapmaya, dil derslerinin mutlak ezber yoğunluklarına, zorlu dilbilgisi kurallarına ve yabancı dilin ana dilimizden farklı telaffuzu olarak açıklamışlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda referans gösterilebilecek bazı ifadelerle ilişkin alıntılar aşağıda sunulmaktadır.

(Ö6-K-T) “Bence yabancı dil bol bol konuşmayla öğrenilebilir. Derslerde daha fazla dinleme ve konuşma pratiği yapılmalı ama yapmadığımız için konuşurken zorlanıyorum.” derken bir başka öğretmen adayı da; (Ö9-K-SB) “Gramer öğrenmek bana daha kolay geliyor, ancak pratik yaparken çok zorlanıyorum.” demiştir. (Ö16-K-SNF) “Yabancı dilde çok fazla yeni kelime ezberlememiz ve daima tekrarlar yapmamız gerekiyor. Ezber yapmakta zorlanıyorum.” derken, bir diğer öğretmen adayı da; (Ö20-K-Rİ) “...üniversite öğrencilerinin hâlâ İngilizce konuşabilme yetisine sahip olmadıklarını, telafuz ederken zorlandıklarını görüyoruz.” demiştir. Frekans 10 olan “Kişisel Tutum” teması “korku” ve “özgüven” alt temaları olarak kodlanmıştır. Görüşme formlarından elde edilen öğretmen adaylarına ait ifadelerde bir öğretmen adayı; (Ö38-E-F) “Yabancı dil öğrenmeye karşı ilgisizim ve kendimi yetenekli bulmuyorum. Yeni bir dil öğrenmeyi başaracağıma inanmıyorum.” demiştir. Öğretmen adaylarının yabancı dil öğreniminde yaşadıkları güçlüklerle ilişkin son tema “Öğrenciye yansıyan zorluklar” teması olmuştur. Bu tema “Eğitim sistemi kaynaklı” ve “Eğitimci kaynaklı” zorluklar olarak tespit edilmiştir. (Ö48-K-BÖTE) “Öğretmenlerin anlatım tarzları çok kötü, hiç anlamıyorum. Zaten zor olan ders hiç anlaşılmıyor.”

Çizelge 3:

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenirken İlgili Çekici Buldukları Durumlara İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.

Görüşler		f	f
Kültürlerarasılık	İletişim / Özgüven	10	16
	Sosyalleşme	6	
Öz gelişme	Akademik kaynaklara ulaşım	6	10
	Kişisel donanım	4	
Dilin Tınısı	Telaffuz	5	5
Gelir durumu	Maddi kazanç	1	1
Toplam			32

Çizelge 3'te öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenirken ilgi çekici buldukları durumlara ilişkin görüşleri dört farklı ana tema altında toplanmıştır. Bunlar frekanslarına göre “Kültürlerarasılık”, “Öz gelişme”, “Dilin Tınısı” ve “Gelir durumu” olarak belirlenmiştir. Yapılan analizler sonucunda en fazla yükleme “İletişim / Özgüven” alt temasında olmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden örnekler aşağıda verilmiştir; (Ö3-E-T) “Yabancı dilde en çok hoşuma giden yabancı insanlarla rahatça iletişim kurmaktır.” Başka bir öğretmen adayı ise; (Ö9-K-SB) “Yabancı arkadaşlar edinmek, yurt dışında İngilizce kurslarına gitmek yabancı dile karşı ilgimi artırıyor.” diye görüş bildirmiştir. (Ö18-K-Rİ) “...bir konuyla ilgili araştırma yaptığımızda önümüze sunulanların dışında farklı dillerde hazırlanmış kaynakları da görüp inceleyip daha fazla fikir sahibi olabiliydik.” derken, bir diğeri; (Ö22-K-OÖ) “Başlı başına kendi lisani yanında ayrıca başka bir dil bilen insanların bilgi alanının yüksek olduğunu ve olabileceğini düşündüğüm için ilgi çekici olabiliyor.” demiştir. Diğer bir ana tema olan “Dilin Tınısı” beş frekansı ile “telaffuz” alt teması olarak belirlenmiştir. Yabancı bir dil öğrenirken kelime telaffuzlarının kulağa farklı geldiği bilinmektedir. Bu bağlamda; (Ö24-K-OÖ) “... Öğrenilmek istenen dilin konuşulduğu yerler, kültürler o dili öğrenmeyi çekici kılar. Ayrıca o dilin yapısı telaffuzu yani dilin kendisi daha ilgi çekici olabilir.” alt temaya ilişkin referans olarak sunulmuştur. Yabancı dil öğrenmenin ilgi çeken durumlarına ilişkin bir öğretmen adayı diğerlerinden farklı olarak getireceği maddi getirisine vurgu yaparak; (Ö42-K-F) “Yabancı dil öğrenmeyi çekici kılan durum yabancı dil bilenlerin daha çok iş bulabilmeleri ve daha iyi maaş aldıklarıdır.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Çizelge 4:

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğreniminde Keyif Aldıkları Durumlara İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.

Görüşler		f	f
Aktviteler	Gerçekleştirilen Etkinlikler	11	22
	Diyalog	11	
Yaşama dönüklük	Günlük kullanım	9	9
Toplam			31

Çizelge 4'te öğretmen adaylarının yabancı dil öğreniminde keyif aldıkları durumlara ilişkin ana temalar “Yaşama dönüklük” ile “Aktviteler” başlığı altında “Gerçekleştirilen Etkinlikler” ve “Diyalog” alt teması olarak belirlenmiştir. Görüşme formlarından elde edilen ve referans olduğu düşünülen cümleler aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen adayı; (Ö42-K-F) “Yabancı dil öğrenim sürecini zevkli kılan durum kurslarda konuşarak oyunlar oynayarak geçirilen ders ve yapılan etkinlikler.” derken, bir diğer öğretmen adayı da; (Ö46-K-BÖTE) “Derslerde izlediğimiz kısa videolar keyifli oluyor. Ayrıca derste yaptığımız afiş çalışmasında çok eğlenerek öğrenmiştik.” demiştir. Öğretmen adaylarının yabancı dil öğreniminde keyif aldıkları durumlara ilişkin bir başka görüş ise; (Ö3-E-T) “Benim için derste aktif olma keyifli bir durum olmaktadır. Derste yaptığımız diyalog etkinliklerine çok zevk alarak katılıyorum. Öğrenmeye büyük katkısı oluyor.” ifadesiyle sunulmuştur. Öğretmen adayları “Yaşama dönüklük” ana teması altında farklı görüşlere yer vermişlerdir. Bu görüşlerden referans örnekleri aşağıda verilmiştir; (Ö29-K-

OÖ) “Ben Okulöncesi öğretmenliğinde okuduğum için sıkça dramalarda yer alıyorum. Bence yabancı dili dramalara katarak günlük konuşmalar daha kolayca öğretilir. Bunu ileride öğrencilerime uygulamak istiyorum.”

Çizelge 5:

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Bilmelerinin Meslek Edinmede Katkısına İlişkin Görüşlerinin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.

Görüşler		f	f
Avantaj	Öncelik	23	31
	Akademik Yükselme	8	
Tercih edilme	İşe alınma üstünlüğü	6	6
Toplam			37

Çizelge 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yabancı dil bilmelerinin meslek edinmede katkısına ilişkin ana ve alt temalar “Avantaj” başlığı kapsamında “Öncelik” ve “Akademik Yükselme” ile “Tercih edilme” başlığı altında “İşe alınma üstünlüğü” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının ilerde meslek edinmede yabancı dil bilmeyi büyük bir avantaj olarak benimsedikleri görülmektedir. Görüşme formlarından elde edilen öğretmen adaylarının görüşleri referans olması bakımından aşağıda sunulmuştur. Bir öğretmen aday; (Ö2-K-T) “Yabancı dil öğretimi gelecekte yapılacak iş başvurularına katkı sağlayabilir ve bir adım önde bulunabilirim”. demiştir. Bir diğer öğretmen aday; (Ö1-K-T) “Bence tam anlamıyla gereklidir. Kariyer açısından çok fazla etkilidir. Yabancı dil bilmek iş başvurularında ve akademik kadrolarda öncelik sağlamaktadır.” ifadesiyle görüşünü bildirmiştir. Bir diğer öğretmen aday da; (Ö4-K-T) “Yabancı dil gelecekte çok yararlı olur. Çünkü artık işverenler iyi yabancı dil bilen elemanlar alıyolar. Bu yüzden iş bulmada gerekli. İşverenler dil bilenleri tercih ediyor.” diyerek ifadesini açıklamıştır.

Çizelge 6:

Öğretmen Adaylarının Mevcut Yabancı Dil Dersinin Yeterliliğine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.

Görüşler		f	f
Genel yetersizlik	Pratik uygulama azlığı kaynaklı	19	
	Sistem kaynaklı	14	40
	Gramer yoğunluğu kaynaklı	7	
Bireysel yetersizlik	Öğrencide yetersiz azım	7	7
Toplam			47

Çizelge 6’da öğretmen adaylarının mevcut yabancı dil dersinin yeterliliğine ilişkin görüşleri “Genel yetersizlik” ile “Bireysel yetersizlik” ana temaları olarak belirlenmiştir. “Pratik uygulama azlığı kaynaklı”, “Sistem kaynaklı” ve “Gramer yoğunluğu kaynaklı” genel yetersizlikler en fazla yükleme alan temalar olarak belirlenmiştir. Mevcut dil dersinin yeterliliğine ilişkin bir diğer olumsuzluk olan bireysel yetersizlik ise “Öğrencide yetersiz azım” alt teması olarak belirlenmiş ve yedi frekans yüküne sahiptir. Alt temalara ilişkin ifadeler, referans olması bakımından aşağıda verilmiştir. Bir öğretmen aday; (Ö42-K-F) “Şu an gördüğümüz yabancı dil İngilizce dersi uzaktan olduğu için etkili ve yeterli değildir.” derken, bir diğeri; (Ö40-E-F) “Yeterli değildir. Uygulamalar artmalıdır.” demiştir. Bir başka öğretmen aday görüşünü; (Ö39-E-F) “Şu anki mevcut dil dersi hiç yeterli değil. Çünkü şu anda uzaktan eğitim görüyoruz İngilizceyi, benim İngilizceyi öğrenmemi daha da etkiliyor ve bir nevi İngilizceye karşı olan arzumu isteğimi köreltiliyor bu yüzden yabancı dili dersi sınıfta iletişim kurularak işlenmesi gereken bir derstir.” şeklinde belirtmiştir. Konuya ilişkin bir diğer ifade; (Ö26-K-OÖ) “...sadece İngilizceye yoğunlaşmamızı ve bunun sadece dil kurallarıyla öğretilmesini doğru bulmuyorum.” şeklinde verilmiştir. Bir başka görüş ise; (Ö22-K-OÖ) “Bence her şey yıllardır aynı. Aynı şekilde verilen dilbilgisi kuralları aynı şekilde verilen kurallar vs. vs. sayabilirim. Bir kere bunu unutmamak gerekir ki bir bilgi öğrenildiğinde onu uygulamak ve pratik yapmak lazım. Bir insan bunu kendi başına yapabilir bu doğru fakat bir rehber bir öğretmenin yol göstermesinin daha etkili olacağını düşünüyorum.” biçiminde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının azım eksikliği veya derse olan ilgisiz tutumu dolayısıyla oluşturulan “Bireysel yetersizlik” ana teması altında verilen cümle referans olması

bakımından aşağıda sunulmuştur. (Ö50-E-BÖTE) “Bana İngilizce dersi sıkıcı geliyor ve öğrenmek hiç ilgimi çekmiyor. Herhalde o yüzden yıllardır öğrenemedim.”

Çizelge 7:

Öğretmen Adaylarında Yabancı Dil Öğrenirken Merak Duygusunu Uyandıran Unsurlara İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.

Görüşler	f	f
Entelektüel ilgi	Kültür ve Sosyal yaşam	26
	Uluslararası iletişim	8
Yurt dışı seyahatleri	Telaffuz	5
	Geziler	4
Toplam		43

Çizelge 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenirken merak duygusunu uyandıran unsurlara ilişkin ana tema içerisinde iki farklı anlamsal temanın olduğu görülmektedir. Yapılan yüklemeler sonucu ortaya çıkan temalar “Entelektüel ilgi” ile “Yurt dışı seyahatleri” şeklinde belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında temalardan 34 yükleme alan “Entelektüel ilgi” temasının en yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu yabancı dil öğrenirken merak duygusunu uyandıran unsurlar olarak dilin konuşulduğu ülkenin kültürünü, sosyal yaşamını merak ediyor. Yanı sıra yabancı milletlerle doğru bir iletişimi kurabilmek dil öğreniminde merak uyandıran bir başlık olmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda referans gösterilebilecek bazı ifadelerle ilişkin alıntılar aşağıda sunulmaktadır. (Ö50-E-BÖTE) “Dilin kültürü en önemli faktördür. Yaşam biçimleri, hareketleri, davranışları beni yabancı dile olan merakımı uyandıran en önemli unsurdur.” görüşünde olan bir öğretmen adayını bir diğeri arkadaşı; (Ö43-K-MAT) “Dilin ait olduğu kültür sosyal yaşam davranışlar gelenek ve görenekler oldukça ilgimi çeker. Farklı kültürleri bilmek öğrenmek beni mutlu eder her zaman.” şeklinde desteklemektedir. Bir başka görüşme formunda; (Ö38-E-F) “Dilin çoğunlukta konuşulduğu ülkelerin farklı yaşam tarzına sahip olduğu vatandaşların hayat standartları yaşam süreçlerinin farklı oluşu ve sosyo-kültürel yaşamları fazla merak uyandırmaya da ilgimi çekiyor.” ifadesi yer alırken; (Ö35-K-MAT) “Dilin ait olduğu kültür sosyal yaşam davranışlar gelenek ve görenekler oldukça ilgimi çeker. Farklı kültürleri bilmek öğrenmek beni mutlu eder her zaman.” ifadesi yer almıştır. Diğer bir görüş; (Ö34-K-MAT) “Farklı ülkelere gittiğimde oradaki yaşamın kolaylaşabilmesi açısından zorunluluktan ziyade iyi bir uyum için ve rahat için gereklidir. Oradaki insanlarla konuşabilmek ilgi çekicidir.” olarak verilmiştir. Görüşme formundan elde edilen bir başka ifade de; (Ö26-K-OÖ) “İngilizce ve Fransızca çok ilgi duyuyorum. Bu kültürlerinden de kaynaklanan bir durum. O coğrafyaları görme imkanım olursa insanlarla rahatça iletişim kurmak isterim.” olarak kodlanmıştır. Dile karşı merak uyandıran son referans cümlesi de; (Ö16-K-SNF) “Merak duygusu aslında en önemli şey. Örneğin İngilizce dünyanın pek çok ülkesinde ortak dil olduğu için merak ediyorsun bende öğreneyim diye ve bu da dil öğrenmede önemli bir başlangıç.”dır. Öğretmen adaylarında yabancı dil öğrenirken merak duygusunu uyandıran unsurlara ilişkin ikinci ana tema olan “Yurt dışı seyahatleri” için öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda şu cümleler referans olması bakımından sunulmuştur; (Ö24-K-OÖ) “Yabancı ülkelere olan ilğim merak duygumu uyandıran en önemli unsur. İkinci yabancı dil merakım ise dünyayı gezme isteğim ve ait olduğu kültürdür.”

Çizelge 8:

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenirken Motivasyonlarını Sağlayan Faktörlere İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.

Görüşler	f	f
Pozitif dönütler	İlgi	16
	Övgü	9
	Not	4
Bireysel Kazanımlar	Kişisel donanım	8
Toplam		37

Çizelge 8’de öğretmen adaylarının yabancı dil öğreniminde motivasyonlarını sağlayan faktörler ana teması içerisinde iki farklı anlamsal temanın oluştuğu görülmektedir. Yapılan yüklemeler sonucu ortaya çıkan temalar “Pozitif dönütler” ve “Bireysel Kazanımlar” şeklindedir. Öğretmen adaylarının görüşleri dikkate alındığında temalardan 29 yükleme alan “Pozitif dönütler” temasının yüksek frekansa sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle, öğretmen adaylarının çoğunluğu yabancı dil öğrenirken motivasyonlarını sağlayan faktörlerin arasında yabancı dil dersine, dilin konuşulduğu ülkeye veya dilin ait olduğu topluma ilgi, öğreticinin övgüsü ile yüksek not olarak sıralamışlardır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda referans gösterilebilecek bazı ifadelerle ilişkin alıntılar aşağıda sunulmaktadır. Bir öğretmen adayı; (Ö47-E-BÖTE) “Yabancı dil öğrenirken beni motive eden ve öğrenme isteğimi artıran faktör dile ait olan millete ve ülkeye olan ilgi ve merakım.” derken, bir diğeri; (Ö41-K-F) “Dil öğrenmemde motivasyonumu sağlayan şey, tüm dünyada konuşulan ortak dile ilgi duyuyorum. Ve kişisel gelişimime olumlu yönde katkı sağladığını düşünüyorum.” demiştir. Bir başka öğretmen adayının görüşü; (Ö34-K-MAT) “İlgi ve merak ön planda ama akademik yönünü düşününce notlar daha önemli hale geliyor.” şeklinde ifade edilirken, bir diğerrinin ifadesi ise; (Ö24-K-OÖ) “Motivasyonumu sağlayan en önemli unsur öncelikle derse olan ilgim. Buna bağlı olarak notlarıma yansıyan başarımla öğretmenlerimin övgüleri ve yönlendirmesi.” biçimindedir. Bir başka öğretmen adayı; (Ö21-E-Rİ) “Sosyal medya yabancı dil öğrenme açısından ilgi uyandıran bir platform. Bazen bir sitede gördüğümüz yabancı bir kelime bizim ilğimizi çekiyor. Onu çözümleme duygusu oluşturuyor. Öğretmenlerin övgüsü tabii ki motivasyonumuza katkılar sağlayacaktır. Ama bu övgüler yersiz olmamalıdır.” derken, diğeri; (Ö18-K-Rİ) “Yabancı dil öğrenmede gösterdiğim çabaların ürününü görsem motive olurum...Ders açısından bakarsak gösterdiğim çabaların not ve övgü olarak dönmesi motive eder. İlgi çeken, merak uyandıran konularda araştırma yapmam istenirse bu doğal olarak beni o dile iter ve sonuca ulaşırsam motive olurum...” şeklinde görüş bildirmiştir.

Çizelge 9:

Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Öğrenmeye Yönelik Önerilerine İlişkin Kodlamalar ve Yükleme Sayıları.

Görüşler		f	f
Etkinlikler	Pratik artırma	15	
	Uygulama	12	27
Programda revize	Öğretim Yöntemi değişmeli	7	
	Ders saati artmalı	5	16
	Materyal değişmeli	4	
Öğretici bağlamında	Çift dilli hoca	4	4
Toplam			47

Çizelge 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye yönelik önerilerine ilişkin görüşleri üç farklı ana tema altında toplanmıştır. Bunlar frekanslarına göre “Etkinlikler”, “Programda revize” ve “Öğretici bağlamında” olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri analiz edildiğinde en fazla yükleme “Etkinlikler” ana teması içerisinde “Pratik artırma” ile “Uygulama” alt temalarında yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen ve bu konuda referans olarak gösterilebilecek cümlelerden örnekler aşağıda verilmiştir; Bir öğretmen adayının görüşü; (Ö40-E-F) “Uygulamalar daha kapsamlı olmalı. Sınıf içinde yabancı dil konuşmaya özen gösterilmelidir.” şeklinde ifade edilirken, diğeri; (Ö37-K-MAT) “Gramer odaklı dersler yerine konuşmaya ve günlük hayatta kullanılan konuşmalara daha çok önem verilmeli ve sıkıcı anlatımdan uzak durulmalı.” şeklindedir. Uygulamaların artması ve pratik yapmanın yoğunlaşması önerisinde bulunan bir öğretmen adayı; (Ö35-E-MAT) “Pratiğe fazla yer verilmelidir. Kelime haznesinin gelişmesi için etkinlik uygulamaları ve tekrarların yapılması gerekir.” derken, farklı bir öneri de; (Ö32-E-MAT) “Ders saati arttırılmalı. Ders saatleri içerisinde İngilizce konuşulmalı. Liselerde dersler İngilizce olarak verilmeye başlanmalı...” olarak sunulmaktadır. Başka bir öğretmen adayı; (Ö16-K-SNF) “Öğrencinin ilgisini çekecek şekilde, öğrenciyi sıkmadan zevkli bir şekilde anlatılmalıdır. Sadece okula yönelik, notlar için öğretilmemelidir...Yaptığımız uygulamalar ileriye dönük kalıcı izler taşımalıdır.” demiştir. Bir diğerr öğretmen adayının önerisinde (Ö14-E-SNF) “Bence etkili bir dil öğrenmek için, öğreneceğimiz ülkenin dili için o ülkede yetişmiş iyi öğretmenlerden öğrenmeliyiz...” ifadesi yer almaktadır.

IV. TARTIŞMA VE SONUÇ

Uzun yıllardır ülkemizde İngilizce eğitimi kronikleşmiş bir problem olmaktan çıkamamıştır. Yabancı dil öğrenme ve öğretmeye ilişkin araştırmalar literatürde önemini daima korumaktadır. Ülkemizde temel kademedен başlayarak yükseköğretim kademesine kadar İngilizce zorunlu yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu bağlamda yabancı dil öğretimi ile ilgili araştırmalar ülkemizde popülerliğini korumakta ve iyileştirme yolları aranarak sıkça çalışılmaktadır. Nitekim hedeflenen başarıya ulaşmak amacıyla mevcut araştırma yapılmıştır.

Eğitim fakültesi öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin görüşlerine dönük elde edilen sonuçlara göre, yabancı dil öğreniminde yaşanan güçlükler en fazla dili konuşamama bakımından ve derslerde yeterince dil pratiği yapmaktan kaynaklanan güçlükler olarak belirtilmiştir. Öğretmen adayları daha fazla pratik yaparak hedeflenen öğrenimin gerçekleşmesi görüşündelerdir. Bunun yanında ağır gramer konuların öncelenmesinin ve yetersiz ders saatlerinin olması öğrenme açısından bir zorluk olarak ifade edilmektedir. Alanyazında bu görüşleri destekleyen çalışmalar mevcuttur. “Dil öğretim politikasının eksikliği, uygulama ve politikadaki farklılıklardan kaynaklı sorunlar, dil öğretiminde dilbilgisi ağırlıklı yöntemin kullanılması, öğrencilerin yeteri kadar zaman ayırmamasından kaynaklı dil becerisi eksikliği, sınıfların kalabalık oluşu, dilin kullanım alanının olmayışı, motive eksikliği, ölçme-değerlendirmedeki yanlış yöntemler, yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının yetersizliği ve hizmet-içi eğitimin niteliksizliği, ders saati yetersizliği gibi nedenler çalışmaların değindiği sorunları oluşturmaktadır” (Suna ve Durmuşçelebi, 2013, s. 20).

Ulaşılan bir başka sonuca göre, öğretmen adayının hedef dile ilişkin ilgi ve merakı mevcutsa öğrenme buna paralel olarak gerçekleşmektedir. Özer ve Korkmaz’a (2016, s. 80) göre, yabancı dil öğrenmeye karşı isteği, ilgisi ve merakı olan öğrencilerin öğrenme çabasına girmeleri halinde öğrenme bağlamında olumlu sonuca ulaştıkları eğitimciler tarafından gözlemlenilmektedir. Yabancı dilde telaffuz öğrenenler açısından yabancı dil öğrenirken bir başka zorluk olarak tanımlanmıştır. Alanyazında destekleyen çalışmalar arasında bu sonucu destekleyen araştırmalar mevcuttur. “Telaffuz eğitimi için düzenlenen etkinlikler, öğrenenin motivasyonunu en üst düzeyde tutmak için eğlenceli olmalı ve birçok duyuyu içe katmalıdır. Ayrıca bu etkinlikler, hataların tekrarlanmasına fırsat vermemek için öğretmen liderliğinde olmalı, çok fazla hazırlık gerektirmemeli, gerekli bütün materyaller sınıfta veya kolayca ulaşılabilir bir yerde olmalıdır (Morris ve Smith, 2011’den akt. Şenyiğit ve Okur, 2019, s. 539)”. Görüşme formlarından elde edilen bir başka sonuç ise, öğretmen adaylarının yabancı dil öğrenmeye ilişkin keyif alınan durum olarak sınıf içi vey adışı yaptıkları etkinlikler ve karşılıklı konuşma diyalogları olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının görüşleri, yabancı dili günlük kullanımda kullanmanın başarı getirmenin yanında zevkli bir durum olması görüşünde birleşmektedir. Yabancı dil bilmenin meslek edinimine katkısı büyük bir avantaj olarak kabul görmesi, dil bilenlerin iş başvurularında öncelik tanıdığı öğretmen adayları arasında mutabık olunan bir diğer görüş olarak belirtilmektedir. Ayrıca akademik yükselmede dil bilmenin avantajı da katılımcıların ortak görüşü arasında bulunmaktadır.

Alanyazın taranmasında mevcut araştırma sonuçları ile paralellik bulunan bir başka konu ise; yabancı dil derslerinin yeterliliği noktasında tespit edilmektedir. Derslerde pratik eksikliği dolayısıyla istendik başarıya ulaşamaması çokça ifade edilmekle birlikte yabancı dilin sosyal hayatta kullanılması gerektiği görüşü hâkim olmaktadır. Ulaşılan bu sonucu araştırma sonucu ile destekleyen Çelebi (2006, s. 305), öğrencileri hedef dile daha fazla maruz bırakmak ve dil ile meşgul etmek için okul dışı uygulamalara yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Yabancı dil öğrenirken merak uyandıran en önemli unsurun entelektüel ilginin olduğu araştırmanın bir başka sonucu olarak sunulmaktadır. Yabancı dile ait kültür, toplumların sosyal yaşamı ve ülkelerin tarihi öğretmen adayların dile ilişkin merak duygusunu uyandıran olgular olarak tespit edilmiştir. Yabancı dil eğitiminde sıkça karşılaşılan öğrenememe korkusu gibi kişisel tutumlar hedeflenen başarı düzeyine ulaşmayı zorlaştırmaktadır. “Yabancı dil kaygısına sebep olan ana etmenler öğrencinin yeterlilik düzeyi ve sınıf içerisindeki özellikle dinleme ve konuşma becerilerini içeren uygulamalardır. Yabancı dil kaygısı genellikle kişinin yabancı dili kullanmaya İngilizce dersindeki başarıları ile İngilizce dersine yönelik sergilemiş oldukları tutumları arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Başarı ve tutum birbirini olumlu olarak etkilemektedir (Karabıyık, Alcı, Toprak ve Arıcı, 2012’den akt. Kırıkç ve Boray, 2017, s. 27)”.

Mevcut çalışmanın dikkat çeken bir diğer sonucuda, öğretmen adaylarının eğitimcileri yetersiz bulmaları ve yabancı dil dersleri bağlamında çift dilli eğitici ile başarıya ulaşmanın daha mümkün olabileceği görüşüdür. “Ülkemizdeki durumu değerlendirdiğimizde ilkökul, ortaokul ve lise düzeyi devlet okullarında anadil konuşuru

İngilizce öğretmen sayısı bir elin parmaklarını geçmez” (Yaman, 2018, s. 165). Öğretmen adayları, ana dili İngilizce veya öğretilmesi hedeflenen dile hâkim çift dilli eğiticinin dersi yürütmesini önermektedirler.

V. ÖNERİLER

1. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda, yabancı dil öğrenmeye ilişkin yaşadıkları güçlüklerin olduğu tespit edilmiştir. Öğretim durumlarından pratik yapmanın zorluğunu belirtmişlerdir. Haftalık ders saatleri artırılmalı ve derslerde hedef dil kullanılarak ders yürütülmelidir.
2. Araştırmada yabancı dil öğrenme esnasında yapılan etkinlikler derse yönelik keyifli öğrenme yöntemleri olarak belirlenmiştir. Öğrenenin motivasyonu yüksek tutmak ve sıkılmadan istendik öğrenmenin gerçekleşebilmesi için konuşma egzersizleri fazlaştırılmalı, öğrencinin sosyal medya gibi günlük kullanım alanlarında kullanmasına teşvik edilmelidir.
3. Öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda yabancı dil bilmenin meslek edinimi ve kariyer aşamalarındaki önemi tespit edilmiştir. Öğretmen adayları bu bilinç ile daima güdülenmeli ve dil bilmenin meslek edinme avantajı üzerinde seminerler düzenlenmelidir.
4. Araştırma kapsamında, yabancı dil öğrenmede karşılaşılan zorluğun İngilizce telaffuzu olduğu tespit edilmiştir. Bu zorluğu ortadan kaldırmak için sınıflarda konuşma etkinlikleri arttırılmalıdır. Yanı sıra doğal konuşucu olan öğretmenlerden yararlanılmalıdır, dersleri hedef dilde yürütmek öğrencinin daha çok yabancı dile maruz kalmasını ve daha hızlı öğrenmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Bozovalı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21(4), 1561-1574.
- Can, Ş. (2005). Öğretme-öğrenmede ipuçları ve pekiştireçlerin rolü. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi* 14, 97-109.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul. SETA, Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı 13.
- Çakmak, Ö. (2008). Eğitimin ekonomiye ve kalkınmaya etkisi. *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 11, 33-41.
- Çelebi, M. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 1 (21), 285-307.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 19, 207-237.
- Eyyubi, C.D. (2008). Akademik kariyer sisteminde farklı dil zorunluluğunun eğitsel yansımalarına ilişkin öğretim üyesi görüşlerinin değerlendirilmesi. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*. T.C. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2020). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 5(9), 39-55.
- Genç, S. Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 23, 375-386.
- Göçen Kabaran, G. ve Uşun, S. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin fakülte ve öğretim elemanı kavramlarına ilişkin metaforları. *EKUAD-Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 3(2), 35-49.
- Gökçe, F. ve Sezer, G. O. (2012). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25(1), 1-23.
- Gül, G. (2004). Birey toplum eğitim ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 1, 223-236.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak türkiyede öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi* 27(2), 13-21.
- Karasar, N. (2014). Bilimsel araştırma yöntemi. (27. baskı) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Karataş, K., Ardic, T. ve Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterlikleri ve geleceği: metaforik bir analiz. *Turkish Studies* 12(33), 291-312.
- Kırkıç, K. A. Ve Boray, T. (2017). İngilizce öğretiminde ve öğreniminde türkiye için inovatif bir teknik: boray tekniği (BT). *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi* 3(2), 13-29.
- Kozikoğlu, İ. ve Özcanlı, N. (2020). Destekleme ve yetiştirme kurslarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: bir karma yöntem çalışması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi* 15(30), 280-305.
- Oğuz, A. (2002). Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının yabancı dili geliştirme güçlükleri. *Eğitim ve Bilim* 27(125), 17-27.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 6(1), 55-66.

- Özer, B. ve Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi* 67, 59-84.
- Özbek, R., Kahyaoglu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi* 9(2), 221-232.
- Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 15(1), 311-330.
- Sanal, M. (1999). Toplumsal değişim süreci içerisinde öğretmenler ve öğretmen rollerindeki değişimler. *MADA Eğitim Yönetimi* 17, 53-64.
- Suna, Y. ve Durmuşçelebi, M. (2013). Türkiye’de yabancı dil öğrenme-öğretme problemine ilişkin yapılan çalışmaların derlemesi. *OPUS Dergisi* 3(5), 7-24.
- Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(1), 177-197.
- Şahin, İ. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları eğitimin niteliğine ilişkin görüşleri. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 21(5), 808-817.
- Şenyiğit, Y. ve Okur, A. (2019). Yabancılar türkçe öğretiminde konuşma becerisi ve telaffuz eğitimi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 52, 519-549.
- Taşkaya, S. M. (2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 33(2), 283-298.
- Uğurlu, C. T., Mehdiyeve, E. ve Usta, H. G. (2016). İngilizce dil öğreniminde karşılaşılan güçlükler. *Turkish Studies* 11(3), 2261-2272.
- Uslu, Z. ve Özek, Y. (2004). Yabancı dil öğretmen adaylarının ikinci yabancı dili öğrenmeye ilişkin tutum ve görüşleri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi* 2, 129-140.
- Ünal, M. ve Özdemir, M. Ç. (2008). Eğitim fakültelerinde ortak ders olarak okutulan yabancı dil derslerinde öğrencilerin bilişsel hazırbulunuşluk düzeylerinin akademik başarıya etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)* 9(1), 13-22.
- Yalçın, S. (2019). Öğretmen adaylarının 21. yy. becerilerini ölçmek için kullanabilecekleri araçlar hakkında farkındalıkları ve yeterlik algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 19(1), 383-398.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de ingilizce öğrenmek: zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 11, 161-175.
- Yetim, A. A. ve Gökteş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*.
- Yüce, S. ve Kutluca Canpolat, A. N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin ilkökuma yazma öğretiminde okul olgunluğunu belirleme ve kullanma yeterliklerine ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages’ Education and Teaching* 5(1), 101-123.

Resim-İş Öğretmenliği ve Konservatuvar Öğrencilerinin Sanat Eğitimi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları

Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz, Fırat Üniversitesi, Türkiye, nurigomleksiz@yahoo.com

Şule Erdem, Fırat Üniversitesi, Türkiye, suleerdem23@hotmail.com

Öz

Sanat, kişinin duygularının bir kimliğe bürünerek dışavurumudur. Başka bir ifade ile bireyin sahip olduğu duyguların, yaratıcılığın ve hayal dünyasının estetik biçimde dışa aktarımıdır. İnsanın ruh dünyasına hitap eden sanat; resim, müzik, heykel gibi farklı alanlarda icra edilmektedir. Birey, ruhunda var olan estetiği veya sanatsal el becerilerini sanat eğitimi ile bir düzen ve disiplin içinde iletir. Bir anlamda yaratıcılık eğitimi olan sanat eğitimi bu bağlamda büyük önem taşımaktadır. Toplamlar kendine özgü kültürleri ile var olmuştur ve bu kültürü gelecek nesillere aktarmanın en iyi yolu sanat'tır. Türk ve Dünya sanatlarına bakıldığında sanat eğitiminin önemli bir elçilik rolü üstlendiği görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği ile Devlet Konservatuvarı'nda öğrenim gören öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Her iki fakültenin bölümlerinin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarından öğrenciler araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmanın verileri "Sanat eğitimie/a benzer, çünkü" şeklinde hazırlanmış bir form ile toplanmıştır. Formlar öğrencilere sınıflarında elden dağıtılmış, doldurmaları için belirli bir süre verildikten sonra yine aynı yolla toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sanat eğitimine ilişkin geliştirilen metaforlar çeşitli kavramsal kategorilere ayrılmıştır. Araştırma ile elde edilen bulgulara dayalı olarak sanat eğitimine ilişkin çeşitli önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Resim, müzik, sanat eğitimi, metafor

Abstract

Art is the expression of one's emotions by impersonating them. In other words, it's an aesthetic expression of individual's senses, creativity and imaginations. The art that appeals to the human soul is performed in different fields such as painting, music and sculpture. The individual improves the aesthetics or artistic hand skills existing in his / her soul through art education in an order and discipline. Art education, which is creativity education, in a sense, is of great importance in this context. Societies have existed with their own culture and art is the best way to transfer this culture to future generations. When the Turkish and world arts are examined, it is seen that art education plays an important role as an embassy. The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of art education of the students enrolled at Painting Department of Education Faculty and State Conservatory in Fırat University. Students from 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of both departments were included in the research. Data of the study were collected through the use of the prompt "Art education is like because". The forms were handed out to the students in their classrooms and collected in the same way. Content analysis was used for data analysis. As a result of the research, metaphors developed about art education were divided into various conceptual categories. Based on the findings of the research, various suggestions are offered for art education.

Key Words: Painting, music, art education, metaphor.

I. Giriş

İnsanlık, ilk çağlardan beri yaşadığı ortamları güzelleştirmek ve estetik duygusunu yaşatmak için yaşamın sürdüğü ortamları güzelleştirmiştir. "İnsanın başta kendisini ve ardından içinde yaşadığı doğal ve kültürel çevreyi tanıma zorunda olduğu bilinmelidir. İnsan, doğa ile her an yüz yüzedir. İnsan, yüz yüze kaldığı bu dünyayı anlamak için tüm güçlerini kullanırken kendi kültürel, bilimsel ve teknolojik evrenini de oluşturmak çabası içindedir. Nesneler arasındaki düzen ya da düzensizlik ilişkilerinin titizlikle araştırılmasına duyarlı, özgün ve seçici tavır gerektiren sanat, bu anlamda bireye küçümsenemeyecek katkısı olabilir" (Mercin ve Alakuş, 2007). Ulu önder Atatürk yeni kurduğu Cumhuriyet günlerinde "Sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından biri

kopmuş demektir” diyerek milletin estetik duygusunu da yeniden canlandırmıştır. Cumhuriyet öncesi, başta Avrupa olmak üzere dünyanın farklı bölgelerinde bulunan ecdâd eserleri dünyanın sanat tarihine yön vermiş ve hâlâ insanlar tarafından hayranlıkla görülmektedir. İnsanın ruh dünyasına hitap eden sanat, resim, müzik, heykel gibi farklı alanlarda icra edilmektedir. “Sanat, insanın duygu düşünce ve hayallerinin, çeşitli yöntemler ve araçlar vasıtasıyla ortaya çıkarılması olarak tanımlanabilir. Sanat tanımlarının ortak özelliği estetiğe, sanat eseri üretmek ulaşmaktır” (Elpe, E., 2014). Bazen küçük bir çivi ile bir ağaç tomruğuna uzun zaman, emek ve sabırla işlenen motiflerle ruh vermektedir bazen koca bir tualde renklerin fırça ile dans etmesi bazen de notaların derinliğinde duyulan ahenktir. Sanat kavramı, sanat eğitimi ile anlaşılmalı ve öğretilmeye çalışılmaktadır. “Sanat eğitimi; bireyin duygu, düşünce ve izlenimlerini doğru olarak aktarabilmesi, bağımsız düşünebilmesi, kural ve kalıpların dışına çıkabilmesi, yetenek ve yaratıcılığın estetik bir seviyeye ulaşabilmesi, eğlence ve heyecanın doğru biçimde yönlendirilebilmesi ve eğitim öğretim faaliyetleri açısından öğrencinin sosyalleşebilmesi amacıyla tüm öğrencilere verilmelidir” (Sarıgöz, O., Sağ, M. Ve Cam. F., 2015). Sanat aynı zamanda bir milletin kimliğidir. Geçmişten günümüze kadar ulaşan el dokuma halı ve kilimler Anadolu insanının sevincini, kederini ve ruhunu günümüze aktarmakla Türk kültürünün önemli mihenk taşlarından birini oluşturmaktadır. Sanat; sosyoloji, siyaset, ekonomi gibi farklı disiplinlerle birlikte gelişen ve ilerleyen dünya tarihinde bir kimlik tanımında düzenlenmiştir. “Postmodern dönemle birlikte daha çok duyduğumuz ya da dillendirdiğimiz kimlik kavramı, siyaset, sosyoloji, felsefe ve psikoloji gibi disiplinlerde olduğu gibi sanatın da konusu olarak karşımıza çıkmaktadır” (Tepe Yılmaz, 2016). Tarihte sanatçılar ve sanat akımları insanları derinden etkilemiştir. Sanatçılar, toplumun cesaretli seslerini oluşturmışlardır. Yine tarih boyunca milletleri yönetenler sanatçılardan kendi lehlerine uygun olanı desteklerken aksi tarz ve düşünceye sahip olanları yasaklayabilmişlerdir. Günümüzde sanat özgürlüğü bir insan hakkı olarak kabul edilmiştir. “Devlet ile kişi ilişkisi açısından sanat özgürlüğünü irdelerken hareket noktası kendiliğinden, sanatın anlamı ve özü olan yaratıcılık ile, devletin varlık nedeni olan düzen kurma ve bunun için onda içkin olan otoritenin çatışması merkezli olur. Dünyadaki çeşitli devletler, yasal düzenlemelerle, belli dönemlerde de olsa sanatı ve sanatçıyı bir şekilde devletin ideolojisi doğrultusunda sınırlandırmaya çalışmıştır. Bu sınırlandırma, devletin varlık nedeni olan düzen ihtiyacından ve otorite olgusundan kaynaklanmaktadır. Buna karşılık sanat ise, her dönemde ve her devlette hep çatışma olgusunu dile getirmiş, karşıt düşüncelerin ifadesi olmuş, eleştirel bir bakışla, kitleleri provoke etmeye kadar ulaşan boyutlarda üretilmiştir” (Bingöl, B., 2011). Sanat tarihi ve sanat felsefesi gibi alanlar söz konusu disiplinin belirleyici temel taşlarını oluşturmaktadır. Sanat eğitimi bu noktada önem kazanmaktadır. Birey kendinde var olan duygu ve düşünceyi sanat eğitimi aracılığı ile aktarırken aslında kendi özünü ve kimliğini ortaya koymaktadır. Salt sanat anlayışını sadece duyguları ile paylaşması oldukça zahmetli ve güç olmaktadır. Düzeyle bir dışavurum sanat bilgisi ve becerisinin yanında eğitimi de talep etmektedir. “İnsan aklı, duyu ve hareket etme becerilerinden yararlanarak çeşitli davranışlar gösterir. Bazı davranışlar içerisinde akıl, bazı davranışlarda ise duygular yoğunluk kazanır. Ancak, bunlardan sadece birisiyle hareket etmek, insanın doğasına aykırıdır. Duygusal durumlar ve etkileşimler davranış şekillerinin elbette ki belirleyicisidir. Dengeli davranış biçimleri ise akıl ve duyguların bir arada uyumu ile ortaya çıkar. Bu yüzden de eğitim, insanın tüm yaşamına dağılmış uzun bir süreçtir. Sanat eğitimi disiplini de bu sürecin içinde etkin biçimde yer alır. Bunun sonucunda sanat eğitimi, akıl ve duyguların dengeli gelişimini sağlayan özel bir disiplin alanıdır” (Bilirdönmez, K. ve Karabulut, N., 2016). Kabul edileceği üzere sanat dalları diğer alanlardan farklı icra edilmektedir. Fazlıoğlu ve Ece (2014)’e göre sanat eğitiminin niteliği bu eğitimin ne olduğu ve neden önemli olduğu ile ortaya konulabilmektedir. Kurumların vizyonları ve önceliklerine göre değişkenlik gösteren sanat eğitimi bu alanlarda çalışan kişiler tarafından farklı tanımlarla açıklanmaktadır. Öyle ki çok bileşenli sanat eğitiminin kriterlerini belirlemek kolay olmamaktadır. Sanat eğitiminde hedeflenen eğitim sürecinin çok boyutlu ve zengin oluşu öğrencinin kendisini geliştirmesi bakımından öncelikli kabul edilmektedir. Mercin ve Alakuş (2007)’a göre, sanat eğitimi zamanında verilmelidir. Bireyin sanatsal farkındalığının oluşması, estetik duyarlılığının ortaya çıkarılması, farklı fikirlerin varlığını kabul etmesi, yabancı kültürlerle olan saygısının artması ve sanat’a karşı korumacı ve bilinçli olması erken yaşlarda sağlanmalıdır. Aksi takdirde bu gibi davranışlarını edinmesinde geç kalınabilmektedir. Sanatla işlenmiş eser ve faaliyetlerine özen, saygı ve hürmet bilinci sanat eğitimi sürecinde öğrenene empoze edilmektedir. Sanat eğitiminde karmaşık ruh dünyası bilimin disiplini ile bir düzene oturtulmaktadır. “Sanatla Bilimin Birleştiği Alan: Güzel Sanatlar Eğitimi ve Öğretimi İki farklı olgu olarak, sanat ile bilimin birleştikleri çeşitli alanlar vardır. Ancak bunlardan en etkili olanı sanat eğitimi ve öğretimi alanıdır” (Özsoy,2001). Uyumla iç içe olan sanat ve bilim farklı içeriklerle zenginleşmektedir ve kişinin donanımına bu anlamda büyük katkılar sağlamaktadır. “Duyarlılık eğitimi olarak da nitelendirilen sanat eğitimi, kültürel, sanatsal ve eğitimsel bir içerik taşır. Dolayısıyla, sanat eğitimi kültürün yansıması içinde en önemli alanın eğitim

olduğu düşünülerek kendine has yöntemle ele alınıp, düzenlenmelidir. Bunun yanında sanat eğitimi alanında yapılan bilimsel araştırmalar ile de hem bireyin sanatsal açıdan biçimlenmesine, yönlenmesine, değişmesine, gelişmesine ve yetkinleşmesine hem de söz konusu alanın gelişimine, değişimine, ilerlemesine ışık tutup ve katkı sağlanmalıdır” (Bulut, D. ve Gülsoy, Y., 2016). 1800’lerin sonunda Avrupa’da sanat eğitimi akımı büyük önem görmüştür. Sanat eğitimi akımı temsilcileri sanat eğitiminin genel eğitim kapsamında olması gerektiğini savunmuşlardır. 1900’ün ilk yıllarında Almanya’nın önemli kentlerinde düzenlenen kongrelerde düşüncelerini temsil etmiş ve kitlelere duyurmuşlardır. “19. yüzyılın sonlarında ortaya çıkan ve Alman A.J. Langbehn (1851-1907) ve A. Lichtwark’ın (1852-1914) temsil ettiği sanat eğitimi akımı; kültürel çöküntüye bir önemi ifade ederken, estetik eğitiminin genel eğitimin özü olması istendi. Konrad ve Lange’nin 1893 yılındaki pedagojik yaklaşımları, estetik yönü ön plana çıkarttı. 1901 Dresten, 1903 Weimar ve 1905 Hamburg kongreleri estetik eğitime vurgular yaptı” (Ünver, E., 2016). Bu kongrelerin istenilen şekilde sonuçlanmaları günümüz sanat anlayışında kendini göstermektedir. Sanat alanında Ortaçağ Avrupa’sında inşa edilen katedraller ile sanat akımına öncülük eden devletler sanat alanında bir birliğe ulaşma çabasında olmuşlardır. “Günümüzde Avrupa ülkeleri, sanat eğitimi ortak bir duygu oluşturma yöntemi olarak benimsemektedirler. Bu nedenle siyasi ve ekonomik çalışmalara ek olarak sanat eğitiminde; kişisel yerel ve ulusal özellikler dikkate alınarak dil ve duygu birliğine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. 1989 yılında başlayan reform görüşmelerinde, Sanat Yoluyla Eğitim, Sanatta Eğitim, Sanat İçin Eğitim, Sanat ve hobi kavramları üzerinde duruldu. Avrupa Konseyi Sanat Eğitimi Çalışma Grubu, sanat eğitiminin kalitesini arttırmak ve ortak bir dil geliştirmek için bazı kararlar aldı” (Ünver, E., 2016). Sanat eğitimi, Güneş (2015)’e göre tarih süreci, toplumun sosyolojik durumu ve kültürel zenginliklerden bağımsız düşünülmemelidir, zira sanat eğitimi pek çok alanı içinde barındırmaktadır.

II. Yöntem

Araştırma, olgubilim deseni (fenomonoloji) kullanılarak yürütülmüştür. Bu çalışma deseninde bilinen; ancak aynı zamanda tam anlamıyla kavranamayan olguları araştırma amaçlanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında algılar, yönelimler ve kavramlar araştırılır. Veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışarıya vurabilecek birey ya da gruplardır. Olgubilim desenine uygun araştırmalarda içerik analizi yöntemi kullanılır. Bu tür bir veri analizinde anlamları ortaya çıkarma esastır. Buradaki amaç, olguyu tanımlayabilecek temalara ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği ile Devlet Konservatuvarı’nda öğrenim gören öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin metaforik algılarını belirlemektir. Bu amaç çerçevesinde araştırmaya ilişkin alt amaçlar şöyle sıralanmıştır:

1. Resim-İş öğretmenliği bölümünde ve Devlet Konservatuvarında öğrenim gören öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin sahip oldukları metaforlar, ortak özellikleri dikkate alındığında, hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı Bahar yarıyılında Elâzığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği ile Devlet Konservatuvarına kayıtlı 1., 2. 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bölümlerin 1., 2., 3. ve 4. sınıfında öğrenim gören toplam 179 öğrenci çalışmanın evrenine dahil edilmiştir. Bu nedenle ayrıca örneklem seçimine gidilmemiştir. Öğrencilerin araştırmaya dâhil edilmesinde, gönüllü ve istekli olmaları dikkate alınmıştır. 179 formun 21 tanesi eksik veya amaca uygun olarak doldurulmadığı için araştırma kapsamına alınmamıştır, 158 öğrenciye ait form değerlendirilmiştir. Bu öğrencilerin 74’ü erkek, 84’ü de kadındır. Çizelge 1’de çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler yer almaktadır.

Çizelge 1.*Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Kişisel Bilgiler*

Bölüm	Sınıf Düzeyi	Erkek		Kadın		Toplam	
		f	%	f	%	f	%
Konservatuar Bölümü	1.Sınıf	8	10.81	6	7.14	14	8.86
	2.Sınıf	3	4.05	9	10.71	12	7.59
	3.Sınıf	8	10.81	5	5.95	13	8.23
	4.Sınıf	13	17.57	6	7.14	19	12.03
Resim-İş Bölümü	1.Sınıf	6	8.11	16	19.05	22	13.92
	2.Sınıf	13	17.57	13	15.48	26	16.46
	3.Sınıf	15	20.27	13	15.48	28	17.72
	4.Sınıf	8	10.81	16	19.05	24	15.19
Toplam		74	100.0	84	100.0	158	100.0

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, “Sanat Eğitimia/e benzer; çünkü” biçimindeki eksik bırakılmış bir cümlelerin yer aldığı form aracılığıyla toplanmıştır. Veri toplama aracının geçerlik işlemleri için elde edilen veriler ayrıntılı biçimde raporlaştırılıp, sonuçlara nasıl ulaşıldığı açıkça anlatılmıştır. Çünkü nitel araştırmaların geçerliğinin sağlanmasında araştırmacı elde ettiği verileri ayrıntılı olarak rapor eder ve sonuçlara nasıl ulaştığını açıklar (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda mevcut araştırmanın verileri analiz edilirken metafor kategorilerine nasıl ulaşıldığı detaylı biçimde ele alınmıştır. Buna ilişkin bilgiler araştırmanın bulgular kısmında yer almaktadır. Araştırmanın güvenilirliği için de araştırmada ulaşılan 10 adet kavramsal kategori altında verilen metaforların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek için uzman görüşüne başvurulmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Formlar bizzat araştırmacı tarafından öğrencilerin bulundukları sınıflara gidilerek öğrencilere dağıtılmış, öğrencilerin bu formları doldurmaları için yeterli süre verilmiştir. Öğrenciler formları doldurduktan sonra dağıtılan formlar aynı yolla toplanmıştır. Toplanan formların değerlendirilmesinde nitel araştırma desenine uygun olarak içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çözümleme üç kişi tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin sanat eğitimine ilişkin olarak ortaya koydukları metaforlar listelenmiş, ardından listelenen metaforlar gruplandırılmıştır. Metaforların gerekçeleri de dikkate alınarak kategoriler belirlenmiştir. Bu yolla ortaya çıkan metaforların gerekçeleri dikkate alınarak metaforlar kategorize edilmiştir.

III. Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında ulaşılan verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara ve yorumlanmasına yer verilmiştir. Bulguların yorumlanmasında Sanat eğitimi kavramına ilişkin metaforlar, metaforların içerisine girdiği kavramsal kategoriler ve gerekçeleri sunulmuştur. Öğrencilerin görüşlerine ilişkin doğrudan alıntılar, metaforların gerekçelerini açıklayıcı niteliktedir. Analizler sonucunda Sanat eğitimine ilişkin toplam 104 metafor 10 ayrı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler Üretim, Çeşitlilik, Gelecek, İlgi, Mutluluk, Kültür, Gelişim, Özgünlük, Gereklilik ve *Aydınlık* biçiminde sınıflanmıştır. Görüşler, öğrencilerin bölüm, cinsiyet ve sınıf düzeylerini belirtecek ifadelerle kodlanarak sunulmuştur. Katılımcıların kodlanmasında ilk ifadeler (Ö1) öğrenci ve sırasını, bunların ardından gelen bölüm (Rİ/DK), Resim-İş veya Devlet Konservatuarı, son ifadeler ise cinsiyet ve sınıf düzeyini (E3) ifade etmektedir.

Çizelge 2.*Üretim Kategorisi ve Metaforları*

Sıra No	Metafor	f	Benzetme yönü	Kategori
1	Arı	2	Bal üreten	Üretim
2	Toprak	2	Verimlidir, yetiştirir	
3	Ağaç	2	Emek verdikçe gelişir	
4	Özgüven	1	Dünya ile yüzleşme	
5	Tarla	1	Emek verdikçe verim alınır	
6	Marangoz	1	Çileli bitmeyen iş	
7	Maden	1	İşledikçe değerlenir	
8	Duygu	1	Hislerin aktarımı	
9	Estetik	1	Ürün kalitesi artar	
10	Kas	1	Çalıştıkça gelişir	
11	Dönen çark	1	Sürekli bir yenileme	
12	Anahtar	1	Yetenekleri ortaya çıkarır	
13	Bulmaca	1	Yeni bakış açıları oluşturur	
14	Penceresiz oda	1	Tek düzey kalmamalı	
Toplam		17		

Çizelge 2 incelendiğinde ‘*üretim kategorisi*’ içerisinde 14 metaforun yer aldığı görülmektedir. Bu kategoride en fazla vurgulanan metaforlar ‘*arı*’, ‘*toprak*’ ve ‘*ağaç*’ metaforlarıdır. Sanat eğitimi ‘*ağaca*’ benzeten bir öğrenci (Ö81-DK-E1), “...çünkü sanat eğitimi ağaç gibi meyve verir.” diyerek benzetmesinin gerekçesini açıklamıştır. Sanat eğitimi ‘*toprak*’ metaforuyla anlatan bir öğrenci ise (Ö14-DK-E2), “...çünkü, üzerine binlerce tohum düşer ve hepsine yetecek kadar büyük alanı vardır.” diyerek sanat eğitimine ilişkin benzetmesini açıklamıştır. Sanat eğitimine ilişkin olarak ‘*üretim kategorisindeki*’ bir başka metafor ‘*özümlendir*’dir. Bir öğrenci (Ö26-DK-E3), bu metaforunun gerekçesini şöyle ifade etmiştir: “...çünkü, sanat eğitimi ile kendi iç dünyamızla yüzleşir ve rahatlıkla ifade edebiliriz.” Bir öğrenci de (Ö52-Rİ-K2), “...çünkü ne kadar çok emek verirsene o kadar çok verim alırsın.” diyerek ‘*tarla*’ geliştirmiştir. Sanat eğitimi ‘*marangoz*’ metaforuyla özdeşleştiren bir başka öğrenci, (Ö1-DK-E4) “...çünkü çileli ve bitmeyen bir iştir.” diyerek sanat eğitimi betimlemiştir.

Çizelge 3.**Çeşitlilik Kategorisi ve Metaforları**

Sıra No	Metafor	f	Benzetme yönü	Kategori
1	Dünya	3	Sanat evrendir	Çeşitlilik
2	Dağ	2	Zirveye çıktıkça yeni güzellikler görünür	
3	Dünyayı anlamak	1	Ayrıntıları keşfetmek, anlamak	
4	Galaksi	1	Farklı yıldızlar gibidir	
5	Arı	1	Çiçekler gibi farklı alanları vardır	
6	Anadolu	1	Her yeri ayrı güzel	
7	İstanbul	1	Hem yoğun hem güzel	
8	Tohum	1	Dallanıp budaklanır	
9	Gökkuşağı	1	Farklı renklerin cazipliği	
10	Pazarıcı	1	Sürekli yeni ürün var	
11	Yeşil elma	1	Tadı farklı, değişiktir	
12	Uzay	1	Sonsuzluk	
Toplam		15		

Çizelge 3'te 'çeşitlilik kategorisi' içerisinde 12 ayrı metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar sırasıyla 'dünya', 'dağ', 'dünyayı anlamak', 'galaksi', 'arı', 'Anadolu', 'İstanbul', 'tohum', 'gökkuşağı', 'pazarıcı', 'yeşil elma' ve 'uzay' biçiminde sıralanmaktadır. Bu kategoride en fazla kullanılan metaforlar sırasıyla 'dünya' ve 'dağ' metaforlarıdır. Sanat eğitimi kavramını 'dünya' benzetmesiyle açıklayan bir öğrenci (Ö12-Rİ-E3) bunun gerekçesini "... çünkü sanat evren gibidir ve içinde çok farklı güzellikler barındırır." şeklinde anlatmaktadır. 'Dağ' metaforunu kullanan bir öğrenci ise (Ö11-DK-K2), "...çünkü dağa tırmandıkça çeşitli güzelliklerle karşılaşırız." diyerek sanat eğitiminin birey için çeşitlilik arz ettiğini belirtmektedir. 'Dünyayı anlamak' metaforunu kullanan bir öğrenci de (Ö133-DK-K1), "...çünkü sanat eğitiminin ayrıntıları farklı alanları barındırmaktadır." demektedir. 'Galaksi' metaforunu kullanan bir öğrenci ise (Ö130-DK-E11), "...çünkü farklı farklı yıldızları vardır, geniş bir alandır." diyerek sanat eğitiminin çeşitliliğine vurgu yapmıştır. Öğrencilerin 'çeşitlilik kategorisindeki' benzetmeleri, onların sanat eğitiminden ötürü birçok alana ulaşabildiklerini ortaya koymaktadır. Çiçekler gibi çeşitli alanları vardır benzetmesi ile 'çeşitlilik kategorisinde' 'arı' metaforunu geliştiren öğrenci (Ö114-DK-E2) "...çünkü arı bir sürü çiçeğe konar ve bir sürü farklı lezzetler tadar" diyerek çeşitliliği belirtmiştir. Bir öğrenci (Ö138-Rİ-K2) sanat eğitimi için 'Anadolu' metaforunu geliştirmiştir. Öğrenci benzetmesinin gerekçesini "...çünkü her yeri ayrı güzel." diyerek açıklamıştır. Başka bir öğrenci (Ö101-DK-E29) sanat eğitimi için 'İstanbul' metaforunu geliştirerek "... çünkü tüm kalabalığına rağmen her yeri ayrı güzel." açıklamasında bulunmuştur. Bu kategoride geliştirilen bir başka metafor ise 'tohum'dur. Öğrenci (Ö112-DK-K4) "...çünkü her tohum dallanıp budaklanıp birçok farklılık yaratır." diyerek geliştirdiği metaforu açıklamıştır. Sanat eğitimi hızla küreselleşen dünya için önemli bir farklılık olarak kabul edilmekte ve geniş yelpazesiyle insanı büyülemekte ve çeşitliliklerinde insanı etkilemektedir.

Çizelge 4.**Gelecek Kategorisi ve Metaforları**

Sıra No	Metafor	f	Benzetme yönü	Kategori
1	Zaman makinası	4	Yolculuklara çıkarır	Gelecek
2	Fidan	3	Gelecekte yararını görme	
3	Yol	3	Bitmeyen yol	
4	Çocuk	2	Geleceğin aynası	
5	Güneş	1	Yeni umutları barındırır	
6	Boşluk	1	İnsan geleceğini onda arar	
Toplam		14		

Çizelge 4'te 'gelecek kategorisinde' altı ayrı metafor yer almaktadır. Bu kategoride en çok vurgulanan metafor 'zaman makinası' olmuştur. Sanat eğitimi için 'Zaman makinası' metaforunu kullanan bir öğrenci (Ö145-DK-K3) bunun gerekçesini "...çünkü bizi geleceğe götürür." derken, bir diğer öğrenci (Ö127-DK-E4) "...çünkü sanat eğitimi almadan ilerlemek mümkün olmaz." şeklinde açıklama getirmiştir. Öğrenciler sanat eğitimi için 'fidan' metaforunu geliştirmiştir. Bir öğrenci (Ö96-Rİ-E5) açıklamasını "...çünkü sanat eğitimi bize gelecekte yarar sağlayacaktır." derken bir başka öğrenci (Ö93-DK-K4) "...çünkü sanat eğitimi bizi zaman makinası gibi geleceğe doğru bir yolculuğa sürükler." olarak açıklamıştır. "...çünkü bitmez tükenmez uzun bir yoldur." açıklamasını getiren bir öğrenci sanat eğitimi için 'yol' metaforunu geliştirmiştir. Diğer bir öğrenci (Ö105-DK-E4) 'çocuk' metaforunu geliştirerek gelecek ile paralellik ortaya koymaktadır ve gerekçesini "...çünkü çocuk gelecek nesil ve yarın demektir." ifadesiyle sunmaktadır. Bu kategorinin bir diğer geliştirilen metaforu ise 'güneştir. Bir öğrenci (Ö42-Rİ-E4) "...çünkü her yeni gün beraberinde yeni umutlarda getirir." diyerek geliştirdiği metaforu anlatmıştır. 'gelecek kategorisinde' üretilen son metafor ise 'boşluk' metaforudur. Öğrencilerin bu kategorideki metaforik algıları bütün olarak değerlendirildiğinde; sanat eğitimini istikballeri olarak algıladıkları ve bireye oldukça yararlı katkılar sağlayacağını düşündükleri söylenebilir. Çünkü onlar için sanat eğitimi insanın geleceğini aydınlatan ve tüm kapıların açılmasını sağlayan önemli bir unsur olarak benimsenmektedir.

Çizelge 5.

İlgi Kategorisi ve Metaforları

Sıra No	Metafor	f	Benzetme yönü	Kategori
1	Çocuk	6	Büyük emek ister	İlgi
2	Anne	5	Anne şefkati	
3	Çiçek	5	Sevgiyle yaklaşmalı	
Toplam		16		

Çizelge 5'te, 'ilgi kategorisinde' üç metafor yer almaktadır. Bu kategoride vurgulanan metaforlar 'çocuk', 'anne' ve 'çiçektir'. Sanat eğitimini için 'çocuk' metaforunu kullanan bir öğrenci (Ö44-DK-E3) "...çünkü çocuk gibidir, her zaman büyük ilgi ister." demiştir. Bir başka öğrenci (Ö37-DK-E3) ise "...çünkü bir çocuk ilgisiz ve emeksiz büyümmez." olarak görüşünü belirtmiştir. Bir öğrenci geliştirilen aynı metafor için "...çünkü çocuk saf ve masumdur, ne kadar emek verirsene o kadar karşılığını alırsın." görüşünde olduğunu bildirmiştir. Bu kategoride geliştirilen bir diğer metafor ise 'anne' metaforudur. Gerekçeleri anne şefkatine dayandırılan açıklamalarda bir öğrenci (Ö61-DK-K2) "...çünkü sanat eğitimi ruhumuzu anne gibi sahiplenir." diyerek anne ilgisini tarif etmiştir. Başka bir öğrenci (Ö9-Rİ-E3) aynı metaforu "...çünkü anne sevgisi bizi her zaman doğru yola sevk eder." ifadesiyle açıklamıştır. 'Anne' metaforunu "...çünkü anne şefkati gibidir, sanat eğitimi ruhumuzun ihtiyacıdır." diyen bir öğrenci (Ö83-DK-K4) bu metaforunun gerekçesini bu ifadeyle açıklamıştır. 'İlgi kategorisinin' bir başka geliştirilen metaforu ise 'çiçek' kavramı olmuştur. Bu başlık altında beş öğrenci gerekçelerini sunmuştur. Bir öğrenci (Ö66-Rİ-E3) geliştirdiği 'çiçek' metaforunu "...çünkü sevgisiz, ilgisiz büyüyemez." olarak açıklarken, diğer bir öğrenci (Ö40-Rİ-E1) "...çünkü her gün ilgilenmek, sulamak ve bakmak lazım." demiştir. Üretilen metaforlardan hareketle 'ilgi kategorisinin' tümüne bakıldığında, öğrencilerin sanat eğitimine ilgilerinin olduğunu ve bu ilginin sadece akademik başarı olarak değil sanatın büyük emek ve enerji istediğini ve sevgi ile yapılması gerektiğini ortaya koymuştur.

Çizelge 6.*Mutluluk Kategorisi ve Metaforları*

Sıra No	Metafor	f	Benzetme yönü	Kategori
1	Çay	2	Keyif verir	Mutluluk
2	At binmek	1	İnsanı mutlu eder	
3	Şarap	1	Mutlu eder	
4	Yağmur damlası	1	Huzur verir, mutlu eder	
5	Açan çiçek	1	Yeni bir umut	
6	Aşk	1	Mutluluk	
7	Antidepresan	1	Rahatlatır	
8	Terapi	1	Mutlu eder	
9	Duygu	1	Mutluluktur	
10	Müzik	1	Mutluluk verir	
11	Pozitif enerji	1	Mutluluk kaynağıdır	
Toplam		12		

Çizelge 6'da 'mutluluk kategorisinde' on bir ayrı metafor yer almaktadır. Bu kategoride vurgulanan metaforlar sırasıyla 'çay', 'at binmek', 'şarap', 'yağmur damlası', 'açan çiçek', 'aşk', 'Antidepresan', 'terapi', 'duygu', 'müzik' ve 'pozitif enerji' gibi kavramlar olmuştur. Bir öğrenci (Ö31-DK-E2) geliştirdiği 'çay' metaforu için "...çünkü mutluluk verir." derken bir başka öğrenci (Ö33-DK-E2) ise "...çünkü yemekten sonra içilen çayın keyfi gibidir." demiştir. Bir öğrenci (Ö46-Rİ-E2) "...çünkü insanı özgür hissettirir ve mutlu eder." diyerek sanat eğitimini 'at'a binmek metaforu ile özdeşleştirirken bir başka öğrenci (Ö15-Rİ-E2) 'şarap' metaforunu geliştirmiştir ve gerekçesinin açıklamasını "... çünkü şarap insana mutluluk verir." şeklinde yapmıştır. 'Yağmur damlası' metaforunu geliştiren öğrencinin (Ö74-DK-E3) gerekçesi ise "...çünkü her yağmur damlası gibi huzur verir, mutlu olurum." Bu kategorinin bir başka metaforu ise 'açan çiçek' kavramı olmuştur. Öğrenci (Ö152-Rİ-K1) gerekçesini şu şekilde ifade etmiştir: "...çünkü yeni açan her çiçek yeni bir umuttur, insanda güzel duygular yaratır." 'mutluluk kategorisinin' bir diğer geliştirilen metaforu 'aşktır. Öğrenci (Ö128-DK-K3) "...çünkü aşk mutluluktur." Benzetmesi ile metaforunun gerekçesini ortaya koymuştur. İnsanı rahatlatan ve mutlu bir bakış açısına kavuşturma özelliği olan 'Antidepresan' kavramı, 'mutluluk kategorisinde' geliştirilen diğer bir metafor olmuştur. Öğrenci (Ö73-Rİ-E2) "...çünkü rahatlatır." ifadesiyle metaforunu açıklamıştır. Bu kategorinin diğer bir metaforu da 'terapi' kavramı olmuştur. Öğrencinin (Ö49-DK-E1) gerekçesi "...çünkü terapi sonrasında rahatlar ve mutlu hissederiz." yönündedir. Öğrencilerin bu kategorideki metaforik algıları bütün olarak değerlendirildiğinde; Sanat eğitiminin insana keyif ve mutluluk verdiğini ortaya koymuştur.

Çizelge 7.*Kültür Kategorisi ve Metaforları*

Sıra No	Metafor	f	Benzetme yönü	Kategori
1	Tarih	4	Toplumsal duygularıdır	Kültür
2	Gelenek-görenek	3	Milli emanet	
3	Yöre yapısı	3	Kültür mirası	
4	Kültür	1	Gelecek nesillere ulaşma yolu	
5	Vatan toprağı	1	Milli emanet	
6	Çocuk yetiştirmek	1	Ait olduğu topluma benzer	
7	Milletin benliği	1	Toplumsal duygusu	
Toplam		14		

Çizelge 7 incelendiğinde 'kültür kategorisi' içerisinde yedi metaforun yer aldığı görülmektedir. Yer alan metaforlar 'tarih', 'gelenek-görenek', 'yöre yapısı', 'kültür', 'vatan toprağı', 'çocuk yetiştirme' ve 'milletin benliği'

olarak sıralanmıştır. Bu kategori de en çok vurgu yapılan metafor ‘tarih’ kavramıdır. “...çünkü geçmişten gelen duyguların aktarımıdır.” ifadesini yapan öğrenciyi (Ö38-DK-E3) bir başka öğrenci (Ö64-Rİ-E1) “...çünkü toplumun eskiden beri süregelen tüm hislerinin yansımasıdır.” ifadesiyle desteklemektedir. ‘Tarih’ metaforuna ilişkin bir öğrencinin (Ö75-DK-E4) gerekçesi de “...çünkü sanat eğitimi sanatçının tarihini öğrenmesine ve kültürünü yansıtmaya fayda sağlar.” Bu kategorinin son ‘tarih’ metaforu için bir diğer öğrenci (Ö88-DK-K3) ise “...çünkü yapılan sanatsal çalışmalar tarihin zenginliğinden etkilenmektedir.” Geliştirilen bir başka metafor ‘gelenek-görenek’ kavramları olarak bu kategoride yer almıştır. (Ö134-Rİ-K2) olarak kodlanan öğrenci “...çünkü milli duyguların geleceğe aktarılması ile kültürün yaşatılmasını sağlar.” görüşünü savunmuştur. ‘Yöre yapısına’ benzeten ve yörenin yapısı ile sanat eğitimi arasında bağlantı kuran bir öğrenci (Ö155-Rİ-K3) “...çünkü sanat eğitimi içinde kültürümüzü bulundurulur.” açıklaması ile metaforu gerekçelendirmiştir. Asırlar geçse de bulunduğu yörenin en eski kültürünü yansıtabilmeli. Sanat olmadan kültür aktarımı eksik kalır. ‘**kültür kategorisinin**’ aynı kavramı olan ‘**kültür**’ metaforunu geliştiren öğrenci (Ö121- Rİ-E1) “...çünkü gelecek nesillere ancak kültürümüze sahip çıkarak ve aktararak ulaşabiliriz.” Sanat eğitimi için ‘*vatan toprağı*’ metaforunu üreten öğrenci (Ö123-Rİ-E3) “...çünkü milli servetimiz ve emanetimizdir.” açıklamasını sunmuştur. Sonuç olarak ‘**kültür kategorisinde**’ geliştirilen metaforlar bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin sanat eğitimi kültür emaneti, milli mirası aktarmak için gerekli gördükleri ortaya konmaktadır. Öğrencilerin görüşleri ile zengin kültür birikimi ile yeni nesillere zengin bir kültür aktarım imkânı bulunması yönündedir.

Çizelge 8.

Gelişim Kategorisi ve Metaforları

Sıra No	Metafor	f	Benzetme yönü	Kategori
1	Ağaç	2	Tohumdan fidan oluşana kadar zahmetle büyür	Gelişim
2	Yeni doğan bebek	2	Her bilgiyi alır	
3	Çiçek	2	Özen ve ilgi ile büyür	
4	Anne karnında bebek	1	Dünyaya gelmek için gelişimini tamamlamalı	
5	İşlenmemiş demir	1	İşlendikçe parlar	
6	Karakter yapısı	1	Eğitimle gelişir	
7	Yeni dil öğrenmek	1	Kullandıkça geliştirilir	
8	Koruyucu aile	1	Sahiplendikçe ruhun boşluğu giderilir	
9	Binanın temeli	1	Temelin iyi olması gelişimi için önem taşır	
10	Öğretmen	1	Rehberlik eder	
11	Altın	1	Gittikçe değerlendirir	
12	Fidan	1	Emek ister	
13	Pırlanta	1	İşlendikçe değerlendirir	
14	Marangoz	1	Emekle ortaya güzellik çıkar	
15	Hamur	1	Şekil bulur	
16	Doğa	1	Ekip biçtikçe ürün verir	
Toplam		19		

‘Gelişim kategorisi’ içinde yer alan metaforlar ve bu metaforların gerekçeleri Çizelge 8’de görülmektedir ve on altı ayrı metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar sırasıyla ‘ağaç’, ‘yeni doğan bebek’, ‘çiçek’, ‘anne karnındaki bebek’, ‘işlenmemiş demir’, ‘karakter yapısı’, ‘yeni bir dil öğrenmek’, ‘koruyucu aile’, ‘binanın temeli’, ‘öğretmen’, ‘altın’, ‘fidan’, ‘pırlanta’, ‘marangoz’, ‘hamur’ ve ‘doğadır. Bu kategoride ‘ağaç’ metaforunu kullanan bir öğrenci (Ö97-DK-E3) buna ilişkin gerekçesini şöyle ifade etmiştir; “...çünkü bir tohumun büyümesi ve gelişmesi gibi zahmetli ama eğlenceli bir gelişme sürecidir.” Bir başka öğrenci (Ö124-Rİ-E1) benzetmesinin gerekçesini şu ifadeyle sunmuştur; “...çünkü sanat eğitimi tıpkı bir ağacın dalları gibidir.” ‘Yeni doğan bebek’ metaforunu geliştiren öğrenci (Ö98-DK-E3) geliştirdiği metaforunu şu cümleyle açıklamıştır: “...çünkü yeni doğmuş bebek büyürken ona neyi öğretirsen onu öğrenir. Bir başka öğrenci (Ö99-DK-K3) yine ‘yeni doğan bebek’ metaforunu “...çünkü ağaç yaş iken eğilir, her bilgiyi verebiliriz.” olarak açıklamıştır. ‘Gelişim kategorisinde’ geliştirilen bir diğer metafor ise ‘çiçek’ kavramı olmuştur. Öğrenci (Ö100-Rİ-E2) geliştirdiği metaforun gerekçesini “...çünkü özenle

ilgilenebilirse zamanla büyük gelişim gösterir.” olarak ifade etmiştir. ‘Çiçek’ metaforu için başka bir öğrenci (Ö119-Rİ-K1) gerekçesi ise “...çünkü iyi bir sanat eğitimi bolca ışık alan bir çiçeğe benzer. Çiçek ışık aldıkça nasıl büyür ve gelişirse sanat eğitimi de onun gibidir.” ‘Anne karnında ki bebek’ metaforunu geliştiren bir öğrenci (Ö102-DK-E3) metaforunu “...çünkü anne karnında ki bebek dünyaya gelmek için gelişimini tamamlaması gerekiyor.” diye gerekçelendirmiştir. ‘Gelişim kategorisinin’ bir diğer geliştirilen metaforu ‘işlenmemiş demir’ ifadesi olmuştur. Öğrenci (Ö150-DK-K3) “...çünkü işlenen demir işıldar mantığıyla hareketle sanat eğitimi alan birey Sanat alanında gelişir.” demiştir. ‘Altın’ metaforunu geliştiren öğrenci (Ö84-DK-K3) metafor açıklamasını şu ifadeyle yapmıştır; “...çünkü eğitim gün geçtikçe değerlenir.” Bu kategoride yer alan bir diğer metafor ise ‘fidan’ olmuştur. Bu metaforu geliştiren öğrenci (Ö89-Rİ-K2) “...çünkü büyüyüp gelişmesi için çok emek ister.” olarak anlatmıştır. ‘Pırlanta’ metaforunu geliştiren öğrenci (Ö80-Rİ-2) “...çünkü emek verdikçe, işlendikçe parlar.” diyerek geliştirdiği metafora açıklama getirmiştir. ‘Marangoz’ kavramı bu kategoride yer alan bir diğer metafor olarak yerini almıştır. Öğrenci (Ö50-DK-K2) “...çünkü marangoz uzun zaman, sabırla ve emekle işlediği odun parçasından güzellikler yaratır.” diyerek metafora açıklama getirir. Son metaforu ‘doğa’ kavramı oluşturmuştur. Öğrenci (Ö79-DK-K1) sanat eğitimini ‘doğaya benzetirken “...çünkü ekip biçtikçe doğa bize yenilikler sunar.” diyerek açıklamasını yapmıştır. Öğrencilerin ‘gelişim kategorisi’ kapsamında geliştirdikleri metaforlar incelendiğinde, sanat eğitimi kavramını geliştirmeye yardımcı bir kavram olarak algıladıkları görülmektedir. Bu yöndeki metaforları kullanan öğrenciler için sanat eğitimi gelişen ve sanatçının gelişmesine yardımcı olan bir hedef olarak algılanmaktadır.

Çizelge 9.

Özgünlük Kategorisi ve Metaforları

Sıra No	Metafor	f	Benzetme yönü	Kategori
1	Okyanus	3	Uçsuz bucaksızdır	Özgünlük
2	Kapı	2	Bilinmeyenlere açılır	
3	Yeni fikir	1	Kendine özgüdür	
4	Derya	1	Geniş bir alandır	
5	Ufuk	1	Sonsuzluk	
6	Galaksi	1	Sonsuz, kendine özgü	
7	Kara delik	1	İçinde kaybolur insan	
8	Yaratıcılık	1	Yeni bakış açıları	
9	Gökyüzü	1	Sonsuzdur	
10	Zihin	1	Karmaşanın uyumudur	
11	Dünya	1	Kendine özgü dünyalar	
12	Çocuk	1	Kendine özgü bir yolda yetişir	
13	Ruh	1	Yeni şeyler arar	
14	Duyu organı	1	Her duyuya hitap eder	
15	Kitap	1	Farklı bilgilerle farklı fikirler sunar	
16	Zekâ	1	Farklı fikirler üretir	
Toplam		19		

Çizelge 9’da ‘özgünlük kategorisi’ içerisinde on altı ayrı metafor bulunmaktadır. Sanat eğitimi kavramını ‘okyanus’ benzetmesiyle açıklayan bir öğrenci (Ö43-Rİ-K2) bunun gerekçesini “...çünkü sanat okyanus gibidir ve içinde kendine özgü güzellikler barındırır ve uçsuz bucaksızdır.” şeklinde anlatmaktadır. ‘Okyanus’ metaforu için bir diğer öğrenci (Ö70-DK-E4) “...çünkü sonsuzdur.” ifadesini kullanmıştır. ‘Kapı’ metaforunu kullanan bir öğrenci ise (Ö35-DK-K2), “...çünkü kapının ardında farklılıklara ulaşılır.” diyerek sanat eğitiminin özgünlüğüne vurgu yapmıştır. Bir öğrenci (Ö22-DK-E1) ‘yeni fikir’ metaforunu geliştirmiştir ve geliştirdiği metaforun açıklamasını “...çünkü oluşan yeni fikirler kendine özgüdür.” biçiminde açıklamıştır. ‘Derya’ metaforunu kullanan bir öğrenci de (Ö28-DK-K1), “...çünkü sanat eğitimi çok geniş bir yelpazeye sahiptir.” demektedir. ‘Ufuk’ metaforunu kullanan bir öğrenci ise (Ö30-DK-E1), “...çünkü sanat eğitimi bitmeyen bir eğitimidir, araştırdıkça yeni bilgiler öğrenir insan.” diyerek sanat eğitiminin özgünlüğüne vurgu yapmıştır. Öğrencilerin ‘özgünlük kategorisindeki’ benzetmeleri, onların sanat eğitiminden ötürü birçok alanda yeniliklere ulaşabildiklerini ortaya koymaktadır.

Bir diğer gerekçe olan "...çünkü sonu yoktur, sonsuzdur ve kendine özgüdür hiçbir şeye benzemez." diyen öğrencide (Ö2-DK-E4) 'galaksi' metaforunu geliştirmiştir. Bir öğrenci (Ö27-Rİ-K3) sanat eğitimi için 'kara delik' metaforunu üretmiştir. Öğrencinin ifadesi görüşünü açıklar niteliktedir. "...çünkü sanat eğitimi doyumsuzdur. Bizi hiçbir yerde bulamayacağımız bilgilerin içine çeker ve başka sanat dallarının kapılarını açar. Bu yolda ilerlemeye devam ederiz." 'Özgünlük kategorisinde' yer bulan bir diğer metafor ise 'yaratıcılık' kavramıdır. Bir öğrenci (Ö16-Rİ-K1) "...çünkü kendine has yeni bakış açıları kazanmak ancak sanat eğitimi ile mümkündür." Sanat eğitimi globalleşen dünya için önemli bir farklılık olarak kabul edilmekte, kendine özgü bir alan olarak görülmektedir. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar tümüyle, bu alanda eğitim gören öğrencilerin sanat eğitimi diğer alanlardan farklı kendine has olarak benimsedikleri görülmektedir.

Çizelge 10.

Gereklik Kategorisi ve Metaforları

Sıra No	Metafor	f	Benzetme yönü	Kategori
1	Su	6	Vazgeçilmez	Gerekliklik
2	Ruh	3	Her beden için gerekli	
3	Hayat	2	Hayat sanattır	
4	Oksijen	1	Onsuz Yaşanmaz	
5	Işık	1	İhtiyaçtır	
6	Yakıt deposu	1	Yakıt koyulmadan çalışmaz	
7	Elmas	1	Değerlidir	
8	Yemek	1	Yaşamak için gereklidir	
9	Kan	1	Hayat verir	
10	Gözlük	1	Daha iyi görebilmek için gerekli	
11	Rüzgâr gülü	1	Rüzgâra ihtiyacı vardır	
12	Yapboz	1	Eksikleri tamamlar	
Toplam		20		

Çizelge 10'da 'gerekliklik kategorisinde' on iki ayrı metafor yer almaktadır. Bu kategoride vurgulanan metaforlar sırasıyla 'su', 'ruh', 'hayat', 'oksijen', 'ışık', 'yakıt deposu', 'elmas', 'yemek', 'kan', 'gözlük', 'rüzgâr gülü' ve 'yapboz' olmuştur. Altı öğrenci bu kategoride sanat eğitimi için 'su' metaforunu geliştirirken, üç öğrenci 'ruh' metaforunu geliştirmiştir. Geliştirilen 'su' metaforu için bir öğrenci (Ö109-Rİ-E2) "...çünkü vazgeçilmezdir." derken bir başka öğrenci (Ö94-DK-E4) "...çünkü su hayattır, su olmadan yaşam devam edemez." demiştir, aynı metafor için diğer bir öğrenci de (Ö124-DK-K2) "...çünkü su yaşamak için bedeninin, sanat da yaşaması için ruhun ihtiyacıdır." ifadesini kullanmıştır. Bir öğrenci (Ö104-Rİ-E2) "...çünkü insanın var olması için ruha, ruhun da var olması için sanata ihtiyacı vardır." diyerek sanat eğitimi için 'ruh' metaforu ile özdeşleştirirken bir başka öğrenci de (Ö157-Rİ-E2) "...çünkü ruhsuz bir beden sadece yükür." açıklamasını yapmıştır. 'Hayat' metaforunu geliştiren öğrencinin (Ö106-DK-E2) gerekçesi ise "...çünkü hayatı yaşamak zaten sanattır." ifadesidir. Bir öğrenci (Ö91-Rİ-E2) geliştirdiği 'oksijen' metaforunu şu açıklama ile sunmuştur: "...çünkü sanat, estetik yaşam için oksijen kadar gereklidir." Gerekçesi "...çünkü en büyük ihtiyaçlardan biridir." diye açıklama yapan bir diğer öğrenci (Ö129-Rİ-K1) sanat eğitimi için 'ışık' metaforunu üretmiştir. 'Gerekliklik kategorisinde' bir başka metafor ise 'yakıt deposu' kavramıdır. Öğrenci (Ö111-DK-K2) geliştirdiği bu metaforu "...çünkü arabaya yakıt koymazsan çalışmaz, sanatçı için de eğitim önemli ve gereklidir." açıklamasında bulunmuştur. 'Elmas' benzetmesini yapan öğrenci (Ö156-DK-K2) "...çünkü sanatla uğraşan herkes için eğitim gereklidir, sanat eğitimi alan birey çok değerlidir." demiştir. Bu kategoride sanat eğitiminin gerekli olduğu yönünde geliştirilen bir başka metafor ise 'yemek' kavramı olmuştur. Öğrenci (Ö147-Rİ-E2) şu ifadeyi kullanarak açıklamasını yapmıştır: "...çünkü yemek yaşamak için nasıl bir ihtiyaçsa, sanat eğitimi de öyle büyük bir ihtiyaçtır." Diğer bir öğrencinin (Ö102-Rİ-E2) 'kan' metaforunu geliştirmiştir. Öğrencinin açıklamasında şu ifade yer almaktadır: "...çünkü sanat damarda akan kan kadar gereklidir." Öğrencilerin bu kategorideki metaforik algıları bütün olarak değerlendirildiğinde; Sanat eğitiminin sanatçı için vazgeçilemez bir olgu olarak kabul edildiği görülmektedir. Öğrenciler, var olan becerileri yanında mutlaka eğitim alma ve kendilerini bu anlamda geliştirme görüşündeler.

Çizelge 11.*Aydınlık Kategorisi ve Metaforları*

Sıra No	Metafor	f	Benzetme yönü	Kategori
1	Güneş	4	Hayatımızı aydınlatır	Aydınlık
2	Yıldız	3	Yönü gösterir	
3	Büyük pencere	1	Tüm güzelliklere bakar	
4	Sokak lambası	1	Yol gösterici	
5	Fener	1	Etrafımızı aydınlatır	
6	Kapı	1	Yeniliklerle aydınlanmak	
7	Ay	1	Her zaman her yerde parlar	
Toplam		12		

Çizelge 11 incelendiğinde ‘aydınlık kategorisi’ içerisinde yedi metaforun yer aldığı görülmektedir. Yer alan metaforlar ‘güneş’, ‘yıldız’, ‘büyük pencere’, ‘sokak lambası’, ‘fener’, ‘kapı’ ve ‘ay’ olarak sıralanmıştır. Bu kategori de en çok vurgu yapılan metafor ‘güneş’ kavramıdır. Bir öğrenci, (Ö143-DK-K3) “...çünkü güneş hayatımızı aydınlatır.” derken, bir diğer öğrenci (Ö69-Rİ-K2) ise, “...çünkü sanatçı yıldız gibi etrafına ışık saçmalı.” der. Başka bir öğrenci (Ö57-Rİ-K5) aynı metafor için şu açıklamayı yapmıştır: “...çünkü her sabah yeni bir ışıqla hayatımızı aydınlatır.” Geliştirilen ‘yıldız’ metaforu için öğrenci (Ö41-DK-K3) “...çünkü sanat eğitimi almış kişi kendini her yerde belli eder.” ifadesine yer vermiştir. Sanat eğitimi için geliştirilen bir başka metafor ise ‘büyük pencere’ kavramıdır. Öğrenci (Ö19-Rİ-K4) “...çünkü insan bakıp görmek istediği tüm güzellikleri bu pencereden görür.” açıklamasını yapmıştır. ‘Aydınlık kategorisinin’ başka bir metaforu da ‘sokak lambası’ kavramı olmuştur. Öğrencinin (Ö76-Rİ-K4) şu ifadesi, düşüncesini destekler niteliktedir: “...çünkü sanat eğitimi bize aydınlık bir istikbal için gitmemiz gereken yolu öğretir.” Sonuç olarak ‘aydınlık kategorisinde’ geliştirilen metaforlar bütün olarak incelendiğinde öğrencilerin sanat eğitimini bir aydınlanma, gelecekte meslek hayatlarında kendilerine ışık tutacak bir aydınlık olarak gördükleri ortaya konmaktadır.

IV. Tartışma ve Sonuç

Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Öğretmenliği ile Devlet Konservatuvarı’nda öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen bu çalışmada toplam 179 öğrenciye araştırma formları uygulanmıştır. Bazı formlar eksik, bazıları da amaca uygun doldurulmadığından 21 form araştırma kapsamı dışında tutulmuş ve toplam 158 form geçerli kabul edilerek analiz edilmiştir. Sanat eğitimine ilişkin toplam 104 metafor 10 ayrı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler üretim, çeşitlilik, gelecek, ilgi, mutluluk, kültür, gelişim, özgünlük, gereklilik ve *aydınlık* olarak sınıflanmıştır.

Araştırma ile sanat eğitimine ilişkin *üretim* kategorisi çerçevesinde metaforlar geliştiren öğrenciler sanat eğitiminin üretici olma boyutuna dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenciler *arı*, *toprak*, *ağaç*, *özgüven*, *tarla*, *marangoz*, *maden*, *duygu*, *estetik*, *kas*, *dönen çark*, *anahtar*, *bulmaca* ve *penceresiz oda* metaforlarını geliştirmiştir. Geliştirilen metaforların ortak yönüne bakıldığında, öğrencilerin sanat eğitimini üretkenliği sağlayan bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Bu çerçevede sanat eğitiminin sürekli yenilenen, ufuk açan, çalıştıkça insanı geliştiren bir süreç olduğu belirtilmiştir.

Sanat eğitimine ilişkin *çeşitlilik* kategorisi çerçevesinde geliştirilen metaforlar ise *dünya*, *dağ*, *dünyayı anlamak*, *galaksi*, *arı*, *Anadolu*, *İstanbul*, *tohum*, *gökkuşağı*, *pazarcı*, *yeşil elma* ve *uzaydır*. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, sanat eğitiminin geniş bir yelpaze olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bu bağlamda sanat eğitiminin dünyayı anlamak, farklı güzellikleri görmek ve zengin çeşitliliklerle yeni bakış açıları kazandıran bir eğitim olduğu anlatılmıştır.

Öğrencilerin geliştirdiği bir diğer kategori ise *gelecektir*. Bu kategoride öğrenciler *zaman makinesi*, *fıdan*, *yol*, *çocuk*, *güneş* ve *boşluk* metaforlarını geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforlarda öğrencilerin sanat eğitimini, sanat alanında ilerleme olarak gördüklerini ortaya koymuştur. Sonuç olarak sanat eğitiminin öğrenciler tarafından insanın geleceğini aydınlatan bir unsur olarak benimsendiği ifade edilebilir.

Çalışmanın *ilgi* kategorisi incelendiğinde, öğrencilerin *çocuk*, *anne* ve *çiçek* metaforlarını geliştirdikleri görülmektedir. Öğrencilerin, bu kategoriye ilişkin ürettikleri metaforların ortak paydası, sanat eğitimini emek isteyen ve karşılığı alınan bir olgu olarak benimsedikleridir. Bulgular doğrultusunda sanat eğitiminin büyük emek ve sevgi ile yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Araştırmada sanat eğitime ilişkin geliştirilen metaforlar *mutluluk* kategorisi başlığı altında sıralanmıştır. Öğrenciler *çay*, *at binmek*, *Şarap*, *yağmur damlası*, *açan çiçek*, *aşk*, *antidepresan*, *terapi*, *duygu*, *müzik* ve *pozitif enerji gibi metaforlar üretmişlerdir*. Üretilen metaforların mutabık olduğu nokta sanat eğitiminin mutlu ve keyifli bir süreç olarak kabul edildiği yönündedir.

Araştırma ile sanat eğitime ilişkin *kültür* kategorisi çerçevesinde metaforlar geliştiren öğrenciler, sanat eğitiminin kültür mirasını gelecek kuşaklara aktaran elçi olma görevine dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenciler *tarih*, *gelenek-görenek*, *yöre yapısı*, *kültür*, *vatan toprağı*, *çocuk yetiştirmek* ve *milletin benliği* metaforlarını geliştirmiştir. Geliştirilen metaforların ortak yönüne bakıldığında, öğrencilerin sanat eğitimini, kültür aktarımını sağlayan bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Bu çerçevede sanat eğitiminin toplumun geçmişten gelen duygu ve düşüncelerinin elçisi olduğu belirtilmektedir.

Sanat eğitime ilişkin *gelişim* kategorisi çerçevesinde geliştirilen metaforlar ise *ağaç*, *yeni doğan bebek*, *çiçek*, *anne karnında bebek*, *işlenmemiş demir*, *karakter yapısı*, *yeni bir dil öğrenmek*, *koruyucu aile*, *binanın temeli*, *öğretmen*, *altın*, *fidan*, *pırlanta*, *marangoz*, *hamur* ve *doğadır*. Öğrencilerin ürettikleri metaforlar incelendiğinde, sanat eğitiminin gelişmeye açık ve yardımcı bir kavram olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sanat eğitiminin her tür bilgiyi kapsadığı, insan ruhunda ki boşluğu giderdiği ve aynı zamanda eğlenceli bir süreç olduğu belirtilmektedir.

Öğrencilerin geliştirdiği bir diğer kategori ise *özgünlüktür*. Bu kategoride öğrenciler *okyanus*, *kapı*, *yeni fikir*, *derya*, *ufuk*, *Galaksi*, *kara delik*, *yaratıcılık*, *gökyüzü*, *zihin*, *dünya*, *çocuk*, *ruh*, *duyu organı*, *kitap* ve *zekâ* metaforlarını geliştirmişlerdir. Geliştirilen metaforlarda öğrenciler sanat eğitimini, eşi benzeri olmayan, kendine özgü bakış açıları ile insana yeni ufuklar açtıran bir unsur olarak kabul ettikleri ifade edilebilir. Sanat eğitime ilişkin *özgünlük* kategorisi çerçevesinde metaforlar geliştiren öğrenciler sanat eğitiminin diğer alanlardan farklı kendine has olan boyutuna dikkat çekmişlerdir.

Araştırma ile sanat eğitime ilişkin *gereklilik* kategorisi çerçevesinde metaforlar geliştiren öğrenciler sanat eğitiminin vazgeçilmez olma boyutuna dikkat çekmişlerdir. Bu doğrultuda öğrenciler *su*, *ruh*, *hayat*, *oksijen*, *ışık*, *yakıt deposu*, *elmas*, *yemek*, *kan*, *gözlük*, *rüzgâr gülü* ve *yapboz* metaforlarını geliştirmiştir. Geliştirilen metaforların ortak yönüne bakıldığında, öğrencilerin sanat eğitimini değerli ve vazgeçilmez bir süreç olarak algıladıkları görülmektedir. Bu çerçevede sanat eğitiminin eksikleri tamamlayan bir ihtiyaç olarak kabul edildiği ve öğrenciler tarafından var olan becerileri yanında mutlaka eğitim alma ve kendilerini bu anlamda geliştirme görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmaktadır.

Sanat eğitime ilişkin *aydınlık* kategorisi çerçevesinde geliştirilen metaforlar ise *güneş*, *yıldız*, *büyük pencere*, *sokak lambası*, *fener*, *kapı* ve *aydır*. Öğrenciler, sanat eğitimini yeniliklere yön gösteren bir olgu olarak görürken ürettikleri metaforlar incelendiğinde, sanat eğitiminin aynı zamanda hayatı aydınlatan bir rehber olduğu görüşünde birleştikleri görülmektedir. Bu bağlamda sanat eğitiminin yeniliklerle dolu aydınlık bir istikbale götüren bir eğitim olduğu vurgulanmıştır.

V. Öneriler

Araştırma ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulmaktadır:

1. Sanat eğitimi ile ilgili farklı üniversitelerin güzel sanatlar bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.
2. Sanat eğitimi ile ilgili üniversitelerin güzel sanatlar bölümleri dışındaki bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde araştırmalar yapılmalıdır.
3. Cinsiyet, sınıf düzeyi, öğrenim görülen üniversite değişkenlerinin karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.
4. Resim İş ve Müzik gibi alan öğretmenleri üzerinde benzer çalışmalar yapılabilir.
5. Yüz yüze görüşmeler yapılarak öğrencilerin sanat eğitime ilişkin görüşlerini almaya dönük nitel çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Alakuş, A.O., Mercin, L. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği, *Diyarbakır Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 14-20.
- Bilirdönmez, K. ve Karabulut, N. (2016). Sanat eğitimi süreç ve kuramları. *EKEV Akademi Dergisi*, 65, 343-355.
- Bingöl, B. (2011). Sanat özgürlüğü. *Hacettepe Hukuk Fakültesi Dergisi* 1(2), 92-139.
- Bulut, D. ve Gülsoy, Y. (2016). Sanat eğitimi araştırmalarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 75-85.
- Elpe, E. (2014). Köy enstitüleri ve sanat eğitimi. *Batman Üniversitesi Batman University Yaşam Bilimleri Dergisi*, 4(2), 16-34.
- Fazlıoğlu, Z. ve Ece, Ö. (2014). Türkiye’de sanat eğitimi (yeniden) düşünmek, *Ofset Yapımevi* 8, www.iksv.org
- Güneş, N. (2015). Çok alanlı sanat eğitimi yönteminin çağdaş sanat dersi öğretiminde kullanılmasının kalıcılığa etkisi, *Tarihin Peşinde -Uluslararası Tarih ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13, 365-380.
- Özsoy, V. (2001). Güzel sanatlar (resim-iş) eğitiminde bilimsel araştırmalar, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 26(121), 51-57.
- Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi, 2.baskı, *Pegem Akademi*.
- Sarıgöz, O., Sağ, M. Ve Cam. F. (2015). Öğrencilerin sanat eğitimi ve sanatın gerekliliğine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 572-579.
- Tepe Yılmaz, S. (2016). Geçmişten bugüne kimlik göstergesi olarak sanat. *The Journal of International Social Research*, 9(42), 991-998.
- Ünver, E. (2016). Neden ve nasıl sanat eğitimi. *İdildergisi.com*, 5(23), 865-878.

Matematik Dersinde Alt Başarı Düzeyindeki Öğrencilerin Matematik Kimliklerine İlişkin Özelliklerinin İncelenmesi*

Öğr. Gör. İsmail Satmaz, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, ismailsatmaz@comu.edu.tr

Prof. Dr. Remzi Y. Kınca, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye, rkincal@comu.edu.tr

Öz

Matematik kimliği öğrencilerin matematikle ilgili düşünme yollarını, matematiğe hangi ölçüde bağlılık geliştirdiklerini ve matematiğe ne kadar değer verdikleri hakkında bilgi içerir. Matematik kimliği genel olarak öğrencilerin matematikle olan ilişki biçimleri olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin matematik kimliklerinin oluşum sürecinde belirli kavramlara önem verdiği bilinmektedir. Bu kavramlar; benlik, matematiğe verilen değer, matematiğe olan ilgi, matematik motivasyonu, matematiğe karşı sebat, matematik bilgisi, matematik yeteneği ve matematik kaygısı olarak sıralanabilir. Matematik kimliği oluşum sürecinde öğrencilerin sadece kendi bireysel özelliklerinin değil, aynı zamanda akran, öğretmen ve aile gibi çevresel faktörlerin de etkili olduğu bilinmektedir. Bu durum matematik kimliğinin hem bireysel hem de çevresel bağlamlardan etkilenen bir süreç olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada mevcut alanyazında bu bağlamda yapılmış araştırmalar incelenmiş ve öğrenme öğretme süreci ile ilgili uygulamalar tartışılmıştır. Bu çerçevede, araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesinden yararlanılmıştır. Doküman incelemesi sonuçları öğrencilere yönelik yapılan uygulamalarda, öğrencilerin sınıf içi güdülerinin, tutumlarının ve kaygılarının dikkate alınmasının yararlı olacağını göstermektedir. Ayrıca, okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bilim merkezleri, doğa etkinlikleri, teknoparklar ve matematik kulüplerine katılımlarının desteklenmelerinin gerektiği düşünülmektedir. Öğretmenlere yönelik uygulamalarda öğretmenlerin kendi kişisel ve mesleki gelişimlerini geliştirecek hizmet içi eğitimlere katılmaları, okul içi ve okul bölgesindeki kendi zümreleriyle işbirliği içerisinde “ders imecesi” yaklaşımını kullanmaları önerilebilir. Öğrenme öğretme sürecine ilişkin olarak, genellikle işbirlikli öğrenme ve aktif öğrenme uygulamalarının kullanılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Matematik kimliği, matematik kimliğinin gelişimi, matematikte alt başarı düzeyindeki öğrenciler

Abstract

Mathematics identity includes information about students' ways of thinking about mathematics, the extent to which they have developed a commitment to mathematics and how much they value mathematics. Mathematics identity can generally be expressed as the way students relate to mathematics. It is known that students attach importance to certain concepts in the formation process of their mathematical identities. These concepts are self, the value given to mathematics, interest in mathematics, motivation in mathematics, perseverance towards mathematics, mathematical knowledge, mathematical ability and mathematics anxiety. It is also known that not only the individual characteristics of the students but also environmental factors such as peers, teachers and families are effective in the formation of mathematical identity. This shows that mathematical identity is a process that is affected by both individual and environmental contexts. In this study, the researches made in this context in the current literature were examined and the applications related to the learning-teaching process were discussed. In this framework, document analysis, one of the qualitative research methods, was used as a research method. The results of the document analysis showed that it would be beneficial to consider the students' in-class motivations, attitudes and concerns in the applications made for the students. In addition, it was considered that students' participation in science centers, nature activities, techno parks and mathematics clubs should be supported in out-of-school learning environments. In the practices for teachers, it can be suggested that teachers participate in in-service trainings that would improve their personal and professional development and use the “lesson study” approach in cooperation with their own groups in the school and in the school district. Regarding the learning-teaching process, the necessity of using cooperative learning and active learning practices comes to the fore.

Keyword: Mathematics identity, development of mathematical identity, low achievement students in mathematics

* Bu çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonunca kabul edilen SDK-2021-3608 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

Giriş

Matematik tarih boyunca tüm program içeriklerinin en önemli disiplinlerinden biri olarak görülmektedir. Birçok toplumda matematikte başarılı olan öğrenciler zeki ve çalışkan öğrenci olarak nitelendirilmektedir. Matematikte akademik başarısı yüksek olan öğrenciler de genel olarak kendilerini bu şekilde tanımlamaktadır. Benzer şekilde matematik dersinde akademik başarısı düşük olan öğrenciler de kendilerini belirli sıfatlarla etiketlemektedir. Matematik dersinde düşük başarılı olan öğrenciler ile yapılan çalışmalarda (Abiola, 2014; Martino & Gregorio, 2017) bu durumun birçok nedeninin olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerinden birisi, öğrencilerin kendi kimliklerini ifade etmeleri ve başkalarının bu kişilerin kimliklerini tanımlamasından kaynaklanmaktadır.

Öğrencilerin kendi kimlik yapıları hakkında bilgi sahibi olması önemlidir. Matematik gibi disiplin bilgilerini öğrenmek kaçınılmaz olarak öğrencileri kendi kimliklerini oluşturmaya yönlendirir (Wenger, 1998). Kendi kimliklerini tanımlayan öğrencilerin derslere olan yaklaşımları diğer öğrencilere göre farklılıklar göstermektedir (Martin, 2000). Bu nedenle öğrencilere kendi kimlik yapılarının farkındalığı için fırsatlar sunulmalıdır. Bu durum onların akademik anlamda gelişimlerine katkı sağlayacaktır (Cobb, Gresalfi & Hodge, 2009).

Öğrencilerin matematik kimliklerinin oluşum sürecinde belirli kavramlara önem verdiği bilinmektedir. Bireysel olarak ele alındığında bu kavramlar; benlik, matematiğe verilen değer, matematiğe olan ilgi, matematik motivasyonu, matematiğe karşı sebat, matematik bilgisi, matematik yeteneği ve matematik kaygısı olarak sıralanabilir. Matematik kimliği oluşum sürecinde öğrencilerin sadece kendi bireysel özelliklerinin değil, aynı zamanda diğer faktörlerin de etkili olduğu bilinmektedir. Öğrenciler, akranlarından (Carolan, 2016), öğretmenlerinden (Jamil, Larsen & Hamre, 2018), ailelerinden (Pitsia, Biggart & Karakolidis, 2017) ve diğer birçok faktörden etkilenebilmektedir. Bu durum matematik kimliğinin hem bireysel hem de çevresel bağlamlardan etkilenen bir süreç olduğunu göstermektedir.

Matematik dersinde alt düzey başarıya sahip olan öğrenciler başarılarını artırmak için ya kendileri çaba gösterirler ya da çevrelerindeki diğer bireylerden destek alırlar. Başarılarını artırmak için farklı yöntemlere başvurabilirler. Bu yöntemler öğrenciye yönelik, öğretmene yönelik veya öğrenme öğretme sürecine yönelik farklı uygulamaları içerir. Bu uygulamalar öğrenciye yönelik uygulamalar, öğretmenlere yönelik uygulamalar ve öğrenme öğretme sürecine ilişkin uygulamalar olarak sınıflandırılabilir. Öğrenciye yönelik uygulamalara ait araştırmalar öğrencilerin sınıf içi güdülerini, tutumları ve kaygılarının akademik başarıyı etkilediği görülmektedir (Turel & Sanal, 2018). Benzer şekilde, öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarında bilim merkezleri, doğa etkinlikleri, teknoparklar ve matematik kulüplerine katılımlarının onların akademik başarılarını etkilediği anlaşılmaktadır (Cho, Herrera, Chaidez & Uriostegui, 2019). Öğretmenlere yönelik uygulamalarda, öğretmenlerin kendi kişisel ve mesleki gelişimlerini geliştirecek hizmet içi eğitimlere katılımları ve okul içi kendi zümreleriyle işbirliği yaklaşımıyla kullanacakları “ders imcesi” yaklaşımının kullanmalarının öğrencilerine katkıya dönüştüğüne dair çalışmalar bulunmaktadır (Gunewan, 2017). Öğrenme öğretme sürecine ilişkin uygulamalarda ise işbirlikli öğrenme ve aktif öğrenme uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunduğuna ilişkin araştırmalar dikkati çekmektedir (Keramati & Gillies, 2021).

Matematik Kimliğinin Kavramsal Çerçevesi

Matematik kimlikleri, öğrencilerin matematikle ilgili olarak kendilerini nasıl gördüklerini anlamaya yardımcı olur. Öğrencilerin matematik kimliklerini anlamak onların matematiğe nasıl ve neden farklı şekillerde katıldıkları konusunda daha zengin bir bakış açısı sağlar. Martin (1997) matematik kimliğini, bir bireyin “matematiksel bağlamlarda performans gösterme yetenekleri hakkındaki inançları, matematik bilgisinin araçsal önemi hakkındaki inançları, sonuçta ortaya çıkan motivasyonları ve matematik öğrenme veya yapma stratejileri” olarak tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle matematik kimliğini, öğrencilerin kendileri ve matematik hakkındaki konuya yaklaşımlarını etkileyen inançları olarak tanımlayabiliriz.

Matematiksel kimlik karmaşık bir yapıya sahiptir. Bu yapıyı ortaya çıkarmak için farklı araştırmalar bulunmaktadır. Cobb, Gresalfi ve Hodge (2009) matematik kimliğini, öğrencilerin matematiğe olan sebatı, matematiğe karşı olan ilgisi ve matematiği öğrenme motivasyonunu kapsadığını belirtmişlerdir. Axelsson (2009) öğrencilerin matematiğe karşı algı, yetenek, motivasyonu ve kaygılarını içeren bir matematiksel kimlik modeli oluşturmuştur. Slater, Ocumpaugh, Baker, Li ve Labrum (2018) ise matematik kimliğinin bileşenlerini, öğrencinin benliği, matematiğe karşı vermiş olduğu değeri ve matematiğe olan ilgisinin birleşimi olarak tanımlanmaktadır.

Bu bileşenlere baktığımızda genel olarak bileşenlerin benzerlik gösterdiği görülmektedir. Farklı değişkenlerin varlığı ise araştırmacıların matematik kimliğine farklı kimlik teorilerinden yaklaştığının göstergesi olarak düşünülebilir. Bu bileşenlerin matematik kimliği ile olan ilişkilerini anlamak için bu kavramları tanımlamakta fayda vardır.

Sebat, bireyin karşılaştığı bir durumda hedefine ulaşmak için gösterdiği aşırı istek, çaba ve kararlılığı olarak görülmektedir (Duckworth, Peterson, Matthews & Kelly, 2007). Yüksek azimli bir öğrenciyi sürekli olarak yüksek çaba harcayan, verilen göreve odaklanan, zorlu ancak potansiyel olarak ödüllendirici görevler üzerinde çok çalışan ve pes etmeyen öğrenci olarak tanımlarız (Bettinger, Ludvigsen, Rege, Solli & Yeager, 2018).

İlgi, kişiliğin bir yönü, bir tür motivasyon ve çeşitli görevlerin bireysel özelliklerinin bir sonucudur. (Stevens & Olivarez, 2005). Benzer şekilde, Cribbs, Hazari ve Sadler (2015) matematik ilgisini öğrencinin matematik hakkında düşünme ve öğrenme arzusu veya merakı olarak tanımlamaktadır. Bir konuya daha fazla ilgi duyan öğrencilerin, zorluklarla karşılaştıklarında ısrar etme olasılıkları daha yüksektir (Hidi & Renninger, 2006). Bu durum matematikte öğrencilerin beceri kazanmasını sağlamaktadır. Özellikle, bir konuya ilgi duyan bireyler o konuda becerilerini artırarak konu ile ilgili olarak uzmanlaşabilmektedirler (Eccles, 2009).

Motivasyon, bireylerin hedeflerine ulaşma, daha fazla çalışmaları ve öğrenmeleri için itici bir güçtür (Martin, 2001). Matematik motivasyonu yüksek öğrenciler matematik konuları ile ilgilenmekten zevk alırlar, problemler çözülene kadar problemle uğraşırlar, sınıf dışında kafa karıştırıcı fikirler düşünmeye devam ederler ve matematiksel etkinliklere kendilerini kaptırırlar (Pitsia, Biggart & Karakolidis, 2017).

Benlik, öğrencilerin başarı durumlarında kendileri hakkında sahip oldukları bilgi ve algıları ile algılanan yeterliliği içerir. Matematiğe ilişkin akademik benlik kavramı ise, öğrencinin matematik dersinde, yetenek ve beceriler hakkındaki inançlarını kapsaması ile ilişkilidir (Bong & Skaalvik, 2003).

Değer, bir kişinin hedef yapısıyla ilgili kalıcı bir inançlar dizisidir (Hitlin, 2003). Matematik değeri, bir öğrencinin matematiğin yaşamları için ne kadar yararlı olduğunun veya olacağının derecesidir (Karumbaiah, Ocumpaugh & Baker, 2020). Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin matematiğe ne ölçüde bağlılık geliştirdikleri, bunlarla meşgul oldukları ve matematiğin değerini görmeleriyle ilgilidir (Froschl & Sprung, 2016).

Matematiksel bilgi, öğrencinin matematikte kendini nasıl gördüğü, sınıf arkadaşlarını konuya ilişkin bilgi konusunda karşılaştırması ve öğretmen tarafından soru sorulduğunda doğru cevap verme yolları bulma olarak tanımlanmıştır (Axelsson, 2009).

Matematiksel yetenek, matematiksel bilgiyi elde etme, işleme ve saklama yeteneği olarak tanımlanabilir (Vilkomir & O'Donoghue, 2009). Başka bir ifadeyle öğrencilerin yeni matematiksel fikir ve becerileri öğrenme ve ustalaşma kapasitesi olarak ifade edilebilir (Koshy, Ernest & Casey, 2009).

Matematik kaygısı, kalıcı, alışılmış bir kaygı türünü tanımlar ve bir bireyin oldukça istikrarlı bir özelliğini temsil eden ve bireyin belirli durumlarda nasıl hissettiğini, algıladığını ve değerlendirdiğini etkileyen bir özellik olarak açıklanabilir (Paechter, Macher, Martskvishvili, Wimmer & Papousek, 2017). Matematiğe ilişkin kaygı düzeyi yüksek olan bireyler, matematikle ilgili durumlarda artan düzeyde kaygı yaşarlar. Durumluk matematik kaygısı duygusal, bilişsel ve fizyolojik düzeyde kendini gösterir ve başarıda azalma gibi sonuçlara yol açar (Luttenberger, Wimmer & Paechter, 2018).

Matematik Kimliği ve Matematik Dersi Arasındaki Başarı İlişkisi

Matematik kimliği ve matematik dersi arasındaki başarı ilişkisini anlamak için öncelikle akademik başarı kavramını tanımlamak faydalı olabilir. Akademik başarı, bir öğrencinin belirli bir çalışma konusu veya ders grubunda eğitim deneyimlerine maruz kaldıktan sonra sahip olabileceği bir dizi beceri ve bilgiye hâkim olmak olarak da tanımlanır (Al-Salkhi, 2013). Eğitim ve psikoloji alanındaki uzmanlar, farklı beceri, bilgi ve bilimler için farklı öğrenme süreçlerinin eğitim kurumunda meydana gelenlerin bir sonucu olması ve öğrencinin akademik yaşamındaki büyük önemi nedeniyle akademik başarı ile ilgilenmektedir (Al-Jalali, 2011). Sosyal psikoloji ve gelişim psikolojisinde öğrencilerin akademik başarılarının bilişsel denge veya tutarlılık özellikleri tarafından motive edildiği ifade edilmektedir. Piaget'in (1970) belirtmiş olduğu "dengeleme" insan gelişimi ve akademik gelişim açısından önemli bir başlangıçtır. Genel fikir, çocuk ve yetişkinin genellikle bir psikolojik denge durumuna yöneldiği ve uyumsuzluğu en aza indirdiğidir (Greenwald, Banaji, Rudman, Farnham, Nosek & Mellott, 2002). Bilişsel tutarlılık ve denge hakkındaki bu genel fikirler, özellikle kimlik sorunları hakkında

operasyonelleştirilebilir ve daha kesin hale getirilebilir (Greenwald et al., 2002). Bilişsel dengeye yönelik böyle bir baskının küçük çocuklarda etkili olduğu ve davranış değişikliğini ve ilkökul yıllarında bile çabayı motive ettiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Cvencek, Kapur & Meltzoff, 2015). Bu durum benlik kavramının gelişim durumuyla ilişkilendirilmektedir. İlkokulda davranış değişikliği ile beraber gelişen öğrencilerin ortaokulda benlik algıları daha önemli hale gelmektedir (Boe & Henrikson, 2013). Benlik kavramları gelişen bireylerin akademik başarıları da artmaktadır (Krogh & Thomsen, 2005). Lise öğrencilerinde ise benlik kavramları gelişen bireyler akademik başarılarıyla beraber kariyer planlamalarını yapmaya başlamaktadırlar (Scarpello, 2007).

Bir öğrencinin matematiğe vermiş olduğu değer, öğrenme öğretme sürecine ilişkin bakış açısını belirlemektedir. Bazı araştırmalarda öğrencilerin matematiğe vermiş olduğu değer, öğrencinin ilgi ve motivasyonundan kaynaklandığı ifade edilmektedir (Greenwald et al., 2002). Bu durum matematik kimliği alt bileşenlerinin birbiriyle olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Matematiğe değer veren öğrencilerin değer vermeyen öğrencilere göre daha yüksek akademik başarıya sahip oldukları görülmektedir (Abiola, 2014). Matematik dersine değer veren bir öğrencinin derse karşı yüksek ilgisi beklenen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

İlgi, matematik kimliğini tanımlarken benliğin önemli bir tamamlayıcısıdır, çünkü ilgi gelişiminin özdenetim stratejilerini geliştirdiği bilinmektedir (Hidi & Renninger, 2006). Bu bağlamda derse ilgisi olan öğrencilerin matematik kimlik düzeylerinin de iyi olması beklenmektedir. Bu durum öğrencilerin matematik dersine ne kadar bağlı olduklarını ve ne kadar değer verdiklerini göstermektedir (Cobb, Gresalfi & Hodge, 2009). Matematik dersine ilgisi olan öğrencilerin ders sırasında karşılaştıkları zorluklara karşı göstermiş oldukları azim ve sebat duygusu matematik kimlik düzeylerini etkilemektedir (Hidi & Renninger, 2006).

Öğrencilerin gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında karşılaştıkları zorluklarda sebat ve azim duyguları derslere olan yaklaşımlarını etkilemektedir. Bazı araştırmacılar, ilginin öğrenciden öğrenciye değişen bağlamsal etkilere oldukça duyarlı olduğunu tespit etmişlerdir (Sansone, Weir, Harpster & Morgan, 1992). Bu durum da öğrencilerin bireysel farklılıklarındaki bilgi düzeylerini ön plana çıkarmaktadır.

Matematiksel bilgi düzeyi düşük olan öğrencilerin derse katılımlarının düşük olduğu (Krummheuer, 2007), matematiğe karşı tutumlarının olumsuz olduğu (Ifamuyiwa & Akinsola, 2008) görülmektedir. Bu durum öğrencilerin matematiksel bilgi düzeyinin akademik başarılarını etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır (Stoffelsma & Spooren, 2019). Matematiksel bilgi düzeyleri düşük olan öğrenciler ile yapılan araştırmalarda kendilerini matematikte yetenekli görmedikleri için matematikte başarısız oldukları (Kattou, Kontoyianni, Pitta-Pantazi & Christou, 2013) ayrıca matematiğe karşı motivasyonlarının düşük oldukları (Schiefele & Csikszentmihalyi, 1995) görülmektedir.

Motivasyon başarıya yönelik davranışı harekete geçirir ve yönlendirir. Bu nedenle akademik başarının önemli bir belirleyicisi olduğu bilinmektedir (Wigfield, Tonks, & Klauda 2016). Matematik dersine karşı motivasyonu yüksek olan öğrencilerin matematik kimlik düzeylerinin yüksek olduğu araştırmalarda görülmektedir (Cobb, Gresalfi & Hodge; Tella, 2007). Matematik motivasyonu düşük olan öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri yüksek olduğu anlaşılmaktadır (Irhamna, Amry & Syahputra, 2020).

Matematik kaygısı dünya genelinde her yaştan insan için yaygın bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) çalışmalarının değerlendirmelerinde, ergenlerin çoğunluğunun matematik derslerinde ve matematikle uğraşırken endişe ve kaygı duydukları belirtilmektedir. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin matematik kimlik düzeylerinin de düşük olduğu görülmektedir (Axelsson, 2009). Benzer şekilde, matematik kimlik düzeyi düşük olan öğrencilerin matematik başarı düzeylerinin de düşük olduğu tespit edilmiştir (Abiola, 2014).

Kimliğimizi tanımlamamızla beraber inançlarımız, etkileşimlerimiz, davranışlarımız ve yaklaşımlarımız değişebilir. Matematik dersinde kendini başarılı olarak tanımlayan öğrenciler, matematik ile ilgili çalışmaları sürdürmeyi tercih ederler (Boaler ve Greeno, 2000). Bu konuyla ilgili olarak onları yönlendirecek olan uygulamaların hazırlanması gerekebilir. Bu uygulamalar öğrencilerin gelişim düzeyleri, zihinsel yapıları ve akademik gelişimleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır. Söz konusu uygulamaların, öğrencilere yönelik değil aynı zamanda onları eğitimsel anlamda etkileyecek olan bireylere ve ortamlara göre de tasarlanması gerekmektedir.

Matematik Kimliğini Geliştirmeye Yönelik Uygulamalar

Matematik kimliği statik bir yapıya sahip değildir (Black, Mendick, Rodd, Solomon & Brown, 2009). Öğrencilerin matematik kimliğini geliştirmek için bazı şartların sağlanması gereklidir. Matematik öğreniminde kimliğinin dört temel boyutu; katılım, hayal gücü, uyum ve doğadır (Anderson, 2007). Bu durum farklı araştırmacılar tarafından da ifade edilmektedir. Gee'nin (2001) dört kimlik perspektifi (doğa, söylem, ilgi, kurumsal yapılandırma) ve Wenger'in (1998) üç aidiyet modu (bağlılık, hayal gücü, uyum) bu görüşün gelişimini etkilemektedir. Tüm bu durumların matematik öğrencisi bireylerin matematiksel gelişimini etkilemektedir.

Matematik öğrenimi sürecinin doğasına bağlı olarak, matematik öğrencisinin bir kimlik geliştirmesi beklenmektedir. Matematik öğrenme sürecinde öğrenciler yeni fikirler konuya ilişkin farklı bakış açılarından hareketle geliştirir ve matematiği günlük yaşamına aktarırlar (Anderson, 2007). Tüm bu yollar karmaşık bir yapıya sahiptir. Başarıya ulaşmak için öğrencilerin çaba göstermesi gerekmektedir. Öğrenciler bu süreçte yalnız değillerdir. Onları yetiştiren ailelerine, öğretmenlerine ve program geliştiricilerine de iş düşmektedir. Matematik kimliğini geliştirebilecek uygulamalar şu şekilde ele alınabilir:

Öğrenciye Yönelik Uygulamalar

Öğrencilerin matematik kimliklerine dair değişimlere öncülük etmek isteniyorsa, öncelikle öğrencilere yönelik araştırmaların dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Hangi parametrelerin ve değişkenlerin öğrencilerin kimlikleri üzerinde etkili olduğu araştırılmalıdır. Öğrencilerin matematik dersine katılım ve başarı özellikleri kimlikleri açısından önemli bir değişkendir (Roesken, Hannula & Pehkonen, 2011). Öğrencilerin derse katılımları için dersi merak etmesi ve sorgulaması gerekmektedir. Bunu başaran öğrencilerin sınıf ortamında eleştirel düşünebilmeleri ve problem çözme becerilerinin gelişmesi beklenmektedir. Özellikle, kırılgan kimliklere sahip öğrenciler sınıf ortamında kendilerini rahat hissetmemektedirler (Solomon, 2007). Sınıf içerisinde öğrencinin matematik dersine karşı öğrenme güdüsü, tutumu ve kaygı düzeyi önemlidir (Nolting, 2002). Bu durumlar öğrencilerin bireysel özellikleri de dikkate alınarak çözümlenmeye çalışılmalıdır.

Öğrencinin sınıf içi davranışlarının yanında okul dışı öğrenmeye yönelmesi de önemlidir. Okul dışı öğrenme deneyimleri, matematikte zorluk çeken öğrencilerde olumlu matematik kimliği oluşturabilir, çünkü bu süreçte notlar ve puanlar için performans baskısı bulunmamaktadır (Beesley, Fancsali & Gulemetova, 2018). Bilim merkezleri, doğa etkinlikleri, teknoparklar ve matematik kulüpleri matematik için okul dışı öğrenme ortamlarından sayılabilir. Okul sonrası programlar, öğrencilerin matematiksel içeriğe erişimini artırabilir ve matematiği bilenler/uygulayanlar olarak kimlik oluşturabilir (Gresalfi & Cobb, 2006). Matematiksel öğrenme bazı öğrencilerde okul dışı öğrenmenin yansımasıyla başlar. Bu ortamlarda öğrenciler geri bildirim ve anlatılarıyla kendilerini ifade ederler. Kimlikler, çoklu sosyal etkileşimlerin geri bildirimlerine göre gelişir (Ruef, 2020). Özellikle matematik topluluklarının ve daha genel olarak okul sonrası matematik kulüplerinin, matematik derslerindeki önceki deneyimleri büyük ölçüde olumsuz olabilecek öğrencilerin matematiksel öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olacak bir deneyime dönüştürdüğü bilinmektedir (Kennedy & Smolinsky, 2015). Tüm bu durumlar okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin matematik kimliğini etkileyen önemli bir değişken olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmene Yönelik Uygulamalar

Öğretmenlerin sorumluluklarından biri de öğrencilerin matematik kimliklerini keşfetmelerine yardımcı olmaktır. Öğrencilerin matematiksel kimliklerinin farkına varmalarına yardımcı olmak onları matematikle meşgul olmaya motive edecektir (Ruef, 2020). Öğretmenlerin tüm bunları gerçekleştirebilmesi için kendilerini geliştiren bireyler olması gerekmektedir.

Öğretmenlerin meslek hayatlarına başlamalarından itibaren hem kendi gelişimlerinde hem de öğrencilerinin gelişimlerinde öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının önemli bir etken olarak ortaya çıktığı bilinmektedir. İçeriğe hakimiyet, eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme, etkili iletişim ve iş birliği ile öz yönetim gibi öğrenci yeterliklerini geliştirmek için sofistike öğretim biçimlerine ihtiyaç vardır (Darling-Hammond, Hyler & Gardner, 2017). Bu çerçevede öğretmenlerin bu becerileri öğretmek için gerekli olan pedagojik yaklaşımları öğrenmelerine ve geliştirmelerine yardımcı olmak için de etkili mesleki gelişim programlarına ihtiyaçları vardır. Bu tür mesleki gelişim programları; içerik odaklı, aktif öğrenmeyi içeren, iş

birliğini destekleyen, etkili uygulama modellerini kullanan, koçluk ve uzman desteği sağlayan, geri bildirim veren yansıtma sunan ve uzun süreli programlardır (Brasili & Allen, 2019).

Japonya'da matematik dersinde sorun yaşayan öğrenciler için geliştirilmiş bir öğretim geliştirme yaklaşımı olarak "ders imecesi" uygulamasından yararlanıldığı bilinilmektedir. Bu model öğretmenlerin bilgi ve inançlarında, profesyonel öğrenme topluluklarında, topluluktaki değişiklikler ve öğretme-öğrenme kaynaklarındaki olumlu değişimlerin gerçekleşmesini amaçlamaktadır (Lewis, Perry & Hurd, 2009). Bu model Japonya'da bir yüzyıldan fazla bir süredir uygulanmasına rağmen, akademik yayınlarda 1990'lara kadar sınırlı bir ölçüde yer aldığı dikkati çekmektedir. Ders imecesi (ders araştırması), belirli bir süreden sonra alanyazında yer almaya başlamış ve uygulama süreci de bu sürece paralel olarak yaygınlaşmıştır. Akademik olarak yayınlanmasından sonra tüm dünyada uygulanmaya başlanmıştır. Bu modelin matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin gerçekleştirilmesiyle, matematikte düşük başarı gösteren öğrencilerin başarı düzeylerinin geliştirilmesi de amaçlanmaktadır.

Öğrenme ve Öğretmene Sürecine İlişkin Uygulamalar

Öğrencilerin farklı beceri ve düşünme türleri geliştirmek için sınıf içerisinde aktif olması gerekmektedir. Ayrıca ders kitaplarındaki programlar, öğretim materyalleri ve mevcut deneyimler öğrencinin gelişimini etkilemektedir (Jurdak, 2008). Bununla birlikte öğrenme öğretme sürecinde matematiksel düşünceyi geliştirmek için aktif katılımın olması gerekmektedir (Doyle, 1988). Aktif olan öğrencilerin matematiksel deneyimlerinin arttığı ve kimliklerinin de bu çerçevede şekillendiği görülmektedir (Nzuki, 2008).

Öğrenme öğretme sürecinde öğrenci ve öğretmenin aktif olması önemlidir. Bu bağlamda, işbirlikli öğrenme yaklaşımı iyi bir model olarak karşımıza çıkmaktadır. İşbirlikli öğrenme yaklaşımı, öğretmenin mesleki performansını geliştireceği gibi öğrencinin eğitim sürecinde etkili bir unsur olarak ta ön plana çıkmaktadır (Ali & Ali, 2011). İşbirlikli öğrenme kavramı, öğrencilerin iki veya daha fazla üyeden oluşan küçük gruplar halinde çalıştığı sınıf tekniklerini ifade eder. Her grup, belirli bir hedefe ulaşmak için belirli görevleri yerine getirir. Grup üyeleri, gruplarının performansına göre uygun pekiştirici alırlar (AlTarawneh, 2012).

Öğrencilerin oluşturduğu kimlikler öğretmene ve sınıf ortamına bağlı olarak şekillenebilir (Boaler, Wiliam & Zevenbergen, 2000). Öğretmenin sınıf içerisinde gerçekleştireceği öğretim uygulamaları öğrencinin kimlik oluşumunu şekillendirecektir (Mack, 2001). Öğrencilerin aktif oldukları, konuşma, dinleme, yazma ve düşünme becerileri etkinlikleri öğrenme öğretme sürecini zenginleştiren uygulamalardır. Bu öğrenme ortamları öğrencinin düşündüklerini gerçek hayata uygulamaya başlayacağı yaşantıların zeminini oluşturmaktadır. Okuma yazma ve dil becerilerinde başarılı olan öğrencilerin matematik kimlik düzeylerinin de yüksek olduğu bilinmektedir (McCaffrey, 2001).

Öğrencilerin matematikte daha aktif katılımcı olmalarının kimlik yapıları açısından önemli bir değişken olduğu bilinmektedir. Bu öğrencilerin matematiği günlük yaşamlarında kullanarak, akıl yürütme ve tartışma becerilerini geliştirecekleri uygulamalara yer verilmesi önerilmektedir. Bu sayede matematik kimliklerinin gelişimine katkı sağlanması beklenmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Matematik dersinde düşük başarılı öğrencilerin matematik kimlikleri öğrencilerin akademik başarılarında önem arz etmektedir. Alanyazın derlemesi sonucunda öğrencilerin matematik kimliklerinin değişiminde üç önemli faktörün olduğu öne çıkmaktadır. Bu faktörler kişisel faktörler, çevre faktörü ve öğrenme öğretme sürecindeki farklılıklardır.

Matematik dersinde düşük başarılı öğrencilerin matematik kimlik düzeylerinin değişiminde kişisel faktörler etkilidir. Bu faktörler; benlik, matematik değeri, matematik ilgisi, kaygı, tutum ve derse ilişkin güdüler olarak karşımıza çıkmaktadır (Hidi & Renninger, 2006). Diğer bir faktör olarak ise çevresel faktörler öne çıkmaktadır. Öğrencilerin matematik kimliklerinin gelişim sürecinde öğretmen, akran, ebeveynler, cinsiyet ve toplumsal klişeler etkili faktörler olarak görülmektedir (Kennedy & Smolinsky, 2015; Ruef, 2020). Son olarak, öğrenme öğretme süreci ilgili alanyazında matematik kimliğini etkileyen bir diğer faktör olarak ifade edilmektedir. Öğrenme öğretme süreci öğretim ilke ve yöntemleri, okul dışı öğrenme ortamlarına katılım ve öğretimde yenilikçi yaklaşımları kapsamaktadır (Fleming, 2012).

Öğrencilerin matematik kimliklerindeki en önemli değişkenlerin başında bireysel faktörler ön plana çıkmaktadır. Nasir ve Hand (2008), kimliği bireyin kendini ifade etmesi olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin örtük benlik kavramlarının (matematik = ben) matematik başarısı ile pozitif yönde ilişkili olduğunu belirtmektedir (Cvencek, Kapur & Meltzoff, 2015). Matematik dersine karşı ilgisi ve tutumu yüksek olan öğrencilerin derse olan güdülerinin de yüksek olduğu bilinmektedir. Bu durum akademik başarılarına da olumlu bir şekilde yansımaktadır (Stevens & Olivarez, 2005). Woodard'a göre (2004), matematik dersine karşı kaygı düzeyi yüksek olan öğrencilerin derse olan güdülerini düşük olacak ve bu durumda akademik başarılarında da düşüş görülecektir.

Bireyler sadece kendi iç dünyalarından değil aynı zamanda dış dünyadan da etkilenmektedirler. Çevresel faktörler, öğrencilerin matematik kimlik düzeylerini etkilemektedir. Öğrencilerin bireysel anlamda en çok etkileşimde bulundukları kişiler akranları, ebeveynleri ve öğretmenleridir. Bu kişilerin bireylerin matematik kimliğini etkilediği yapılan çalışmalarla ortaya konulmaktadır (Martin, 2000). Örneğin, Metatawabin (2014) kimliği; "kimliğim başka insanlardır" diye tanımlamaktadır. Bu tanım bireylerin matematik kimliklerinin oluşumunda diğer bireylerin ve çevrenin etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin matematik dersinde akademik başarılarının düşük olmalarının nedenlerinin başında kişilerin etkilendiği toplumsal klişeler de gelmektedir (Forbes & Schmader, 2010). Bu klişeler, matematik dersinde başarı durumu ile cinsiyet değişkeni üzerinde yoğunlaşmaktadır. Alanyazında bu durumla ilgili araştırmalar bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda kız öğrencilerin matematik başarısında daha üstün olduğu görülürken (Koul, Lerdpornkulrat & Poondej, 2016) bazı araştırmalarda bu durum erkeklerin lehine çıkmaktadır (Boe & Henriksen, 2013). Bu durum öğrencilerin kariyer seçimlerini de etkilemektedir. Özellikle olumsuz olarak etiketlenen bireyler için içselleştirme kültürel stereotipler istenmeyen sonuçlara neden olabilmektedir. Örneğin, örtük matematik-cinsiyet stereotipleri, kadınların düşük ilgisini, kariyer yönelimini ve matematikte akademik başarılarını etkilemektedir (Nosek & Smyth, 2011). Toplumsal klişelerden etkilenen kız öğrencilerin mühendislik alanlarını daha az tercih ettikleri görülmektedir. Tüm bu sonuçlar ele alındığında cinsiyet kimliği bir benlik duygusunun gelişiminde temel unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Drury, Bukowski, Velasquez & Stella Lopez, 2013).

Matematik dersinde alt başarı düzeyindeki öğrencilerin akademik başarılarının etkilendiği diğer bir durum da öğrenme ve öğretme sürecindeki uygulamalardır. Alanyazında aktif öğrenme uygulamalarının ve işbirlikli öğrenme modellerinin öğrencilerin matematik kimliklerini etkilediği görülmektedir (Algani & Alhaija, 2021). Öğrenme ve öğretme sürecinin diğer önemli bir ögesi öğretmenlerdir. Mesleki anlamda gelişimleri her daim devam eden öğretmenlere ilişkin güncel uygulamalar bulunmaktadır. Bu uygulamalardan biri de "ders imcesi" uygulaması olduğu ifade edilebilir. Ders imcesi uygulamasının matematik eğitiminde öğrencilerin öğrenmesi üzerinde etkili olduğu (Kıncal & Beypınar, 2015) ve öğrencilerin akademik başarılarının arttığı görülmektedir (Wiburg & Brown, 2006).

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak araştırmacılara bazı önerilerde bulunulabilir. Farklı başarı düzeyindeki öğrencilerin matematik kimliklerinin nitel yöntemlerle karşılaştırılmasına ilişkin araştırmalar yapılabilir. Öğretmenlerin matematik kimlikleri ile öğrencilerin matematik kimlikleri arasındaki ilişkilerin nitel ve nicel boyutlarının birlikte analiz edilebilmesi için karma araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

- Abd Algani, Y. M. & Alhaija, Y. F. A. (2021). The effect of the cooperative learning method on students' academic achievement in mathematics. *Multicultural Education*, 7(3). 329-339.
- Abiola, O. A. (2014). Survey of students' academic achievement and mathematics identity-formation. *Journal of Social Economics Research*, 1(7), 141-155.
- Al-Jalali, L. (2011). *Academic Achievement*. Amman: Al-Masira for.
- Al-Heelah & Muhammad Mahmoud (1999). *Instructional Design Theory and Practice*. Amman: Maisarah House for Publishing, Distribution and Printing.
- Ali, Lina., Ali & Mansour (2011). Attitudes of cooperative education teachers toward cooperative learning, *Official Journal of Damascus University*, 27, 157-191.
- Al-Salkhi, M. J. (2013). Academic achievement and modeling the factors affecting it. *Journal of Basic Education*, 342-352.
- Al-Tarawneh, M.S. (2012). Lung cancer detection using image processing techniques. *Leonardo Electronic Journal of Practices and Technologies*, 11(21), 147-58.

- Anderson, R. (2007). Being a mathematics learner: Four faces of identity. *The Mathematics Educator*, 17(1).
- Axelsson, G. B. (2009). Mathematical identity in women: The concept, its components and relationship to educative ability, achievement and family support. *International Journal of Lifelong Education*, 28(3), 383-406.
- Beesley, A. D., Fancsali, C. & Gulemetova, M. (2018). Building Mathematical Identity after School: Year 1 of a cluster-randomized trial. *Society for Research on Educational Effectiveness*.
- Bettinger, E., Ludvigsen, S., Rege, M., Solli, I. F. & Yeager, D. (2018). Increasing perseverance in math: Evidence from a field experiment in Norway. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 146, 1-15.
- Bishop, J. P. (2012). "She's always been the smart one. I've always been the dumb one": Identities in the mathematics classroom. *Journal for Research in Mathematics Education*, 43(1), 34-74.
- Black, L., Mendick, H., Rodd, M. & Solomon, Y. (with Margaret Brown) (2009). Pain, pleasure and power: Selecting and assessing defending subjects. In L. Black, H. Mendick, & Y. Solomon (Eds.), *Mathematical relationships in education: Identities and participation* (pp. 19-30). New York: Routledge.
- Boaler, J. & Greeno, J. G. (2000). Identity, agency, and knowing in mathematics worlds. *Multiple Perspectives on Mathematics Teaching and Learning*, 1, 171-200.
- Boaler, J., Wiliam, D. & Zevenbergen, R. (2000). The Construction of Identity in Secondary Mathematics Education. 14 Temmuz 2021 tarihinde, https://www.researchgate.net/publication/29452435_The_Construction_of_Identityin_Secondary_Mathematics_Education adresinden 11.08.2021 adresinden alınmıştır.
- Bøe, M. V. & Henriksen, E. K. (2013). Love it or leave it: Norwegian students' motivations and expectations for postcompulsory physics. *Science Education*, 97(4), 550-573.
- Bøe, M. V., Henriksen, E. K. & Angell, C. (2018). Actual versus implied physics students: How students from traditional physics classrooms related to an innovative approach to quantum physics. *Science Education*, 102(4), 649-667.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Brasili, A. & Allen, S. (2019). Beyond the Webinar: Dynamic online stem professional development. *Afterschool Matters*, 29, 9-16.
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C. & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal Education Teacher*, 2017(43), 296-306.
- Carolan, B. V. (2016). Unequal academic achievement in high school: The mediating roles of concerted cultivation and close friends. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 1034-1055.
- Catarino, P., Vasco, P., Lopes, J., Silva, H. & Morais, E. (2019). Cooperative learning on promoting creative thinking and mathematical creativity in higher education. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(3), 5-22.
- Cho, A., Herrera, R. G., Chaidez, L. & Uriostegui, A. (2019). The "Comadre" Project: An asset-based design approach to connecting low-income latinx families to out-of-school learning opportunities. In Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems, 1-14.
- Cobb, P., Gresalfi, M., & Hodge, L. L. (2009). An interpretive scheme for analyzing the identities that students develop in mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(1), 40-68.
- Cobb, P., Stephan, M., McClain, K. & Gravemeijer, K. (2001). Participating in classroom mathematical practices. *The Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 113-163.
- Cribbs, J. D., Hazari, Z., Sonner, G. & Sadler, P. M. (2015). Establishing an explanatory model for mathematics identity. *Child Development*, 86(4), 1048-1062.
- Cvencek, D., Kapur, M. & Meltzoff, A. N. (2015). Math achievement, stereotypes, and math self-concepts among elementary-school students in Singapore. *Learning and Instruction*, 39, 1-10.
- Da Ponte, J. P. & Chapman, O. (2008). 11 Preservice mathematics teachers' knowledge and development. *Handbook of International Research In Mathematics Education*, 223.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Doyle, W. (1988). Work in mathematics classes: The context of students' thinking during instruction. *Educational Psychologist*, 23(2), 167-180.
- Drury, K., Bukowski, W. M., Velásquez, A. M. & Stella-Lopez, L. (2013). Victimization and gender identity in single-sex and mixed-sex schools: Examining contextual variations in pressure to conform to gender norms. *Sex Roles*, 69(7-8), 442-454.
- Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D. & Kelly, D. R. (2007). Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087.
- Eccles, J. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44(2), 78-89.

- Esmonde, I. (2009). Ideas and identities: Supporting equity in cooperative mathematics learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 1008-1043.
- Fleming, N. (2012). Magnets adjust to new climate of school choice. *Education Week*, 31(30), 1-16.
- Forbes, C. E. & Schmader, T. (2010). Retraining attitudes and stereotypes to affect motivation and cognitive capacity under stereotype threat. *Journal of Personality and Social Psychology*, 99(5), 740.
- Froschl, M. & Sprung, B. (2016). Organization spotlight: Furthering girls' math identity: The key to girls' math success. *Childhood Education*, 92(4), 320-323.
- Gee, J. P. (2001). Reading as situated language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 714-725.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A. & Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological Review*, 109(1), 3.
- Gresalfi, M. S. & Cobb, P. (2006). Cultivating students' discipline-specific dispositions as a critical goal for pedagogy and equity. *Pedagogies*, 1(1), 49-57.
- Gunawan, I. (2017). *The application of instructional management based lesson study and its impact with student learning achievement*. In 2nd International Conference on Educational Management and Administration (CoEMA 2017). Atlantis Press.
- Hidi, S. & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hitlin, S. S. (2003). *Values as The Core of Personal Identity: A Sociological Integration of the self*. The University of Wisconsin-Madison.
- Ifamuyiwa, S. A. & Akinsola, M. K. (2008). Improving senior secondary school students' attitude towards mathematics through self and cooperative-instructional strategies. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 39(5), 569-585.
- Irhamna, I., Amry, Z. & Syahputra, H. (2020). Contribution of mathematical anxiety, learning motivation and self-confidence to student's mathematical problem solving. *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BIRLE) Journal*, 3(4), 1759-1772.
- Jamil, F. M., Larsen, R. A. & Hamre, B. K. (2018). Exploring longitudinal changes in teacher expectancy effects on children's mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(1), 57-90.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Research*, 38, 365-379.
- Jurdak, M. & Nakhal, R. (2008). The impact of a Cabri learning environment on students' level of reasoning. *The Mathematics Educator*, 11(1/2), 67-78.
- Karumbaiah, S., Ocumpaugh, J. & Baker, R. S. (2021). Context Matters: Differing Implications of Motivation and Help-Seeking in Educational Technology. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 1-40.
- Kattou, M., Kontoyianni, K., Pitta-Pantazi, D. & Christou, C. (2013). Connecting mathematical creativity to mathematical ability. *ZDM*, 45(2), 167-181.
- Kıncal, R. Y. & Beyrınar, D. (2015). Ders araştırması uygulamasının matematik öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme sürecinin geliştirilmesine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 186-210.
- Kennedy, E. & Smolinsky, L. (2016). Math circles: A tool for promoting engagement among middle school minority males. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(4), 717-732.
- Keramati, M. R. & Gillies, R. M. (2021). Perceptions of undergraduate students on the effect of cooperative learning on academic achievement. *Journal of Applied Research in Higher Education*.
- Koshy V, Ernest P, Casey R (2009) Mathematically gifted and talented learners: theory and practice. *International Journal Math Education Science Technology*, 40(2), 213-228.
- Koul, R., Lerdpornkulrat, T. & Poondej, C. (2016). Gender compatibility, math-gender stereotypes, and self-concepts in math and physics. *Physical Review Physics Education Research*, 12(2), 020115.
- Krogh, L. B. & Thomsen, P. V. (2005). Studying students' attitudes towards science from a cultural perspective but with a quantitative methodology: Border crossing into the physics classroom. *International Journal of Science Education*, 27(3), 281-302.
- Krummheuer, G. (2007). Argumentation and participation in the primary mathematics classroom: Two episodes and related theoretical abductions. *The Journal of Mathematical Behavior*, 26(1), 60-82.
- Lewis, C. C., Perry, R. R. & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(4), 285-304.
- Luttenberger, S., Wimmer, S. & Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management*, 11, 311.
- Mack, N. (2006). Ethical representation of working-class lives: Multiple genres, voices, and identities. *Pedagogy*, 6(1), 53-78.

- Martin, A. J. (2001). The Student Motivation Scale: A tool for measuring and enhancing motivation. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 11, 1-20.
- Martin, D. B. (1997). *Mathematics Socialization and Identity Among African-Americans: Community Forces, School Forces, and Individual Agency*. University of California, Berkeley.
- Martin, D. B. (2000). *Mathematics Success and Failure Among African-American Youth: The Roles Of Sociohistorical Context, Community Forces, School Influence, and in-Dividual Agency*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Martino, P. & Gregorio, F. (2017). *The role of affect in failure in mathematics at the university level: The tertiary crisis*. In CER-ME 10.
- McCaffrey, E. (2001). Memory and collective identity in occitanie: The cathars in history and popular culture. *History & Memory*, 13(1), 114-138.
- Metatawabin, E., with Shimo, A. (2014). *Up Ghost River: A Chief's Journey Through The Turbulent Waters of Native History*. Toronto: Knopf Canada
- Nasir, N. I. S. & Hand, V. (2008). From the court to the classroom: Opportunities for engagement, learning, and identity in basketball and classroom mathematics. *The Journal of the Learning Sciences*, 17(2), 143-179.
- Nolting, P. D. (2002). *Winning at Math: Your Guide to Learning Mathematics Through Successful Study Skills (4th Ed.)*. Bradenton, FL: Academic Success Press.
- Nosek, B. A. & Smyth, F. L. (2011). Implicit social cognitions predict sex differences in math engagement and achievement. *American Educational Research Journal*, 48(5), 1125-1156.
- Nyamekye, F. (2013). Separate schooling for Black adolescent mathematics learners. *For the Learning of Mathematics*, 33(3), 7-13.
- Nzuki, F. M. (2008). "I don't care for mathematics... mathematics don't care for me...": Investigating African American students' identity and agency in a mathematics and graphing calculator environment at a low-SES school. Syracuse University.
- Paechter, M., Macher, D., Martskvishvili, K., Wimmer, S. & Papousek, I. (2017). Mathematics anxiety and statistics anxiety. Shared but also unshared components and antagonistic contributions to performance in statistics. *Frontiers in Psychology*, 8, 1196.
- Piaget, J. (1970). *Genetic Epistemology*. Columbia University Press.
- Pitsia, V., Biggart, A. & Karakolidis, A. (2017). The role of students' self-beliefs, motivation and attitudes in predicting mathematics achievement: A multilevel analysis of the Programme for International Student Assessment data. *Learning and Individual Differences*, 55, 163-173.
- Reid, M. & Reid, S. (2017). Learning to Be a math teacher: What knowledge is essential?. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(4), 851-872.
- Roesken, B., Hannula, M. S. & Pehkonen, E. (2011). Dimensions of students' views of themselves as learners of mathematics. *ZDM*, 43(4), 497-506.
- Ruef, J. L. (2020). What gets checked at the door? embracing students' complex Mathematical identities. *Journal of Humanistic Mathematics*, 10(1), 22-38.
- Sansone, C., Weir, C., Harpster, L. & Morgan, C. (1992). Once a boring task always a boring task? Interest as a self-regulatory mechanism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 379.
- Scarpello, G. (2007). Helping students get past math anxiety. *Techniques: Connecting Education and Careers (J1)*, 82(6), 34-35.
- Schiefele, U. & Csikszentmihalyi, M. (1995). Motivation and ability as factors in mathematics experience and achievement. *Journal for Research in Mathematics Education*, 26(2), 163-181.
- Slater, S., Ocumpaugh, J., Baker, R., Lib, J. & Labrum, M. (2018). *Identifying changes in math identity through adaptive learning systems use*. In Proceedings of the 26th International Conference on Computers in Education (pp. 71-76).
- Solomon, S. (2007). IPCC (2007): Climate change the physical science basis. In Agu fall meeting abstracts (Vol. 2007, pp. U43D-01).
- Stevens, T., & Olivarez, A. (2005). Development and evaluation of the mathematics interest inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(3), 141-152.
- Stoffelsma, L., & Spooren, W. (2019). The relationship between English reading proficiency and academic achievement of first-year science and mathematics students in a multilingual context. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17(5), 905-922.
- Tella, A. (2007). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 3(2), 149-156.
- Turel, Y. K. & Sanal, S. O. (2018). The effects of an ARCS based e-book on student's achievement, motivation and anxiety. *Computers & Education*, 127, 130-140.

- Vilkomir, T. & O'Donoghue, J. (2009) Using components of mathematical ability for initial development and identification of mathematically promising students. *International Journal Math Education Science Technology*, 40(2):183–199.
- Von Suchodoletz, A., Jamil, F. M., Larsen, R. A. & Hamre, B. K. (2018). Personal and contextual factors associated with growth in preschool teachers' self-efficacy beliefs during a longitudinal professional development study. *Teaching and Teacher Education*, 75, 278-289.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, 9(5), 2-3.
- Wiburg, K. & Brown, S. (2006). *Lesson Study Communities: Increasing Achievement with Diverse Students*. Corwin Press.
- Wigfield, A., Tonks, S. M. & Klauda, S. L. (2016). *Expectancy-Value Theory*. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 55–74). New York: Routledge.
- Woodard, T. (2004). The Effects of Math Anxiety on Post-Secondary Developmental Students as Related to Achievement, Gender, and Age. *Inquiry*, 9(1), 1-5

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Çözümünde Müdür ve Müdür Yardımcılarından Yararlanma Durumu

Fatih Mehmet Çeşme, MEB, Türkiye, fmcesme@hotmail.com.tr

Yüksel Gündüz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, yukselgunduz0735@omu.edu.tr

Öz

Bu araştırma, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdür ve müdür yardımcısından yararlanma durumunun saptanması amacıyla yapılmıştır. Olgubilim deseninde tasarlanmış olan çalışma, nitel bir çalışmadır. 2019-2020 eğitim öğretim yılında Samsun İli Tekkeköy İlçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan 26 branş öğretmeninden oluşan çalışma grubu, amaçlı örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kullanılmıştır. Görüşmelerde elde edilen verilerin analizi içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Öğretmenler, sınıf yönetimi sürecinde en çok davranış problemi olan öğrenciler, sınıfın fiziki şartlarının yeterli olmaması, müfredatın yoğunluğu ve ders kitaplarının yetersizliği problemleriyle karşılaşmaktadır. Okul idaresinin sorumluluklarını; öğrenci davranışlarıyla ilgili kuralların uygulanması, fiziki şartların iyileştirilmesi, iletişim ve işbirliği içinde olmaları, olumlu bir okul iklimi oluşturmaları, veli ile yaşanan problemleri çözmeleri gerektiği şeklinde belirtmişlerdir. Müdür yardımcılarında, daha çok olumsuz öğrenci davranışlarını çözme konusunda yararlanmaktadırlar. Müdürdense olumsuz öğrenci davranışlarını çözmek, sosyal etkinlik planlamak, veli ile iletişim desteği konularında yararlanmaktadırlar. Müdür yardımcısından yararlanma durumu daha öncelikli ve fazladır. Öğretmenler, ders programından okulun fiziki şartlarına kadar ideal bir öğrenme ortamı beklemekte bunun da öncelikli olarak okul idaresinin görevi ve sorumluluğu olduğunu düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, sınıf yönetimi, müdür, müdür yardımcısı.

Abstract

This research was conducted to determine whether teachers benefit from principals and assistant principals in solving the problems they encounter in the classroom management process. The study is a qualitative study designed in a phenomenological pattern. The study group of the research consists of 26 branch teachers who work in public secondary schools in the Tekkeköy District of Samsun in the 2019-2020 academic year and are selected by the purposeful sampling method. Data were collected with a semi-structured interview form developed by the researcher. Content and descriptive analysis techniques were used in the analysis of the data obtained during the interview. Teachers are faced with the problems of students who have the most behavioral problems in the classroom management process, insufficient physical conditions of the classroom, the density of the curriculum and the inadequacy of the textbooks. Responsibilities of the school administration; They stated that the rules regarding student behavior should be implemented, physical conditions should be improved, they should be in communication and cooperation, create a positive school climate, and solve problems with parents. They mostly benefit from vice principals in solving negative student behaviors. On the other hand, they benefit from the principal in terms of solving negative student behaviors, planning social activities, and communication support with parents. Benefiting from the assistant principal is more prioritized and higher. Teachers expect an ideal learning environment from the curriculum to the physical conditions of the school, and they think that this is primarily the duty and responsibility of the school administration.

Keywords: Teacher, classroom management, principal, deputy principal.

Giriş

Çağdaş toplumlar ve devletler, bireylerin ihtiyaç duyulan konularda yeterli ve gerekli seviyede bilgi sahibi olabilmelerini ve bu bilgiyi teoriden eyleme dönüştürebilecek nitelikler kazandırmayı hedeflemektedir. Bu amaçlara uygun nitelikte insan yetiştirme görevi de öncelikle okullara düşmektedir ki okulların bu hedefe uygun nitelikte olması ve değişen ve gelişen şartlara uyum sağlayabilmeleri için tüm birimleri gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesi gerekir. Sınıf yönetimini ve sınıf yönetimi sürecinde oluşan problemleri bu esas dikkate alarak değerlendirmek gerekir.

Sınıf yönetimi, sınıftaki canlılığın ve hareketin senkronize bir şekilde kontrol ve idare edilmesi, ihtiyaç duyulan öğrenme ortamının oluşturulması, sistemli bir öğrenme yapısının ve bu yapının bağlı olduğu kural ve kaidelerin uygulanabilmesi ve sürdürülmesidir. Sınıf yönetimi; sınıftaki eğitim öğretim sürecine doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden tüm inasani, somut ve soyut unsurların ve paydaşların, sınıftaki etkinlikler için planlama ve ayrılan zamanın yönetilmesidir. Eğitim-öğretimle ilgili faaliyetlerin yürütüldüğü bu kaotik ve farklı öğelerin bir araya gelmesiyle sürdürülen süreç pek çok değişkenin doğrudan ya da dolaylı etkisine açıktır. Bu değişkenler öğrenci ve öğretmen ve okulun yapısıyla ilişkilidir. Şahin ve Altunay (2011), bunları; öğrenci özellikleri ve gereksinimleri, okulun yapısı, öğretmenlerin kişisel özgeçmişi, okul amaçlarına ilişkin inançları, sınıf yönetimi alanında aldıkları eğitim ve okulun benimsediği kurallar olarak açıklar.

Sınıf içindeki yaşamın, önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğretmen sorumludur (Aydın, 2017). Öğretmen kendi sorumluluğunu bilerek ve yerine getirerek sonraki adımları atmalı; okul yönetiminden ve diğer paydaşlardan beklentilerini bu önceliğe göre oluşturmalıdır.

Sınıf yönetiminin amacını, Çalık (2012), “Olumlu, düzenli ve güvenli bir sınıf ortamı oluşturmak ve sürdürme ve sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerin sorumluluğunu geliştirmek” olarak açıklar. Sınıf yönetimi, verimli bir öğrenmenin gerçekleşebileceği ideal bir sınıf ortamı oluşturma yanında belirlenen hedeflere uygun davranış geliştirmeyi de kapsar. Öğrencilere olumlu ve istedik davranışlar kazandırıp, istenmeyen davranışları azaltmak sınıf yönetiminin kapsamına girer. Disiplinin sağlanamadığı bir sınıf ortamında etkili ve verimli bir ders sürecinden söz edemeyiz.

Sınıf, kendine özgü nitelikleri olan başka ortamlara benzemeyen bir yerdir ve sınıfı yönetmek öğretmenin görevidir. Doğru bir sınıf yönetimiyle belirlenen kazanımları elde etme yolundaki verimlilik artar, beklentilere uygun sonuçlar elde edilir. Öğretmen, sınıfı yönetirken hem sınıf ortamındaki öğretilerin etkinliğini iyileştirmeli hem de sınıf ortamını keyifli hale getirmelidir. Sınıf yönetiminde, sınıf ortamına uygun olmayan öğrenci ya da öğretmen kaynaklı sorunlar yaşanabilir. Öğretmen sınıf yönetimi için öğrencilerle ortak bir yol bulmak ister ki bunda farklı stratejiler kullanır ya da geliştirir. Öğretmen bu sorunları aşmak için her durum ve zamanda istediği sonucu alamayabilir ya da tek başına üstesinden gelemeyeceği sorunlarla karşılaşabilir. Bu durumda hem fiziksel olarak yakınlığı hem de yetki ve sorumluluğunun kapsamı itibarıyla okul yönetimine başvurması mümkün ve bazı durumlarda gereklidir. Hiç sorun yaşamamak imkânsız olduğu kadar sorun yaşayıp da iş birliğine gitmemek ya da iş birliğine açık olmamak da problemin reddinden ve çözümsüzlüğe açılan bir kapıdan başka bir şey değildir. Öğrenci davranışlarından kaynaklanan problemlerin çözümü için ilgili birim ya da kişilerin ortaklaşa hareket etmesi elzemdir. Öğretmenlerin okulun rehberlik servisindeki görevli uzmanlarla çalışması öncelikle kendisinin iş birliği için harekete geçmesine bağlıdır (Gümü, 2016).

Sınıf ortamında öngörülemeyen ya da dersin akışını bozan davranışlar, eğitsel tüm faaliyetleri, zamanın verimli kullanılmasını, öğretmenin sınıf yönetimini ve planını da olumsuz etkileyecektir. Belirlenen hedef davranışların kazandırılmasında, öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesine imkân verecek ortamın düzenlenmesinde ve program hedeflerinin öğrencilere aktarılmasında, kuralları bildiği halde bu kurallara uygun hareket etmeyen öğrenci davranışları belirleyicidir.

Okulda daha özelde sınıfta eğitim sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini ve sürdürülmesini kesintiye uğratan her türlü eylem, istenmeyen davranış olarak tanımlamak mümkündür. Bu davranış modeli, öncelikle ve daha etkin bir şekilde davranış ortaya koyana zarar verdiği gibi ders öğretmenini, dersin verimliliğini ve sınıfı oluşturan tüm unsurları doğrudan olumsuz olarak etkiler. Sınıftaki istenmeyen davranışlar; sınıf düzenini ve eylemlerini bozar, amaçlara ulaşmayı engeller ve özellikle zaman kaynağının kötü kullanımına neden olur (Başar, 2004).

Şek, Aydın, Tetik ve Oltulu (2012), sınıf yönetim sürecinde en sık karşılaşılan problemleri; “oturmeyen sınıf kuralları”, “sınıfın fiziki şartlarının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak oranda yeterli olmaması”, “sınıf mevcutlarının standardın üstünde olması”, “öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması”, “okula ve öğrenmeye ilgisiz öğrenci” olarak tespit etmişlerdir. Buna bağlı olarak sınıfta eğitsel çabalara engel olan davranışların sebepleri de çoğunlukla; sınıfın fiziki yapısına bağlı yetersizlikler, öğretmenin sınıf yönetme biçimi, öğrencinin kişilik özelliğine bağlı sebepler, sınıf içinde uygulanan etkinliklerin öğrencinin ilgi, beklenti ve ihtiyacına uygun olmaması, eğitim sürecinin ve zamanın iyi planlanmaması ve özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler olarak görülmektedir.

Sorunsuz bir okul ya da sınıf ortamı tesis etmek pek olası değildir ancak sorunları minimize etmek imkân dâhilindedir. Sınıftaki etkinliklerin planlanması, başarılı bir sınıf yönetiminin kapılarını aralayacak ve sorunları önemli ölçüde azaltacaktır, mevcut sorunların çözümü de daha pratik ve kolay olacaktır. Bununla birlikte öğretmen, sınıfın ve öğrencinin durumunu, ihtiyacını, beklentisini ve amaçları dikkate alarak uygun bir yöntem belirlemeli ve süreci esnek bir yaklaşımla yönetmelidir. Zamanı verimli kullanmak da bu sürecin bir parçasıdır.

Sınıf yönetiminde etkili öğretmenlerin sınıftaki yönetim tarzı dikkate alındığında bu öğretmenlerin davranışlarıyla bir lider tavrı ortaya koydukları, öğrencilerle duygusal iletişim kurdukları, empatik bir yaklaşım sergiledikleri, öğrencilerin her türlü sorunuyla alakadar oldukları ifade edilebilir. Olumsuz öğrenci davranışlarının oluşmasını önlemek ya da ortaya çıkan istenmeyen davranışları olumlu yönde değiştirmek noktasında yetki ve sorumluluk sahibi olanlar karşılıklı olarak birbirleriyle tutarlı hareket etmeleri gerekli hatta zorunludur. Esasen öğretmenin okul yönetimi ve rehberlik seviyesi ile kalıcı kurumsal ilişkiler içinde olması öğretmenlik mesleğinin gereğidir. En önemli faktör, öğretmenlerin insan ilişkilerindeki yeterlilikleridir (Aydın, 2000).

Sınıf yönetimini etkileyen bir değil birçok faktör vardır. Okul idaresinin öğretmen ve öğrencilere karşı sergilediği yaklaşım, bu sürece etki eden en önemli unsurlardan biri olduğu birçok uygulamayla doğrulanmış bir gerçektir. Bu nedenle sınıf yönetimi ile okul yönetimi birbirine oldukça ilişkilidir. Okulun yöneticisi tarafından biçimlendirilen okul yönetim anlayışı, öğrenci davranışını doğrudan etkilemektedir (Ada, 2009; Akt: Güven, S. & Karşlı M. 2014). Okul yöneticisi, gerektiğinde sınıf ziyaretleri yaparak öğretimsel etkinlikleri denetlemeli ve öğretimin ilgili her türlü konuda öğretmen ve öğrencilere gerekli rehberliği yapabilmelidir (Arslandaş & Özkan, 2014).

Eğitim öğretim sistemindeki gerçekleştirmelerin en kritik ve önemli unsurunun öğretmen olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Öğretmenler tarafından bu önemli görev ifa edilirken her anlamda göreve hazır olmaları, gerekli ve yeterli moral motivasyona sahip olmaları şarttır. Bu noktada sınıf içinde oluşan disiplinsiz davranışlara karşı öğretmenin verdiği tepkinin amacına ulaşmasında okul idaresinin tavrı etkili ve belirleyicidir. Aktaş (2019), sınıf içinde oluşan disiplin problemlerinin, öğretmen ve okul yönetiminin birlikte hareket etmesi, okul idaresinin öğretmene destek olması ve okul idaresinin kuralların uygulanmasını tesis etmesiyle çözülebileceğini ifade eder. Her türlü gelişme ve değişime ve ortak mesai yaptığı öğretmenlerin beklentilerine karşı hassasiyet gösteren, etkileme gücü yüksek okul müdürleri, eğitim öğretimin en önemli neferi olan öğretmenlerin her türlü beklenti, ihtiyaç ve sıkıntılarını önemser, hesaba katar, iş ve işleyişi bu esaslara göre tespit edip planlar.

İyi bir sınıf yönetimi sadece öğretmenin otoritesi ve iradesiyle oluşmaz, oluşabilecek problemlerin çözümünde okul idaresinin; daha da özelde müdür ve müdür yardımcılarının katkısı, müdahalesi ve işbirliği önem arz etmektedir. Yöneticilerin en öncelikli görevi ve sorumluluğu kurumda oluşan sorunları çözerek işleyişi sağlayacak olumlu bir zemin oluşturmaktır. Yöneticinin okuldaki başarısı, problem çözmedeki beceri ve başarısına göre de değerlendirildiği söylenebilir (İskender, Yaman & Albayrak, 2004). Okul yönetiminin görevi okulu amaçlara uygun yaşatmak ve sürdürmektir (Bursalıoğlu, 2013). Aslanargun ve Bozkurt (2012) da birlikte hareket etmenin önemine vurgu yaparak okul kültürün oluşmasının ve kurumsal bir kimliğin ortaya çıkmasının, okulun tüm paydaşlarının birlikte hareket etmesiyle mümkün olabileceğini belirtir. Bir okulda görev yapan gerek okul müdürü gerekse müdür yardımcıları öğretmenlerin yüksek bir güdülenme ve adanmışlıkla görev yapmalarına yardımcı olmalıdırlar. İşini sahiplenmiş, gücünü, coşkusunu bu yönde sarf eden öğretmenlerle belirlen hedeflere ulaşmak mümkün ve kolay olacaktır. Okul yöneticileriyle öğretmen arasında karşılıklı güven ve saygı zemininde oluşan bir iletişim ve etkileşim, sınıf yönetiminin zorluk derecesini azaltır.

Okul yöneticileri, bilhassa okul müdürü, kurum içinde hem öğretmen hem öğrencilerle iletişim ve etkileşim halinde olmalıdır. Problemleri yerinde tespit eden, öğretmenle hemhal olan yöneticiler, hem kabul görür hem başarılı olur. Çelik (1999), öğretmenler odasından uzak kalan, öğretmenlere mesafe koyan pek çok okul

müdürünün varlığına işaret ederek bu tip müdürlerin idarecilik yapmalarının çok zor olacağını belirtir. Okulların etkili olması, çağdaş okul yöneticilerinin etkililiğine bağlıdır (Açıkalın, 1994). Okuldaki dinamizmi okul müdürü sağlar. Bu konuda okul müdürleri okulun eğitim politikasının belirlenmesi ve bunun uygulanmasında müdür yardımcılarını yetkilendirerek onların bilgi ve becerisinden gerektiği gibi yararlanmaya çalışmalı, onlara söz hakkı tanımak yoluyla kurum içi öğeleri bütünleştirerek onları eğitim lideri konumuna yükseltmelidir (Özyılmaz, 2013). Okul müdürü ve müdür yardımcısı kurumsal hedeflere ulaşmada gerekli başarıya ulaşmak için eğitim öğretim sürecine ve bilhassa öğretmenlerin psikolojik yapılarına ve çalışma koşullarına etki eden tüm unsurları doğru tespit edip buna göre bir yöntem tesis etmesi ve uygulamaya geçirmesi lüzumludur.

Bütün bunların yanında okul yöneticileri, öğretmenlerine değer vermeli, rahat ve huzurlu bir ortamda çalışmasını sağlamalı, çalışma koşullarını iyileştirmeli, fikirlerine değer vermelidir. (Özdevcioğlu, 2004). Başarılı ve olumlu bir okulun en temel taşı mutlu öğretmenlerdir. Okul yöneticileri, öğretmenlerin süreç içerisinde oluşan şikâyetlerini dinlemeli, okul ya da okul dışı kaynaklı problemleriyle alakadar olmalıdır. Öğretmenin eksikliklerinin giderilmesi konusunda yapıcı olmalı, öğretmenin başarısını takdir ve taltif etmelidir.

İyi olarak niteleyebileceğimiz bir okul ancak iyi yöneticilerle mümkündür. Okul yöneticisi okulun veya öğretimin nerede olduğuna, nereye gideceğine karar vermek gibi önemli liderlik davranışları göstermekle vazifelidir (İlgar, 2005). Bir anlamda sınıf yönetiminin kalitesini de okul yönetimin kalitesi belirler. Okul yönetimi ile sınıf yönetimi bir biri ile doğrudan bağlantılı ve etkileşim halindedir, amaçları ortaktır.

Çağdaş yönetim anlayışında lider özellikli müdür ya da yönetici profili ön plana çıkmakta, çalışanların beklentisi de bu yönde oluşmaktadır. Çetin'e (2019) göre, okul müdürlerinin özellikle eğitim ve öğretime liderlik etmesi hem mevzuatta, hem eğitim yönetimi literatürü ile sosyal ağlarda yoğun bir biçimde ifade edilmektedir. Bu istenen ve beklenen durum bir başka ifadeyle ideal olmalıdır. Ne var ki mevcut inceleme, gözlem ve araştırmalar realitenin tam olarak böyle olmadığını, bir başka deyişle lider özellikli müdür tipinin mevcut imkân ve şartlarda çok mümkün olmadığını ortaya koymaktadır. Uygulama sahasında okul müdürleri, öğrenci ve öğretmeni merkeze alıp esas ve usullerin niteliğiyle uğraşmaktan ziyade okuldaki teknik işleyişin ve idari sürecin nasıl yürütüleceği konusuna kafa yoran ve işletmeci mantığıyla hareket eden bir pozisyonda yer almaktadırlar.

Eğitimin en belirleyici, en önemli alanı ve aşaması sınıf yönetimidir. Bu süreçte belirlenen hedeflere ulaşmak, dersin kalitesi ve öğrencinin nitelikli bir başarı elde etmesi iyi ve doğru bir sınıf yönetimiyle mümkündür.

Sonuç olarak, sınıf yönetimine etki eden birçok faktör vardır. Birinin yetersizliği diğerini de olumsuz yönde etkiler. Ada'ya (2000) göre başarılı bir sınıf yönetimi için bir öğretmenin öğrencilerle işbirliği içinde olması, birlikte karar alması, hem başarı hem de başarısızlıkta kendi sorumluluğunun farkında olması, ödül ve ceza uygulamalarında ölçülü olması ve gerekmedikçe cezaya başvurmaması, her öğrencinin bir yeteneği olabileceğini hesaba katması gereklidir. Okul yöneticileri de, okuldaki teknik işleyişin ve idari sürecin nasıl yürütüleceği konusuna kafa yoran ve işletmeci mantığıyla hareket eden pozisyonu bir yana bırakıp öğrenci ve öğretmeni merkeze alan esas ve usullerin niteliğiyle uğraşmaya öncelik vermelidir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdür ve müdür yardımcılarının yararlanma durumunu ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenler ne tür sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
2. Öğretmenlere göre, olumlu bir sınıf yönetimi sürecinde okul müdürü ve müdür yardımcısının sorumlulukları nelerdir?
3. Öğretmenler sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdür yardımcılarının yararlanma durumu nedir?
4. Öğretmenler sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdürden yararlanma durumu nedir?

Yöntem

Olgu bilim çalışması niteliğindeki bu çalışma nitel araştırma yöntemleri esas alınarak yapılmıştır. Yıldırım (2011), nitel araştırmayı, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin

izlendiği araştırma olarak tanımlamıştır. Olgubilim çalışması, olayları anlayabilmek ve bilgiler edinebilmek için kişilerin deneyim ve düşüncelerine başvurmaktır.

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Samsun İli Tekkeköy İlçesindeki resmi ortaokullarda görev yapan 26 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdür ve müdür yardımcısından yararlanma durumu konusunda öğretmen görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma konusuyla ilgili bir soru havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşü dikkate alınarak görüşme sorularının içeriği ve soru sayısı tespit edilmiştir. İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere; ikinci bölümde ise, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdür ve müdür yardımcısından yararlanma durumuna ilişkin branş öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin sorulara yer verilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdür ve müdür yardımcısından yararlanma durumu konusunda branş öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacı ile 26 branş öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşme, önceden hazırlanan dört sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların cevaplarından oluşmaktadır. Katılımcıların isimleri ve görev yaptıkları okullar gizli tutulurken görüşme sonucu elde edilen veriler tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Katılımcılar

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Samsun İli Tekkeköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarında görev yapan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 26 branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılan bu araştırmada, katılımcılarla yapılan görüşme, önceden hazırlanan dört sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların bu sorulara verdikleri yanıtlardan oluşmaktadır. Hazırlanan taslak görüşme formu uzman görüşüne sunulmuş, uzman görüşleri doğrultusunda görüşme sorularının içeriği ve soru sayısı düzenlenerek forma son hali verilmiştir.

İki bölümden oluşan görüşme formunun birinci bölümünde kişisel bilgilere; ikinci bölümde ise, (öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumları, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları, görev yaptıkları sınıflar, sınıf yönetimiyle ilgili bir eğitim alıp almadıkları gibi), ikinci bölümde sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdür ve müdür yardımcısından yararlanma durumu ve karşılaştıkları sorunlara yer verilmiştir. Form, öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdür ve müdür yardımcısından yararlanma durumuna ilişkin toplam 4 yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Bunlar “Öğretmen olarak sınıf yönetimi sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşmaktasınız (programdan kaynaklı, zaman yönetiminden kaynaklı, fiziki mekânlardan kaynaklı, öğrencilerden kaynaklı)?, Size göre, olumlu bir sınıf yönetimi sürecinde okul müdürü ve müdür yardımcısının sorumlulukları nelerdir?, Öğretmen olarak, sınıf yönetimi sürecinde karşılaştığınız sorunların çözümünde müdür yardımcısından yararlanma durumunuz nedir?, Sizin, sınıf yönetimi sürecinde karşılaştığınız sorunların çözümünde müdürden yararlanma durumunuz nedir?” sorularından oluşmaktadır.

Bulgular

Öğretmen olarak sınıf yönetimi sürecinde ne tür sorunlarla karşılaşmaktasınız (programdan kaynaklı, zaman yönetiminden kaynaklı, fiziki mekânlardan kaynaklı, öğrencilerden kaynaklı)? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.*Öğretmenler Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştıkları Sorunların Kaynaklarının Dağılım Durumu.*

Fiziki Mekânlardan Kaynaklı	Öğrencilerden Kaynaklı	Zaman Yönetimin-den Kaynaklı	Programdan Kaynaklı	Herhangi bir sorun yaşamıyorum
10	10	7	5	1
(Ö2), (Ö3), (Ö6), (Ö9), (Ö10), (Ö13), (Ö16), (Ö17), (Ö23), (Ö24)	(Ö1), (Ö5), (Ö7), (Ö8), (Ö9), (Ö11), (Ö12), (Ö14), (Ö19), (Ö25)	(Ö2), (Ö3), (Ö15), (Ö18), (Ö20), (Ö22), (Ö26)	(Ö8), (Ö15), (Ö16), (Ö20), (Ö21)	(Ö4)

Tablo 1'e göre, 10 öğretmen, öğrencilerden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını; 10 öğretmen, fiziki mekânlardan kaynaklı; 7 öğretmen, zaman yönetiminden kaynaklı sorunlar yaşadıklarını; 5 öğretmen, sınıf yönetimi sürecinde program kaynaklı sorunlar yaşadıklarını; 1 öğretmen ise herhangi bir sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde en çok fiziki mekânlar ve öğrencilerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları belirlenirken; çok az sayıdaki öğretmenin ise herhangi bir sorun yaşamadığı görülmüştür.

Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri: “Sınıf yönetiminde en büyük sorun öğrenci kaynaklıdır. Zorunlu eğitimin sonucu olarak okumak isteyen-istemeyen tüm öğrencileri aynı sınıfta toplamak, eğitim kalitesini düşürmekte, başarıyı olumsuz etkilemekte, sınıf yönetimini zorlaştırmaktadır. Sınıf geçmenin kolay oluşu, velisi tarafından şımartılan çocukları davranış bozukluğu olan bireyleri kontrol etmeyi zorlaştırmaktadır(Ö1).” “Konu bütünlüğünün olmaması ve müfredatın sürekli değişiyor olması programdan kaynaklanan sorunlar olup, 40 dakikalık derse çok şey sığdırmaya çalışıyor olmak ve zamanında konuları yetiştirmeye çalışmak oldukça zor. Fiziki mekânın yeterli olmayışı öğretmen ve öğrenci motivasyonunu sınıf disiplinini olumsuz etkileyen etmenlerden bir tanesidir. Sınıfların kalabalık olması, öğrenci gruplarının hazır bulunuşluk seviyelerinin yeterli olmaması, ilgi ve dikkatlerinin çabuk dağılması, neyi, ne için öğrendiklerini bilmemeleri, amaç belirlemede ki yetersizlikleri sınıf ortamına her şekilde yansıyor(Ö2).” “En çok öğrencilerden kaynaklı sorunlarımız var. Derse geç gelme, araç-gereç eksikliği, vurdumduymazlık, öğretmene cevap verme, başka şeylerle meşgul olma, ödev yapmama, saygısızlık, dikkatsizlik... Ders kitaplarının yeni nesil sorulara uygun hazırlanmaması... (Ö8)” “Öğrencinin motivasyonunu olumsuz etkileyen, derse hazır gelmesine engel olan çok fazla dış unsur olması. (Tablet, telefon, internet vb.) Öğrencinin yaptığı olumsuz davranışlar karşısında yeterince caydırıcı kuralların olmaması(Ö11).” “Öğrenme düşüncesi ve hedefi olmayan öğrenciler olduğu zaman sınıf yönetiminde olumsuzluklar yaşıyoruz(Ö12).” “Öğrencilerin hazır bulunuşluklarının eksik olması bazı derslerin verimini düşürmektedir. Bazı sınıflarda, sınıfın genelinin öğrenmeye karşı isteksiz olması dersin tek taraflı işlenişine yol açmaktadır. 7 saatlik ders sürecinde son iki saat öğrencilerin fiziksel ve ruhsal olarak yorgun düşmeleri dersin işlenişini olumsuz yönde etkilemektedir(Ö14).” “Programı yetiştirmekte zorlanıyoruz, fiziki mekânlar yetersiz oluyor, sınıflar kalabalık olabiliyor, öğrenciler zaman zaman matematik dersinin anlamayıp konudan uzaklaşabiliyor(Ö16).” “Fiziki mekânın darlığı ve uyarıcıların yetersiz olması çocukların bunalmasına sebep olmaktadır. Z kuşağı çocuklarının gelenekçi toplum anlayışından uzak olmaları adab-ı muaşeret açısından sıkıntılı olabiliyor(Ö17).” “Fiziki mekânlarımız kısıtlı. Sınıflarımız daha geniş ve ferah olabilir ya da sınıftaki öğrenci sayıları azaltılabilir(Ö6).” “Programdaki bazı ünitelerin zamanında bitirilmesinde sorunlar yaşıyorum(Ö18).” “Program yoğunluğu ve zamanın kısıtlı olması sebebiyle sınıfta yoğun şekilde konu işlemeye odaklanarak öğrencilerin bireysel farklılıklarına özen gösteremiyorum. Bu durum öğrencide dersi anlamama ve geri kalanı dilemede isteksizlik oluşturuyor. Dolayısıyla ders ortamını bozacak davranışlar sergileyebiliyor. Tam öğrenmeyi gerçekleştirebilirsek bunların azalacağını düşünüyorum. Ön öğrenme eksikliği ve hazırlıksız bulunmaları da derse ilgiyi azaltıp davranış bozukluğuna ve sınıf yönetiminin olumsuz etkilenmesine sebep oluyor(Ö20).” “Ders kitaplarını yetersiz buluyorum. Zaman kaybına neden oluyor ki konuları bitirip tekrar yapmak istiyorum. Eğer konu üzerinden gereksiz süre harcarsanız çocukların dikkati dağılır(Ö21).” “Sınıf ortamının resim çalışmalarına uygun olmaması (resim atölyesi gerekli), çoğunlukla öğrencilerin yetersiz bilgi ve beceriyi kazanmadan ortaokula gelmelerinden dolayı programdan ziyade temel bilgi ve becerileri kazandırmak amaçlı temelden eğitime başlıyoruz bu da bazı öğrencilerin sıkılıp derse ilgisini azaltıyor. Sınıflar mevcutları kalabalık. Ders saati çok az konuyu anlatıp örnek verene kadar ders bitiyor. Öğrencilerin bir kısmı malzeme temin etmekte zorlanıyor, bazı öğrenciler çantanın

yanında birde resim malzemelerini taşımak istemiyor o nedenle getirmemeyi tercih ediyor. En çok zorlandığımız ise temel dersler haricinde tutulduğu için ders önemsenmiyor (veli, öğrenci ve maalesef bazı öğretmen arkadaşlar tarafından) bu da ders işlemede zorluklara neden oluyor(Ö24).” “Farklı öğrenme düzeyindeki öğrenciler ve düşük hazır bulunuşluk düzeyleri(Ö25).” “Branşım Türkçe. Dersimiz öğrencilerin sadece akademik becerileri değil sosyal uyum becerilerinde de kazanım amaçları olan bir ders. Bu nedenle gerek metin çözümlemelerinde gerekse programın diğer eğitim hedeflerinde haftalık ders saati yetersiz kalmaktadır. Ayrıca ölçme değerlendirme sistemimizin dayattığı sınavlar ve uygulama esaslarının öğretim programından farklılıkları bu sorunu daha da baş edilemez noktaya taşımıştır. Yıllardır sınav sistemine karşı uygulana kurs ve etüt saatleri ile bu açığı kapatmaya çalışmaktayım. Çalıştığım okullar açısından bir noktada şanslıyım ki sınıf mevcutlarını hep makul düzeylerde idi. Bu nedenle zaman problemini sınıf yönetimine çok yansıtmadım. Fiziki mekân olarak çok amaçlı salon ve kütüphane konusunda eksiklikler yaşadım. Öğrenci algısı ise maalesef her geçen sene olumsuz yönde değişmektedir. Derse motive etmek için farklı çözümler üretmen durumunda kalmaktayım. Çünkü çağımız çocuklarının dünyayı algılamaları çok değişken. Eğitim programlarının onlara yetişmekte zorlandığı bir zamanda öğretmenin kendini yenilememesi düşünülemez(Ö26).”

Size göre olumlu bir sınıf yönetimi sürecinde okul müdürü ve müdür yardımcısının sorumlulukları nelerdir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Olumlu Bir Sınıf Yönetimi Sürecinde Okul Müdürü ve Müdür Yardımcısının Sorumluluklarına İlişkin Bulgular.

Öğrenci davranışlarıyla ilgili kurallar net olmalı, disiplin ve yaptırım uygulanmalı, idarenin otoritesi hissettirilmeli	13	(Ö1), (Ö2), (Ö4), (Ö5), (Ö6), (Ö8), (Ö9), (Ö10), (Ö12), (Ö15), (Ö20)
Lider olmalı, motive etmeli, iletişim ve işbirliği içinde olmalı, olumlu bir okul iklimi oluşturmali, sorunların çözümüne katkı sağlamalı	8	(Ö4), (Ö6), (Ö11), (Ö13), (Ö18), (Ö22), (Ö23), (Ö26)
Okulun fiziki ve donanım ihtiyacını karşılamalı	6	(Ö3), (Ö4), (Ö7), (Ö21), (Ö24), (Ö26),
Veli ile iletişim kurmalı, veli ile yaşanan problemleri öğretmene yansıtmadan çözmeli	5	(Ö8), (Ö10), (Ö16), (Ö20), (Ö23)
Her öğretmenin beklenti ve ihtiyacı gözetilerek verimliliği sağlayıcı bir ders programı hazırlanmalı	3	(Ö17), (Ö19), (Ö26)
Güvenli bir eğitim öğretim ortamı sağlamalı	3	(Ö2), (Ö7), (Ö26)
Öğrenciler bilgilendirilmeli, güdülenmeli	2	(Ö14), (Ö19)
Her dersin ve öğretmenin önemli ve değerli olduğunu hissettirmeli	2	(Ö3), (Ö13)
Hizmet içi eğitim faaliyetleri ve toplantılar tertip etmeli	1	(Ö25)

Tablo 2’ye göre olumlu bir sınıf yönetimi sürecinde okul müdürü ve müdür yardımcısının sorumluluklarını, 11 öğretmen, “öğrenci davranışlarıyla ilgili kurallar net olmalı, disiplin ve yaptırım uygulanmalı, idarenin otoritesi hissettirilmeli”; 8 öğretmen, “lider olmalı, motive etmeli, iletişim ve iş birliği içinde olmalı, olumlu bir okul iklimi oluşturmali, sorunların çözümüne katkı sağlamalı”; 6 öğretmen, “okulun fiziki ve donanım ihtiyacını karşılamalı”; 5 öğretmen, “veli ile iletişim kurmalı, veli ile yaşanan problemleri öğretmene yansıtmadan çözmeli”; 3 öğretmen, “her öğretmenin beklenti ve ihtiyacı gözetilerek verimliliği sağlayıcı bir ders programı hazırlanmalı”; 3 öğretmen, “güvenli bir eğitim öğretim ortamı sağlamalı”; 2 öğretmen, “okul kurallarıyla ilgili öğrenciler bilgilendirilmeli ve öğrencilerin güdülenmeli”; 2 öğretmen, “her dersin ve öğretmenin önemli ve değerli olduğunu hissettirilmeli”; 1 öğretmen de “ hizmet içi eğitim faaliyetleri ve toplantılar tertip etmeli” şeklinde belirtmiştir.

Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri: “Müdür ve müdür yardımcısı öğrenci üzerinde yaptırım gücü daha yüksek ve etkilidir. Sık sık öğrencilerle bir araya gelmeli onları bilgilendirmelidirler(Ö1).” “Öğretmen idaresine güvenebilmeli, özellikle disiplin ile ilgili konularda sürece dâhil olmalı, birlikte hareket edildiği öğrencilere hissettirebilmeli, olumlu bir iletişim kurularak fikir birliği sağlanabilmeli, çalışmalar takdir edilmeli(Ö2).” “Dersimin önemini hissettirmeleri dersin verimliliğini önemli ölçüde artıracaktır. Boş ders gibi bir algı oluşturulmamalı. Okulun fiziki ve malzeme altyapısını dersi işlenir hale getirmemde çok katkıları olacaktır(Ö3).” “Sınıfın fiziksel ortamını uygun hale getirmek (uygun araç – gereç temini), okul kurallarının net olarak belirtilmesi,

öğretmen ve öğrencileri güdüleme(Ö4).” “Öğretmen-idare arası ilişkiler kuvvetli olmalı. Karşılıklı güven oluşmalı. Öğretmen bir sorunu çözemediği zaman rahatlıkla idare ile iletişim kurabilmeli(Ö6).” “Çocukların güvenli bir ortamda eğitim almalarını sağlamalı(Ö7).” “Öğrenci Davranışları Değerlendirme Kurulunu etkin çalıştırmalı. Veliye karşı dik durmalı(Ö10).” “Kurum içinde adaletli olmalı, dışarıdan gelecek sorunlara karşı öğretmen en büyük destekçisi olmalıdır(Ö11).” “Sınıf düzenini bozan öğrenci veya öğrencileri rehberlik yolları ve kuralları çerçevesinde normale döndürmek için öğretmene okul müdür veya yardımcısının katkıları olabilir, olmalıdır(Ö12).” “Sınıf yönetimi sürecinde yöneticinin öğretmeni öğrenci ve veli karşısında problem çözer olmalı. Öğretmen sadece eğitim işi ile uğraşmalı ve veli gereksiz istekleri ve zaman kaybetmemeli. Öğretmenin çalışmalarını destekleyici ve geliştirici olmalı(Ö13).” “Sene başında okulda uygulanacak kararların uygulama sürecinde idarenin herhangi bir esnekliğe taviz vermemesi gerekir. Öğretmenlerin sınıf içerisinde karşılaştığı disiplin sorunlarının çözümünde ivedi olarak dönüş sağlanmalı ve yaptırımlar öğrencilere duyurulmalıdır. Öğretmenlerin kendisini tamamen derse verebilmesi için ders dışı faaliyetler asgari düzeyde olmalı idarenin temel amacı derslerin verimli işlenmesi üzerine olmalıdır(Ö14).” “Okul düzenini sağlama, öğretmeni aşan sorunlar konusunda yardımcı olma, disiplini sağlama konularında daha etkili olmalıdırlar(Ö1).” “Kullanışlı bir ders programı hazırlanmasıdır. Sabahın köründe öğrenciler zinde iken Beden Eğitimi dersi koyup son saate ağır bilişsel program içeren Matematik dersini sıkıştırımları öğrencilerin bunalmalarına davetiye çıkarabilir. Okul yönetiminin de ders giriş ve çıkışlarında disiplinli bir yapıyı vücuda getirmeleri elzemdir. Sınıf yönetiminde sorun yaşayan öğretmene yardımcı olmaları önemlidir(Ö17).” “Okul idarecisi okulda olumlu bir öğrenme iklimi oluşturmali. Gereksiz detaylara takılarak öğrenci ve öğretmenlerle gerginlik yaşamamalı. Kurallar net olmalı ve kuralların herkes tarafından uygulandığına dikkat etmeli(Ö18).” “Sosyal etkinliklerin yapılmasında destekçi olmaları(Ö20).” “Sınıfın gereksinimlerini hazır hale getirmek. Sıcaklık, tamirat, temizlik...(Ö21)” “Öğretmenin her zaman yanında olduğunu hissettirmeli. Gerekirse bunu velilerin gözü önünde taltif ederek yapmalı. Öğretmen mutlu olduğunda tüm okulun mutlu olacağını bilmeli(Ö22).” “Hizmet içi eğitim hizmetleri sunmak. Rutin istişare toplantıları...(Ö25)” “Sınıf yönetimi sürecinde en önemli katkıları dersin programlanmasında, öğretmenin fiziki ve materyal ihtiyaçlarını desteklemede çok önem kazanır. Akıllı tahtası çalışmayan, ısınmayan, ışıklandırması zayıf olan sınıflar, fotokopi makinesi çalışmayan öğretmenler odası haliyle idari sorumluluklara bağlanan sorunlardır. Ya da okul kültürü oluşmamış bir okulun öğrencilerinin derslere algısı da yönetsel sorumluluk alanına katılabilir. Keza kendini sınıfta güvende hissetmeyen bir öğretmen de sınıf yönetiminde sorun yaşayacaktır. Önüne gelenin rahatça okul kapısını aştığı peşinden yine rahatça sınıfa girebildiği bir okul yine sınıf yönetiminin olumsuz etkilendiği bir ortam oluşturur(Ö26).”

Öğretmen olarak, sınıf yönetimi sürecinde karşılaştığınız sorunların çözümünde müdür yardımcılarından yararlanma durumunuz nedir? sorusuna ilişkin öğretmenlerin görüşleri Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Çözümünde Müdür Yardımcılarından Yararlanma Durumu

Sorunların Çözümünde Müdür Yardımcısından Yararlanıyorum	Olumsuz öğrenci davranışlarını çözmek, yaptırım gerektiren süreçler, otoriter bir tutum ihtiyacı	9	(Ö1), (Ö2), (Ö6), (Ö14), (Ö15), (Ö17), (Ö19), (Ö20), (Ö26)
	Sosyal etkinlik planlama	2	(Ö3), (Ö25)
	Veli ile iletişim desteği temin etmek	2	(Ö16), (Ö18)
	Teknik bilgilendirme ve destek	2	(Ö23), (Ö25)
Sorunların Çözümünde Müdür Yardımcısından Yararlanmıyorum/ Yararlanamıyorum	Sorunları kendim çözmeyi tercih ediyorum	3	(Ö5), (Ö8), (Ö13)
	Herhangi bir sorunla karşılaşmadım	2	(Ö4), (Ö12)
	Evrak yükü, iş yoğunluğu çok olduğu için destek istemiyorum	2	(Ö10), (Ö18)
	Çok az yararlanıyorum	1	(Ö9)
	Yeterli ve gerekli destek alamıyorum	1	(Ö7)
	Sorunlara karşı ilgisiz olduğu için yararlanamıyorum	1	(Ö24)

Tablo 3'e göre; 9 öğretmen "olumsuz öğrenci davranışlarını çözmek, yaptırım gerektiren süreçler, otoriter bir tutum ihtiyacı" duyduklarında; 2 öğretmen "sosyal etkinlik planlama" sürecinde; 2 öğretmen "veli ile iletişim desteği temin etmek" için; 2 öğretmen "teknik bilgilendirme ve destek" için müdür yardımcısından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Buna karşın 3 öğretmen, sorunları kendilerinin çözmeyi tercih ettiklerini; 2 öğretmen, herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını; 1 öğretmen, yeterli ve gerekli destek alamadığını; 1 öğretmen, çok az yararlandığını; 2 öğretmen, "evrak yükü, iş yoğunluğu çok olduğu için destek istemediklerini"; 1 öğretmen ise "sorunlara karşı ilgisiz olduğu için yararlanmadığını" ifade etmiştir.

Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri: "Sınıf yönetiminde karşılaştığımız sorunlarla ilgili olarak müdür yardımcılardan azami olarak faydalanmaktayız. Yaptırım gücü daha çok olduğu için öğretmenin işini kolaylaştırmaktadır(Ö1)." "Olumsuz bir durumda, müdüre olayı aksettirmeden öncelikle müdür yardımcısı ile iletişime geçebiliyor olmak olumlu bir okul ortamının olduğunu gösterir ki bire bir bu durumu kendi çalışma ortamımızda yaşamaktayız. Nasıl sınıf ortamında bir sorun olduğunda; öğrenci öncelikle sınıf rehber öğretmenine sorunu aksettiriyorsa, bizim içinde öncelikle müdür yardımcısından destek alıyor olmak işlerin yürütülmesinde kolaylık sağlıyor(Ö2)." "Müdür yardımcısı dersin işlenişinden, okul içi ve dışı sportif organizasyonlarından, okulda spor kültürü oluşturma sürecinde çok büyük destek vermektedirler(Ö3)." "Meslek hayatımda sınıf yönetiminde bir sorunla karşılaşmadım(Ö4)." "Müdür yardımcısında öğrenciler üzerindeki otoriter tutumundan yararlanıyorum. Bana destek veren bir idarenin olduğunu bilmek güven veriyor(Ö5)." "Okul kurallarının uygulanmasında yeteri kadar destek alamıyorum(Ö7)." "Müdür yardımcılar evrak işlerinden vakit bulup öğrenci işlerine çok karışmıyor(Ö10)." "Sınıf içerisinde herhangi bir disiplin sorunu olduğunda ya da dersi olumsuz yönde etkileyecek herhangi bir durumda öğretmenin kendi imkânlarının yetmediği durumlarda ilk olarak ilgili müdür yardımcısına bilgi veriyorum(Ö14)." "Sınıf ortamında düzeni bozmaya yönelik kronikleşmiş davranış göstermeye başlayan öğrencilerin davranışlarının çözümünde müdür yardımcısından destek alıyorum(Ö15)." "Müdür yardımcılarım ile olan görüşmem genelde sorun yaşadığım öğrencilerin durumunu daha yakın takip etmek için bilgi paylaşımı şeklinde gerçekleşmekte ve süreci birlikte uzlaşa içinde değerlendirmekteyiz(Ö17)." "Sınıf yönetimi sürecinde Öğrenci davranışları Değerlendirme Kurulu tarafından değerlendirilmesi gereken bir konu olmadığı sürece müdür yardımcılardan yararlanma ihtiyacı duymuyorum(Ö20)." "Öğrencilerle yaşadığım problemle ilgili yöneticilerle iletişime geçtiğimde öğrencilerle sohbet edip gönderdiler, bir yaptırım uygulanmadı. Bu sebeple artık yardım talep etmiyorum(Ö24)." "Genelde kendim hallediyorum, teknik bir sıkıntı olduğunda başvuruyorum(Ö25)." "Aklıma ilk gelen öğrenci davranışlarını değerlendirme kurulu iyi çalışan bir okul. Burada tabi ki müdür yardımcısının rolü çok önemli. Bir de eğitim programlarında otoritelerin önerdiği şekilde mihver dersleri mümkün olduğu kadar sabah saatlerine koymayı prensip edinen bir bakış açısı. Müdür yardımcısı bir okulda öğretmeni ile çok uyumlu çalışabilmelidir. Çoğu zaman okul yönetiminin sorun çözücü noktasıdır. Bu personel ilişkilerinde daha çok görünse de bazen sınıf yönetiminde öğretmene destek olmasında da ortaya çıkar. Bir öğretmen yaşadığı bir sınıf yönetimi sorununda ya da eğitsel planlamada yönetsel bir yardıma ihtiyaç duyarsa ilk önce müdür yardımcısına danışır(Ö26)."

Sizin, sınıf yönetimi sürecinde karşılaştığınız sorunların çözümünde müdürden yararlanma durumunuz nedir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.*Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Çözümünde Müdürden Yararlanma Durumu*

Sorunların Çözümünde Müdürden Yararlanıyorum	Olumsuz öğrenci davranışlarını çözmek, disiplin sağlamak, yaptırım gerektiren süreçler, otoriter bir tutum ihtiyacı	6	(Ö1), (Ö9), (Ö12), (Ö14), (Ö20), (Ö22)
	Sosyal etkinlik planlama ve projelere destek	3	(Ö3), (Ö23), (Ö25)
	Veli ile iletişim desteği temin etmek	2	(Ö16), (Ö23)
	Moral motivasyon sağlama	2	(Ö4), (Ö11)
	Yetki ve imkânları sınırlı	2	(Ö7), (Ö10)
Sorunların Çözümünde Müdürden Yararlanmıyorum/ Yararlanamıyorum	Fiziki yapının iyileştirilmesi ve donanım ihtiyacı	1	(Ö26)
	Ders programı	1	(Ö17)
	Müdür yardımcısından yardım almayı tercih ediyorum ve sorunları müdür yardımcısıyla çözüyorum	4	(Ö2), (Ö6), (Ö14), (Ö19)
	Sorunlara karşı ilgisiz, problemleri yok sayıyor	2	(Ö18), (Ö24)
	Öğrenci ve veli ile birlikte çözüyorum	2	(Ö13), (Ö15)
	Sorunları kendim çözmeyi tercih ediyorum	1	(Ö5)

Tablo 4'e göre; 6 öğretmen, olumsuz öğrenci davranışlarını çözmek, disiplin sağlamak, yaptırım gerektiren süreçler, otoriter bir tutum ihtiyacı duyduklarında; 3 öğretmen, sosyal etkinlik planlama ve projelere destek istemek için; 2 öğretmen, veli ile iletişim desteği temin etmek için; 2 öğretmen, moral motivasyon desteği almak için; 1 öğretmen, ders programı konusunda; 1 öğretmen de fiziki yapının iyileştirilmesi ve donanım ihtiyacı sebebiyle müdürden yararlanma durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşın; 2 öğretmen, müdürlerin yetki ve imkânları sınırlı olması sebebiyle; 1 öğretmen, sorunları kendilerinin çözmeyi tercih ettikleri için; 2 öğretmen, müdürlerin sorunlara karşı ilgisiz oldukları ve problemleri yok saydıkları için; 4 öğretmen, müdür yardımcısından yardım almayı tercih ettikleri ve sorunları müdür yardımcısıyla çözdükleri için; 2 öğretmen, sorunları öğrenci ve veli ile birlikte çözdükleri için müdürlerden yararlanmadıklarını belirtmişlerdir.

Buna ilişkin bazı öğretmen görüşleri: "Akademik başarı kaygısı olmayan, şiddete meyilli, davranış bozukluğu olan öğrencilerin sınıfa ve okula uyumunda müdürden yardım alıyorum(Ö1)." "Eğer yaşanan sorun ileri boyutta ise müdüre intikal eder. Yoksa müdür yardımcımız ile sorunlarımızı çözüme ulaştırabilmekteyiz. Zaten idarecimiz, müdürün dâhil olması gereken bir durumda gerekli yönlendirmeleri yapmaktadır(Ö2)." "Okul müdürümüz dersin verimliliği için ve okulumuzda olumlu bir spor kültürü oluşturmada büyük destek vermektedir(Ö3)." "Okul Müdürümüz tüm öğretmenlerinin arkasındadır. Öğretmen ve öğrencilerinin motivasyonu için elinden geleni yapmaktadır(Ö4)." "Sınıf yönetimi sürecinde karşılaştığım sorunlarda müdürden yararlanmıyorum; kendim çözüyorum(Ö5)." "Müdür yardımcılarını ile sağlıklı bir iletişim kurduğumda okul müdürüne ihtiyaç duymuyorum(Ö6)." "Gerektiği kadar destek alamıyorum. Müdürlerin yetkileri sınırlı. Bu sistemde yeterli desteği vermeleri mümkün değil(Ö27)." "Yaralanmıyorum, çünkü disiplin sorunu sistem sorunudur(Ö10)." "Okulda müdür okulun birçok sorunu ile ilgilendiğinden çok fazla iletişim kuramıyoruz. Ancak müdürden beklentimiz yanına gittiğimizde bizi dinlemesi, yaşadığımız sorunlarda bize destek olması yetiyor(Ö11)." "Sınıf içerisinde oluşan olumsuz durumların çözümünde ilgili müdür yardımcısının çözüm üretmediği ya da kendi görev sınırlarını aşan durumlarda okul müdürü ile iletişime geçiyorum(Ö14)." "Sorunları daha çok öğrenci ile gerekirse velisi ile görüşerek çözmeye çalışıyorum. Eğer hala çözemediysem müdür ile iletişime geçip destek istiyorum ve bu konuda sorun yaşamıyorum(Ö15)." "Müdürden yararlanma durumum, genelde sorunun çözümü konusunda önerilerini almak veya birlikte çözüm yolu arayışını bulma çabasıyla gerçekleşmektedir. Eğer sorun ders programı veya zaman yönetimi ile ilgili ise neyi değiştirebileceğimizi görüşerek birlikte hallederiz. Eğer sorun beni aşıyor ve hiçbir şekilde çözüm bulamıyorsam yetkiyi müdür beye verebilirim(Ö17)." "Müdürle olumlu bir iletişim kuramıyorum. Müdürler, kendilerini sistemin koruyucusu olarak görüyorlar, problemleri yok sayıyorlar(Ö18)." "Çok büyük bir problem olmadıkça müdürle muhatap olmuyorum(Ö19)." "Her sınıf yönetimi probleminin müdüre söylenmesine karşıyım. Sorunlarımı kendim halledebilirim(Ö21)." "Veli ile yaşanan problemleri öğretmene yansıtmadan bizzat halletmesini beklerim(Ö23)." "Müdürden atölye ve malzeme konusunda destek istedim, maalesef ikisinde de olumlu bir dönüş olmadı. Müdürden ziyade müdür yardımcılarını ile iletişime geçmeyi

tercih ediyorum(Ö24).” “Yenilikçi projelere destek olmasını veli ile iletişim sıkıntılarını çözmesi konusunda yardım talep ediyorum(Ö25).” “Benim için sınıf yönetiminde destek almam için son nokta okul müdürüdür. En azından bugüne kadar görev yaptığım okullarda karşılaştığım yönetimler açısından hep böyle olmuştur. Okul müdürü okulun sosyal çevresiyle uyumu ve işbirliğinde; mali konularda mesai harcar iken ders programı, sınıf yönetimi gibi noktalarda yukarıdaki sorularda ifade ettiğim gibi müdür yardımcısı ile muhatap olmuştur. Ancak ders paylaşımı, izin ya da olağan dışı bazı sıkıntılarda; destek ihtiyaçlarımda okul müdürünü bir seçenek olarak gördüm. Sınıf yönetimi açısından okul müdürü özelinde beklentim ufku açık, düşüncelerinde samimi ve dürüst, ayrımcılıktan uzak ve gerçekten çalışan bir müdür profilidir(Ö26).”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada öğretmen görüşlerine göre sınıf yönetimi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümünde müdür ve müdür yardımcılarının yararlanma durumu araştırılmıştır. Yapılan araştırmada görüşme sorularına verilen cevaplar incelendiğinde şu sonuçlar bulunmuştur.

Araştırmanın birinci alt probleminde çalışmaya katılan 10 öğretmen, sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerden kaynaklı; 10 öğretmen, fiziki mekânlardan kaynaklı; 7 öğretmen, zaman yönetiminden kaynaklı; 5 öğretmen, program kaynaklı sorunlar yaşarken 1 öğretmen ise herhangi bir sorun yaşamamaktadır. Bazı öğretmenler tek bir sebeple sorun yaşarken bazı öğretmenler ise birden fazla sorunla karşılaşmaktadır. Öğretmenlerin branşı, çalıştığı okul ve çevreye göre yaşadıkları sorunun çeşidi de değişmektedir.

Gümüş (2016), çalışmasında sınıf yönetiminde karşılaşılan problemlerde “Cep telefonuyla meşgul olma”, “Derste amaçsızca ortalıkta dolaşma” gibi öğrenci kaynaklı problemler dikkat çekmektedir. Aktaş (2019) çalışmasında da öğretmenler, en çok arkadaşları ile konuşma, şakalaşma istenmeyen davranışı gösterdiklerini belirtmişlerdir ki bu, öğrenci ve fiziki mekân kaynaklı bulgularla örtüşmektedir. Bu sonuca göre okul kurallarının ve gerekli fiziki şartların okul idaresi tarafından tam olarak tesis edilemediği, bununla beraber öğretmenlerin de verimli ve etkili bir ders anlatımı noktasında yetersiz kaldığı, yine etkili bir sınıf yönetimi oluşturulamadığı düşünülebilir.

Bu araştırmada olumlu bir sınıf yönetimi sürecinde okul müdürü ve müdür yardımcılarının sorumluluklarını; 11 öğretmen, “öğrenci davranışlarıyla ilgili kurallar net olmalı disiplin ve yaptırım uygulanmalı, idarenin otoritesi hissettirilmeli”; 8 öğretmen, “lider olmalı, motive etmeli, iletişim ve iş birliği içinde olmalı, olumlu bir okul iklimi oluşturmali, sorunların çözümüne katkı sağlamalı”; 6 öğretmen, “okulun fiziki ve donanım ihtiyacını karşılamalı”; 5 öğretmen, “veli ile iletişim kurmalı, veli ile yaşanan problemleri öğretmene yansıtmadan çözmeli”; 2 öğretmen, “okul kurallarıyla ilgili öğrenciler bilgilendirilmeli ve öğrencilerin güdülenmeli”; 3 öğretmen, “her öğretmenin beklenti ve ihtiyacı gözetilerek verimliliği sağlayıcı bir ders programı hazırlanmalı”; 3 öğretmen, “güvenli bir eğitim öğretim ortamı sağlamalı”; 2 öğretmen, “her dersin ve öğretmenin önemli ve değerli olduğunu hissettirmeli”; 1 öğretmen de “hizmet içi eğitim faaliyetleri ve toplantılar tertip etmeli” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmanın sonucu incelendiğinde eğitim kurumlarında üretkenlik ve ürünün, teknik bir yapı ve işleyişle değil insan unsuruyla hayat bulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler, üretkenliğin oluşması ve faydalı olmasında insanların psikolojik durumu çok önemli olduğunu belirtmiştir. Ancak coşkuyla, heyecanla ve yüksek bir motivasyonla hareket eden bireylerden beklenen fayda ve sonuç elde edilebilir. Yaptığı işten ve genel olarak yaşamaktan sevinç duymayan, kendisiyle ve diğer insanlarla barışık olmayan bireylerden yeterli ve gerekli verim alınamayacağı önemli bir gerçektir. Zira üretkenlik yüksek bir heyecan ve güçlü bir bağlılıkla mümkün hale gelir. Velilerle iletişim konusundaki beklentiler de öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin, zor veliler karşısında baş etme yöntemleri geliştirmeleri gereğini ortaya koyuyor. Öğretmenler, velilerden öğretmene saygılı olmasını, eğitim öğretim sürecine müdahale etmemesini beklerken bu konuda okul yönetiminin desteğine ihtiyaç duymaktadır.

Daha önce benzer sonuçlara ulaşan Babaoğlu, Nalbant ve Çelik (2017), okul yöneticisinin liderlik yapması, organize etmesi ve okulun işleyişini düzenlemesi okuldaki başarıyı etkileyen önemli etkenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Burada en çok “öğrenci davranışlarıyla ilgili kurallar net olmalı, disiplin ve yaptırım uygulanmalı, idarenin otoritesi hissettirilmeli” maddesi dikkat çekmektedir ki, Aktaş (2019) çalışmasındaki öğretmenlerin sınıf içi disiplin sorunlarına yönelik çözüm yöntemlerinde öne çıkan disiplin kuruluna veya idareye sevk etme eğilimiyle paralellik göstermektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin okul yöneticilerinden birçok beklentisi vardır ve bu sorumlulukları taşıyan kişilerle çalışmak istemektedirler. Özdemir (2019) yaptığı araştırmada

okul yöneticilerinin yönetsel etkililiğinin ne olduğuna ilişkin görüşleri incelendiğinde; okul yöneticilerinin yönetsel etkililiği, insan ilişkileri ve iletişimidir, idarenin etkili olmasıdır, insanları yönetme yeteneğidir, görev ve sorumlulukları yerine getirir, kanunları ve yasaları bilmez, riskleri avantaja dönüştürmez, yöneticinin gerekli hazır bulunuşluğunun olmasıdır okuldaki iş ve işlemlerin yürütülmesidir ve okulun misyon ve vizyonuna uygun davranmadır şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Köyebakan'ın (2020) öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentilerini araştırdığı çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştığı sorunların çözümünde müdür yardımcılarının yararlanma durumu sorusunun sonucunda; 9 öğretmenin “olumsuz öğrenci davranışlarını çözmek, yaptırım gerektiren süreçler, otoriter bir tutum ihtiyacı” duyduğunda; 2 öğretmenin “sosyal etkinlik planlama” sürecinde; 2 öğretmenin “veli ile iletişim desteği temin etmek” için; 2 öğretmenin “teknik bilgilendirme ve destek” için müdür yardımcısından yararlandığı görülmüştür. Süreç içerisinde öğretmenlerin bir ya da birden çok sebeple müdür yardımcısından yararlanma durumu söz konusudur. Bununla birlikte 2 öğretmenin, herhangi bir sorunla karşılaşmadığı; 3 öğretmenin, sorunları kendilerinin çözmeyi tercih ettiği; 1 öğretmenin, yeterli ve gerekli desteği alamadığı; 1 öğretmen, çok az yararlandığı; 2 öğretmenin, evrak yükü, iş yoğunluğu çok olduğu için destek istemediği; 1 öğretmenin ise sorunlara karşı ilgisiz olduğu için yararlanmadığı anlaşılmıştır.

Genel itibarıyla öğretmenlerin yarısından fazlası sınıf yönetimi sürecinde müdür yardımcısından yararlanmaktadır. Destek almayan/alamayan öğretmenlerden bazıları, müdür yardımcılarının evrak yükü ve iş yoğunluğu çok olduğu için destek istemediklerini belirtirken; müdür yardımcılarının sorunlara karşı ilgisiz olduğu için yararlanmadığını ifade eden de vardır. Bununla beraber okul müdür yardımcılığı görevinin geçici görev şeklinde olması durumu ayrıca müdür yardımcılarının görev tanımları, yetki ve sorumluluklarının bir sonucu olarak müdür ile öğretmen arasında kalmaları hem bu görevi yürütenler hem de bu yönetim sürecinden etkilenenler için zaman zaman bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Katılımcılar genel olarak, sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak müdür yardımcılarının azami olarak faydalandıklarını, yaptırım gücü olduğu için öğretmenin işini kolaylaştırdığını, olumsuz bir durumda, müdüre olayı aksettirmeden öncelikle müdür yardımcısı ile iletişime geçebiliyor olmanın olumlu bir okul ortamının olduğunu gösterdiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, sınıf içerisinde herhangi bir disiplin sorunu olduğunda ya da dersi olumsuz yönde etkileyecek herhangi bir durumda öğretmenin kendi imkânlarının yetmediği durumlarda ilk olarak ilgili müdür yardımcısına bilgi vermektedirler. Sonuçlar, bir okulda görev yapan gerek okul müdürü gerekse müdür yardımcılarının öğretmenlerin yüksek bir güdülenme ve adanmışlıkla görev yapmalarına yardımcı olmaları gerekliliğinin ortaya koyuyor. Müdür yardımcısı bir okulda öğretmeni ile çok uyumlu çalışabilmelidir. Çoğu zaman okul yönetimi sorunun çözüm noktası olarak düşünülmektedir. Bu personel ilişkilerinde daha çok görülse de bazen sınıf yönetiminde öğretmene destek olmasında da ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmen yaşadığı bir sınıf yönetimi sorununda ya da eğitsel planlamada yönetsel bir yardıma ihtiyaç duyarsa ilk önce müdür yardımcısına danışır ve müdür yardımcılarının aktif, dinamik bir yaklaşım beklemektedir. Buna paralel olarak Aydoğan (2018) çalışmasında, okul yöneticilerinin odalarında daha az vakit geçirmeleri, daha çok görünür olmaları gerektiğini, sınıfları sık sık ziyaret edip öğrencilerle gerekli iletişimi sağlamaları gerektiğini; bu durumun, öğrencilerin akademik başarılarının doğrudan etkilediğini belirtmiştir.

Elde edilen görüşlerin birçoğu daha önce bu alanda yapılan araştırmaların sonuçlarıyla tutarlıdır. Örneğin; Köse (2018), yaptığı araştırma sonucunda, müdür yardımcılığı görevinin eğitim öğretim faaliyetleri esas alındığında gerekli olduğu yönünde ortak bir kanaat ortaya çıkmıştır. Buna gerekçe olarak müdür yardımcılarının eğitimin paydaşları arasındaki kaynaşmayı ve uzlaşmayı sağlayan rollerinin bulunması, müdürlerin tek başlarına okulu yönetemeyecek olmaları ve eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenlemesinin ve yürütülmesinin müdür yardımcılarıyla mümkün olacağı gösterilmiştir. Özyılmaz (2013) da müdür yardımcılarının formalite işlemler ve yazışma işlerinin ötesinde okul yönetiminde etkin olması gerektiğini belirtir.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi sürecinde karşılaştığı sorunların çözümünde müdürden yararlanma durumu ile ilgili dördüncü soruda çalışmaya katılan 6 öğretmen, olumsuz öğrenci davranışlarını çözmek, disiplin sağlamak, yaptırım gerektiren süreçler, otoriter bir tutum ihtiyacı duyduklarında; 3 öğretmen, sosyal etkinlik planlama ve projelere destek istemek için; 2 öğretmen, veli ile iletişim desteği temin etmek için; 2 öğretmen, moral motivasyon desteği almak için; 1 öğretmen, ders programı konusunda; 1 öğretmen de fiziki yapının iyileştirilmesi ve donanım ihtiyacı sebebiyle müdürden yararlanma yoluna gitmiştir. Birden çok sebeple yardım isteyen öğretmenler de vardır. Buna karşın; 2 öğretmen, müdürlerin yetki ve imkânlarının sınırlı olması sebebiyle; 1 öğretmen, sorunları kendilerinin çözmeyi tercih ettikleri için; 2 öğretmen, müdürlerin sorunlara

karşı ilgisiz oldukları ve problemleri yok saydıkları için; 4 öğretmen, müdür yardımcısından yardım almayı tercih ettikleri ve sorunları müdür yardımcısıyla çözdükleri için; 2 öğretmen, sorunları öğrenci ve veli ile birlikte çözdükleri için müdürlerden yararlanma yoluna gitmemişlerdir. Sınıf yönetimi sürecinde öğretmenlerin müdür ya da müdür yardımcısından yararlanma önceliği idarecilerin iletişim dili, yaklaşımı ve ikili ilişkilerine göre değişkenlik göstermektedir. Müdürlerin yetkilerinin sınırlı olması desteği sınırlamaktadır. Müdürdan yararlanma durumu, genelde sorunun çözümü konusunda öneriler almak veya birlikte çözüm yolu arayışını bulma çabasıyla gerçekleşmektedir.

Okul müdürü okulun sosyal çevresiyle uyumu ve iş birliğinde; mâli konularda mesai harcadığına dikkat çeken katılımcılar, ders programı, sınıf yönetimi gibi noktalarda müdür yardımcısı ile muhatap olmaktadır. Sınıf yönetimi açısından okul müdürü özelinde beklentiler, ufku açık, düşüncelerinde samimi ve dürüst, ayrımcılıktan uzak ve gerçekten çalışkan bir müdür profilidir. Katılımcılara göre, okuldaki dinamizmi okul müdürü sağlar, okuldaki olumlu ya da olumsuz iklimin oluşmasında birinci dereceden okul müdürü ve diğer idari görevliler sorumludur. İyi bir okul yönetimine sahip eğitim kurumları, emsallerine göre başarıları ve yeniliğe ve değişime açık yapıları kısa zamanda fark edilecektir. Okul yöneticilerini mevzuatta bir görev tanımı olmakla beraber yürüttükleri görevlerini ve üstlendikleri sorumlulukların kapsamının ve sınırlarının net olmaması, seçilme usulleri ve yöneticilik formasyonlarının yeterliliği her dönem tartışılmıştır ve bundan sonra da değerlendirilmeye devam edileceği söylenebilir. Hâlbuki güçlü bir eğitim liderliği, eğitim ve öğretimin niteliğini belirlemede, öğrencinin ve okulun kolektif başarısını olumlu yönde etkileme hususunda ihmal edilmeyecek önem ve önceliktedir, her kurumun güçlü bir eğitim lideri sahip olması gerektiği tespit edilmiştir.

Bu sonuç; Helvacı ve Aydoğan (2011) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir ki bu araştırmada da okul yöneticilerinin okulda oluşan problemlere karşı hassasiyet göstermeleri, çözüm ortaya koymaları, çalışanlarla olumlu ilişki ve iletişim içinde olmaları gerekliliği dikkat çekmektedir. Okul müdürüne moral ve motivasyon temin etmek için başvurma ihtiyacı sonuçları, ilgili alanyazında, Topçuoğlu (2010), tarafından farklı örnek gruplarına göre yaptığı araştırmada öğretmen başarısının sürekli kılınabilmesi için okul yöneticileri tarafından sürekli teşvik ve motive edilmesi ihtiyacı tespiti araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Benzer bir sonuç Babaoğlu, Nalbant ve Çelik (2017) yaptığı çalışmada da karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Okul yöneticileri olumsuz öğrenci davranışı kaynaklı sorunlarla geciktirmeden ve doğrudan ilgilenmeli, gerekli iyileştirme ve yaptırımı sağlamalıdır.
2. Sorunların azalması için ve hedeflenen başarının elde edilmesi için sınıflardaki öğrenci sayısı en çok 25 kişi olmalıdır.
3. Okul müdürü, her öğretmene değerli olduğunu, her zaman yanında olduğunu hissettirmeli, öğretmenlerin okul içi ve dışı her sorunuyla yakından ilgilenmelidir.
4. Her okula bir memur görevlendirilerek, müdür yardımcılarının evrak düzenlemeye dair iş yoğunluğu azaltılmalı, eğitim öğretimin iyileştirilmesine yönlendirilmelidir. Bürokratik işlerin memurlar tarafından yerine getirilmesi ve müdür yardımcılarının asli görevi olan eğitsel/öğretimsel liderlik yapabilme-leri sağlanabilir.
5. Sınıfların fiziksel koşulları iyileştirilmeli, materyal çeşitliliği artırılmalıdır.
6. Öğretmenlerin genel olarak yetersiz kaldıkları zaman okul yönetimi başta olmak üzere, öğretmenler karşılaştıkları sorunlarla ilgili periyodik olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerine tabi tutulmalıdır.
7. Okul idaresi öğretmenlere ebeveyn iletişiminde destek olmalı, öğretmenin menfi anlamda veli ile karşı karşıya gelmesine fırsat vermemelidir.
8. Velilerin, her fırsatta okuldaki eğitim öğretim sürecine yetki ve yeterlilik gözetmeden müdahale etmesi önlenmelidir. Bu kapsamda veli toplantılarının formatı ve mahiyeti gözden geçirilmeli, iletişim ve iş birliği artırılırken kurallar da net olarak ortaya konmalıdır.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1994). *Teknik ve toplumsal yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ada, S. (2000). Sınıf yönetimini etkileyen faktörler. *M.Ü Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 1-8.
- Aktaş, A. (2019). *Sınıf yönetiminde sınıf içi disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslanargun, E. & Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 349-368.
- Aydın, A. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydoğan, A.G. (2018). *Okul yöneticilerinin öğretimsel ve yönetsel liderlik davranışları: Polatlı örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Babaoglu, E., Nalbant, A. & Çelik, E. (2017). Okul başarısına okul yöneticisinin etkisine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 93-109.
- Başar, H. (2004). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. (2012). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss.3-4). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelik, V. (1999). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çetin, Ş. (2019). Okul müdürlerinin karşılaştığı sorunlar: Nitel bir inceleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (4), 1638-1648
- Gümüş, E. (2016). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemler ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güven, S. & Karşı M. (2014). Sınıf yönetiminin etkililiğini etkileyen faktörlere ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2014) 1-24.
- Helvacı, M. A. & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 41-60.
- İlgar, L. (2005). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. İstanbul: Beta.
- İskender, M., Yaman, E. & Albayrak, G. (2013). İlköğretim okullarında etkin yöneticiler için bir gösterge: problem çözme becerisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20 (20), 73-84.
- Köse, A. (2018). Okul müdür yardımcılarının bakış açılarıyla okul müdür yardımcılığı görevi: bir öz değerlendirme. *III. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu* (26-28 Ekim 2017) (s.193). Kahramanmaraş, Türkiye.
- Köyebakan, A. (2020). *Öğretmenlerin okul yöneticilerinden beklentileri (Denizli ili Kale ilçesi örneği)*. Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özdemir, A. (2019). *Sınıf yönetimi etkililiği modeline göre okul yöneticilerinin görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özdevecioğlu, M. (2004). Algılanan örgütsel desteğin işten ayrılma niyeti üzerindeki etkileri. *Amme İdaresi Dergisi*, 37 (4), 97-115.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk milli eğitim sisteminin sorunları ve çözüm arayışları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, İ. & Altunay, U. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi davranışı. *Elementary Education Online*, 10 (3), 905- 918.
- Şek, Ş., Aydın, S., Tedik T. & Oltulu, H. (2012). Sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu* (24-26 Mayıs 2012) (s. 13). Rize, Türkiye.
- Topcuoğlu, Z. (2010). *İlköğretim devlet okullarında okul yönetiminin öğretmen başarısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmenlerin Performans Değerlendirmesinin Kurum Yöneticilerine Bırakılmasıyla İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri

Semahir İlgör, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, semahir35@hotmail.com

İbrahim Gül, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, igul@omu.edu.tr

Öz

Bu araştırmada, öğretmenlerin performans değerlendirmesinin okul müdürlerine bırakılması ile ilişkili görüşlerin alınması amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Verilerin toplanmasında araştırmacılarca geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, İzmir ili Bornova ilçesi, Mazhar Zorlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görevli 38 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgulara göre, mevcut performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşler çoğunlukla olumludur. Öğretmenler değerlendirmenin mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler değerlendirmeyi objektif bulmamaktadırlar. Olumsuzlarına rağmen değerlendirmesinin kurum yöneticilerine bırakılmasını istemektedirler.

Anahtar Kelimeler: Performans, Performans Değerlendirme, Eğitim, Öğretmen Performansı, Kurum Yöneticileri

Abstract

In this study, it was aimed to get opinions about leaving the performance evaluation of teachers to school principals. The research is a qualitative study. A semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect the data. The study group consists of 38 teachers working at Mazhar Zorlu Vocational and Technical Anatolian High School in Bornova district of İzmir in the 2018-2019 academic year. Purposive sampling was used in the research. The data were analyzed with descriptive and content analysis methods. According to the research findings, opinions about the current performance evaluation system are mostly positive. Teachers stated that assessment contributed to their professional and personal development. Teachers do not find the assessment objective. Despite the negatives, they want their evaluation to be left to the managers of the institution.

Keywords: Performance, Performance Evaluation, Education, Teacher Performance, Institution Administrators

Giriş

Tüm kamu kurumlarında olduğu gibi, eğitimde örgütsel ve yönetsel bir zorunluluk olan denetim; etkililiği ve verimliliği artırmanın önemli bir yoludur. Denetim, önceden belirlenen eğitim ve öğretim hedeflerinin gerçekleşme düzeyinin tespit edilmesini mümkün kılmakta ve okullarda daha etkili bir öğrenme ortamının yaratılmasına katkıda bulunmaktadır. Böylece, eğitimin farklı düzeylerdeki işleyişlere ilişkin geri bildirim alınmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi ve dışı başarılarının değerlendirilmesine ilişkin uygulamaların temel amacı, öğretmenlerin görev tanımları ile iş akışı çözümlemelerinde saptanan ölçütlere ve normlara ne düzeyde ulaştığı konusunda geribildirim vermesidir (Sezgin, Tınmaz ve Tetik, 2017). Bu değerlendirme bir bakıma, eğitim kurumlarında öğretmenlerin iş tanımında belirlenen standartlarla ne düzeyde uyumlu olduğuna yönelik bilgi sağlar. Bir eğitim kurumu olarak okullarda, performans değerlendirmenin okul yöneticilerin bırakılmasına yönelik öğretmen görüşleri önemli görülmektedir. Çünkü böyle bir değerlendirmenin öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine katkısı olup olmadığı merak edilmektedir.

Kuramsal Çerçeve

Çalışmanın kuramsal çerçevesi, performans değerlendirme, eğitim kurumlarında performans değerlendirme, okul yöneticileri ve performans değerlendirme başlıkları altında ele alınmıştır.

Performans Değerlendirme

Performans son zamanlarda en çok kullanılan kavramlar arasında yer almakta olup bireylerin ve örgütlerin, örgütsel amaçları etkin ve etkili şekilde başarma derecesi olarak tanımlanmaktadır (Özgen ve Yalçın, 2010). Bir bakıma belli bir amaca yönelik belirlenen standartlara uygun davranışların ölçülmesi ve hedefe yaklaşma düzeyidir (Ateş, Kırılmaz ve Aydın, 2007). Yani çalışanların görevlerini gerçekleştirme becerisidir (Özgen, Öztürk ve Yalçın, 2005). Başarı, hedeflerin gerçekleştirilme düzeyi olarak da tanımlanabilir (Aydın, 2016). Bu yönüyle insan kaynakları yönetimi alanında sıklıkla kullanılmaktadır (Alay, 2006). Performans değerlendirmenin, çalışanların davranışları, iletişim biçimleri veya becerileri ile ilgili bilgileri toplama ve bunlara ilişkin geribildirim sağlama olduğu söylenebilir (Noe, 2009). Onun en önemli işlevi, hataların ortaya çıkarılması ve bunların tekrarının önlenmesidir. Böylece işletmenin verimliliğine de önemli derecede katkı sağlanmış olur. Örgüt amaçlarını gerçekleştirme ve bu amaçlara bireysel katkıların neler olduğunu belirleme işinde performans değerlendirmenin önemli bir yeri vardır (Ludeman, 2000).

Performans değerlendirme iki önemli amaca hizmet etmektedir: Bunlardan ilki yöneticilere terfi, ücret artışı ve diğer yönetim konularında bilgi verme, ikincisi, analizler sonucunda çalışanların kendileri için önceden belirlenmiş standartlara ne ölçüde yaklaştıkları konusunda geribildirim sağlama (Palmer, 1993). Ayrıca çalışanların yaptığı işler hakkında güvenilir bilgi elde etmeye, motivasyonu artırmaya, belirsizlikleri ortadan kaldırmaya da yardım eder (Barutçugil, 2002). En önemli üç amacı, ödül sistemi için zemin oluşturma, geliştirilmesi gereken alanları tespit etme ve kurum standartları için temel standartları belirleme olarak sıralanabilir (Ertan-Kantos, 2013).

İlk olarak 1900'lü yılların başında Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) faaliyet gösteren kamu kuruluşlarında uygulanan (Oğuz, 2006) performans kavramı, bireysel ve örgütsel performans olmak üzere ikiye ayrılır. Bireysel performans, çalışanların örgütsel amaçlara ulaşması doğrultusunda kullandıkları yetkinliklerdir (Kalkar, 2015). Örgütsel performans, örgütün kaynaklarını en etkili biçimde kullanarak önceden belirlenen amaçlarına ulaşma ve onları gerçekleştirme becerisidir (Günel-Duran, 2008). Böyle bir değerlendirme Örgütsel hedefler örgütsel performansı iyileştirmek için dikkate alınırken çalışanların performansını artırmak için ise bireysel hedefler göz önünde bulundurulur (Birol, Atamtürk, Silman, Atamtürk ve Şensoy, 2009). Performans değerlendirme, adil ve geliştirici olmalı, işgörenleri motive etmeli ve içinde bulunduğu duruma uygun olmalıdır. Kapsamlı ve sürekliliği yanında geçerliği yüksek olmalıdır. Bütün işgörenlerin katılımına olanak tanımalıdır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001).

Performans değerlendirme yöntemlerden bazıları kritik olay, amaçlara göre değerlendirme, davranışsal beklenti, grafik değerlendirme yöntemi, puanlandırma cetvelleri, özdeğerlendirme, kompozisyon yöntemi ve 360 derece değerlendirme yöntemi olarak sıralanır (Kueng, 2000). Çalışanların genel başarı durumu, işin gerektirdiği özelliklerine göre yapılan değerlendirme, sıralama yöntemi olarak bilinmektedir (Argon ve Eren, 2004). Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı'nda kamu örgütlerinin performans değerlendirmeye geçmesi önerilmiştir. Böyle bir değerlendirme, önceden saptanmış ölçütlere göre kurumun ve işgörenlerin başarısının ölçülmesi, analiz edilmesi ve geri bildirim verilmesidir (Altun ve Memişoğlu, 2008).

Eğitim Kurumlarında Performans Değerlendirme

Eğitim programının ve eğitsel hedeflerin ne ölçüde gerçekleştirildiğinin bir göstergesi olan değerlendirme, eğitimin başında, eğitim süresince ve sonunda yapılan eylemleri kapsar (Deniz-Kan, 2007). Değerlendirme sürecinde elde edilen bilgiler, eğitimin kalitesinin artırılması ve geliştirilmesinde kritik öneme sahiptir. 1980 yılından sonra özellikle hesap verebilirlik ve performans değerlendirme konuları öğretmenlere yönelik çalışmalarda sıkça ele alınmaya başlamıştır (Ellett ve Teddlie, 2003). Ancak Türkiye'deki denetim ağırlıklı değerlendirmeyle bunu yapmak mümkün görünmemektedir (Ocak, Karataş ve Ocak, 2005).

İnsan kaynağı, eğitim kurumlarında da vazgeçilmez bir girdi olarak kabul edilmektedir. Örgütsel bir sistem olarak okulun amaçlarını gerçekleştirmek için işgörenlerin etkililiğini sağlamak için performans değerlendirme gereklidir. Böylece iş süreçlerinin başarılı ve başarısız bölümleri birbirinden ayırt edilir, başarısız iş süreçleri

iyileştirilerek sürekli gelişim sağlanabilir (Süzen, 2007). Böyle bir durumda şu kazanımlar elde edilir: okulun etkililiği artar, herkes okulun amaçlarından haberdar olur, çalışanların ihtiyaçları belirlenir, kaynakların güvenilir olarak elde edilmesine imkân sağlar (Topuz, 2018).

Öğretmen performansını etkileyen faktörleri bireysel, örgütsel ve çevresel faktörler olarak gruplandırmak mümkündür. Bireysel faktörler kişilikle ilgili özellikleri içerir. Etkili öğretmenlerin güdüleyici bir kişiliğe, başarıya adanmışlık beklentisine, profesyonel davranışa sahip olmaları gerekir (Yıldırım, Ünal ve Çelik, 2011). Örgütsel faktörler bakımdan, okullarda öğretmenlerin performansını artırmak amacıyla bireysel ve örgütsel hedeflerin açıkça belirlenmesi, planlama yapılması, hedeflerle örgüt stratejisi ilişkisi kurulması gerekir. Öğretmenlerin aidiyet duygusu geliştirilirse öğretmen performansı artar (Bozkurt-Bostancı ve Kayaalp, 2011). Çevresel faktörler, öğrenci velileri ve okulun fiziksel imkânları olarak sıralanabilir. Okula, eğitime ve çocuğuna duyarlı olan veliler, öğretmenlerle işbirliğine giderek, çocuklarının daha başarılı olmaları için üzerlerine düşeni yapmaktadırlar (Hatipoğlu ve Kavas, 2016).

Okul Yöneticileri ve Performans Değerlendirme

Okul müdürleri, önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine uygun olarak eğitim-öğretim kurumlarını idare eden kişilerdir. Çağdaş ve etkili okulların yaratılmasında okul müdürlerinin önemli bir yeri vardır. Okulun belirlenen hedeflerine ulaşması için okul müdürleri çalışanları denetlerler (Demirtaş, 2006). Okuldaki öğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini ve öğretmenlerin moralini etkileyen onun liderliğidir (Korkmaz, 2005). Birden fazla yöneticinin öğretmeni değerlendirmesi daha etkili bir değerlendirme sağlar (Dilbaz-Sayın ve Arslan, 2017). Özmen ve Batmaz (2006), okul müdürlerinin öğretmen performansını denetlemede iki değerlendirme şekli üzerinde dururlar. Bunlar genel (summative) ve biçimlendirici (formative) değerlendirmedir. Genel değerlendirme, öğretmenlerin öğretim yılı süresince gösterdikleri tüm performansı değerlendirmektedir. Biçimlendirici değerlendirme ise, öğretim sürecinde öğretmenin mesleki gelişimine ve öğretime odaklanan bir değerlendirmedir.

Özmen ve Batmaz (2006), okul müdürlerinin öğretmen performansını denetlemede iki değerlendirme şekli üzerinde dururlar. Bunlar genel (summative) ve biçimlendirici (formative) değerlendirmedir. Genel değerlendirme, öğretmenlerin öğretim yılı süresince gösterdikleri tüm performansı değerlendirmektedir. Burada okul müdürleri öğretmenin göreve alınması veya görevde kalma durumu, öğretmenin alması gereken ücret gibi mesleki özellikler konusunda rol üstlenmektedir. Mesleki yaşamı ve kariyeri etkileyen kararların alınması nedeniyle bu değerlendirmede kullanılacak ölçme araçları, denetim süreçleri ve uygulamaların son derece hassas, tarafsız ve yasal zemine uygun gerçekleştirilmesi gereklidir. Bu konuda birçok kurumda öğretmen denetimi açısından standartlar geliştirilmektedir. Öğretim hızının izlenmesi, olası yanlışların belirlenmesi, engellere yönelik önlemlerin alınması imkanı sağlar (Bulunuz vd., 2017). Diğer yandan bilgi verme ve öğrenme sürecini yönlendirme, öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenenlerin geliştirilmesini desteklemeyi amaçlar (Alır, 2015).

Okul yöneticisi, öğretmen motivasyonunu arttırma, veri toplama, iş sürecini iyileştirme ve ödül sistemini etkili olarak uygulama gayreti içinde olmalıdır. Öğretmenlerin yetersiz kaldıkları alanlara odaklanmaları böylece sağlanabilir (Cemaloğlu, 2002). MEB performans değerlendirme ile öğretmenlerin başarısının belirlenmesini, olumsuzluklara karşı gerekli önlemleri almayı, adil bir ödüllendirme yapmayı amaçlamaktadır (Çelikten ve Özkan, 2018). Sürekli değişimlerin yaşandığı bir eğitim ortamında görev alan okul yöneticisinin sahip olmaları gereken yeterlilikler yeniden tanımlanmalıdır (Şahin, 2000: 244).

Araştırmalarda okul müdürünün geleneksel rol ve sorumluluklarının değiştiği, modern dönem okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarının liderlik, iletişim, grup süreçleri program geliştirme, öğrenme ve öğretme süreçleri, performans değerlendirme gibi birçok farklı temada toplandığı görülmektedir (Akçay ve Başar, 2004: 173-174). Okul müdürlerinin denetçilerden beklentilerine yönelik görüşleriyle ilgili çalışmada, beklentiler yüksekte düşüğe göre şöyle sıralanmaktadır: iletişim, rehberlik, süreklilik, demokratiklik, durumsallık, amaca uygunluk, kendini geliştirme, etkililik, tutarlılık, ödüllendirme ve araştırmacılıktır. Demokratiklik beklentisi de kendi içerisinde katılımcılık, amaca uygunluk ve açıklık beklentilerinden oluşmaktadır (Ünal ve Erol, 2011). Eğitim alanında yapılan araştırmalar, okul liderliğinin okul ve akademik gelişim için çok önemli olduğunu (Day ve diğ., 2011; Hallinger ve Heck, 2010; Thoonen vd., 2012) vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin yüksek düzeyde öğretimsel liderlik sergilemeleri, okulları için bir mesleki gelişim planı geliştirme, öğretmenlerin resmi performans değerlendirmesinin bir parçası olarak sınıfta öğretimi gözlemleme ve okuldaki meslektaşlar arasında karşılıklı saygıyı teşvik etmeleri gerekir (Aslanargun, 2015, s. 19).

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin okul yöneticilere bırakılmasının öğretmen görüşlerine göre bir değerlendirmesine yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin performans değerlendirilmeye ilişkin görüşlerinin neler olduğu sorusuna yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışma olup bu araştırma deseni daha esnek olup araştırmada karşılaşılan bulgulara ve durumlara göre yeniden biçimlenmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu açıklamaya göre, öğretmenlerin performans değerlendirmesinin okul yöneticilerine bırakılmasına yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasına böyle bir araştırma deseni uygun düşmektedir. Çalışmada durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da daha fazla olayı ortamın, programın, sosyal grubun veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelenmesidir (McMillian, 2000).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesinde Mazhar Zorlu Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan 28 kültür dersi ve 10 alan dersi öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem yöntemi, belirli ölçütleri karşılayan ya da belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda çalışılmak istendiğinde tercih edilmektedir (Koç-Başaran, 2017). Öğretmenlerin 7'si 5 yıldan az, 7'si 6-10 yıl arası kıdeme, 24'ü 10 yıldan fazla kıdeme sahiptirler. Alanlarına göre 28'i genel kültür dersi, 10'u meslek dersleri öğretmenidir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı, belirli düzeyde standartlığa ve esnekliğe sahip olması nedeniyle belirli bir konuya ilişkin derinlemesine bilgi toplamaya yardımcı olmakta ve çalışmalarda sıkça tercih edilmektedir (Yılmaz ve Altınkurt, 2011). Görüşme formunda öğretmenlere demografik nitelikte sorular ile onların performans değerlendirilmeye ilişkin görüşleri (Değerlendirmenin yeterliği, yetkinliği, mesleki gelişmeye katkısı, objektifliği, avantaj ve dezavantajları, sürecin yeterliği) ile ilgili sorular sorulmuştur. Bu tür araştırmada geçerlik, araştırmacının olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelir (Kirk ve Miller, 1986: Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. İç geçerlik, araştırma bulgularına ulaşırken izlenen sürecin gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğidir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmaya katılan öğretmenlerin her birisine bir kod yani numara verilerek bunlarda benzer kavramlar taranarak benzer olanlar gruplandırılmıştır. Böylece temalar oluşturulmuştur. Her tema içinde yer alan alt tema ve kavramlar çıkarılmıştır. Bunlar tablolarda özetlendikten sonra altlarına yorumlar yapılmıştır. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden olduğu gibi alıntılar yapılmıştır. Ayrıntılı betimleme olarak nitelenen bu durum ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır (Erlandson vd., 1993; Akt : Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Araştırmanın bulguları öğretmenlere sorulan sorulara göre ele alınmış ve bunlar tema ve alt temalar halinde tablolarda sunulmuş ve her tablonun altında yorumlar yapılmıştır.

1. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerince Değerlendirilmelerinin Yeterliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul yöneticilerinin performans değerlendirmeye ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmenlerin Değerlendirilmelerinin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	f	%
Performans Hakkındaki Görüşler	Olumlu	K-1, K-2,K-4,K-5, K-6, K-8, K-9,K-10, K-11, K-12, K-13 K-15, K-16, K-17, K-18, K-19, K-20, K-21, K-22, K-24, K-25, K-26, K-27, K-28, K-29, K-31, K-32,K-33, K-36, K-38	30	79
	Olumsuz	K-3, K-7, K-14, K-23, K-30, K-34, K-35,K-37	8	21
Denetimler	Yeterli	K-1, K-2, K-4,K-5, K-6, K-8, K-9, K-11,K-10, K-12, K-13, K-16, K-17, K-20, K-21, K-22, K-24, K-25, K-26, K-27, K-28, K-29, K-31, K-32, K-33, K-36,K-38	27	71
	Yeterli Değil	K-3, K-7, K-14,K-15,K-18,K-19, K-23, K-30, K-34, K-35, K-37	11	29
Öneriler	Farklı Ölçekler kullanılmalı	K-3	1	17
	Eşitlik İlkesine göre Yapılmalı	K-5, K-6, K-8, K-9, K-11,K-10, K-21, K-22, K-24, K-25, K-26, K-27, K-28, K-29	14	38
	Kriterler net olmalı	K-3, K-7,K-14,K-15,K-18,K-19, K-23	7	18
	Rehberlik Edilmeli Yol gösterilmeli	K-30, K-35, K-37	3	8
Bilgi Yok		K-19	1	4
Cevap Yok		K-4, K-10, K-18, K-37	4	12

Tablo 1’de öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında, çoğunlukla performansın okul yöneticilerine bırakılmasına olumlu baktıkları söylenebilir. Yapılan denetimlerinde çoğunlukla öğretmenler yeterli olduğu görüşündedirler. Öğretmenler bu konuda önerilerini şöyle sıralamışlardır: Değerlendirmenin “eşitlik ilkesine göre yapılması”, “kriterlerin net olması gerektiği” “rehberlik yapılması ve yol gösterici olması” ve “farklı ölçekler kullanılması.” Bu konuda bilgisi olmadığını söyleyen bir öğretmen ve her hangi bir öneri belirtmeyen dört öğretmen bulunmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri doğrudan aşağıya çıkarılmıştır.

“Olumlu buluyorum, çünkü kişisel beyanları göz önünde bulundurularak ve ayrımcılık yapmadan gerçekleşen bir değerlendirmedir.” (K-1)

“Müdürümüz denetimler başlamadan önce gerekli evrakları resmi yazıyla öğretmenlere bildirir ve eksikleri giderebilmemiz için süre verir. Denetime girmeden önce gireceği gün ve ders saatini bildirip uygun olup olmadığını sorar. Müdürümüzün iyi niyetine bu uygulamalarından çıkarım yapabiliriz. Fakat dönemde bir denetimin yapılmasının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Her dönem iki kere olması öğretmen açısından da olumlu olabilir.” (K-7)

“Kurumdaki uygulanan mevcut performans değerlendirme sistemini olumlu buluyorum derslere girilmesi izlenmesi, öğretmenin ders daha hazırlıklı ve yeterli girmesi içinde bir sebep olabilir denetimleri yeterli buluyorum.” (K-17)

“Çalıştığım kurumda performans değerlendirme sistemi iyi çalışıyor. Ders işleniş rutin yapılması gereken işler konusundaki denetimler iyi işliyor bence ancak nöbet denetimlerinin daha iyi yapılması gerektiğini düşünüyorum.” (K-24)

“Denetimleri yeterli buluyorum. Kurumda çalışan en iyi okulun idare amiri tanır, bu sebepten dolayı yeterli buluyorum.” (K-29)

“Öğretmen denetimleri eşitlik ilkesine göre yapılmalıdır. Örneklem yoluyla yapılacaksa önceki yıllardaki denetim raporları incelenmelidir.” (K-5)

“Çalıştığım kurumda performans değerlendirmesini yeterli bulmuyorum. Sene başı kuruluştaki performans değerlendirme kriterlerinin net olarak belirtilerek uygulanmasının iyi olacağını düşünüyorum.” (K-14)

2. Okul Yöneticilerince Yapılan Değerlendirmenin Yetkinliği

Okul yöneticilerince yapılan değerlendirmenin yetkinliğine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okul Yöneticilerince Yapılan Değerlendirmenin Yetkinliğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	f	%
Yöneticilerin Öğretmen Performansını Değerlendirmesi	Problem Yok	K-1,K-3, K-5,K-6,K-8,K-10,K-11, K-12, K-13, K-15,K-16-K-19,K-20,K-22, K-23, K-24, K-25, K-27,K-29,K-32, K-33, K-35, K-36	23	61
	Problem Var	K-2, K-4, K-7, K-9, K-14, K-17, K-18, K-21, K-26, K-28, K-30, K-31, K-34, K-37, K-38	15	39
	Toplam		38	
Yetkinlik	Kurum Yöneticileri	K-2, K-3, K-6, K-8, K-9, K-11, K-12, K-13, K-15, K-16, K-19, K-20, K-23, K-24, K-25, K-29, K-32, K-33, K-36	19	49
	Eğitim Müfettişleri	K-14, K-17, K-21, K-26, K-28, K-37, K-38	7	23
	Diğer Kurum Yöneticileri	K-5, K-7, K-18, K-31	4	11
	Hepsi	K-1,K-4, K-22, K-27, K-35	5	14
	Hiçbiri	K-4, K-30, K-34	3	8
	Toplam		38	100

Tablo 2’de öğretmenlerin çoğunluğu, performans değerlendirmeyi okul yöneticilerinin yapmasında bir problem olmadığını belirtmişlerdir. Ancak bazı öğretmenler bunu bir problem olarak görmektedirler. Öğretmenlerin çoğunluğu okul yöneticilerini, sırasıyla eğitim müfettişlerini ve diğer kurumu yöneticilerini yetkin olarak görmektedirler. Birkaçı ise hepsi ve hiçbirini yetkin bulmaktadırlar. Bazı katılımcıların görüşleri doğrudan aşağıya çıkarılmıştır.

“Öğretmen performans değerlendirmesinde kurum yöneticilerin daha etkin ve avantajlı olduğunu düşünüyorum. Eğitim-öğretim sürecinde sürekli etkileşim halindeyiz.” (K-15)

“Değerlendirme sistemine kurum yöneticilerinin yapması eğitim müfettişlerine göre daha mantıklı. Kurum yöneticisi öğretmeni tek ders ile değil tüm çalışma sistemi ile değerlendirebilmektedir.” (K-6)

“Eğitim Müfettişleri daha tarafsız olabileceği için daha iyi olur düşüncesindeyim. Kurum yöneticilerine bırakılması sakıncalı olabilir.” (K-21)

“Öğretmenleri yöneticilerin değil, müfettişlerin denetlemesi gerektiğini düşünüyorum.” (K-26)

“Kurum müdürleri personeli daha iyi tanıdıkları için kurum müdürlerinin değerlendirme yapması daha iyi olabilir. Ancak, kurum içindeki hep aynı yerden bakıldığı için değerlendirme objektif olmayabilir. Dışarıdan gelen denetçilerin değerlendirmesi daha objektif olur.” (K-5)

Performans Değerlendirmenin Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Gelişimine Katkısı

Performans değerlendirmenin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine olan etkisine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Performans Değerlendirmenin Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Gelişimlerine Olan Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	Alt Temalar	Nedeni	Görüşler	f	%
Mesleki ve kişisel gelişime katkısı	Evet	Motivasyonu artırması	K-1, K-24, K-36	3	9
		Yeniliğe Yönlendirmesi	K-2,K-3,K-4,K-7,K-8,K-10,K-14, K-17,K-20,K-21,K-22, K-25, K-29 K-30, K-32, K-33, K-37	17	54
		Adil Olmalı	K-6, K-31, K-34,K-38	4	12
		Performansı Artırması	K-9, K-12, K-13,K-23, K-26,K-27	6	19
		Olumsuz davranışa karşı tedbir	K-15	1	3
		İyidir	K-11	1	3
		Toplam		32	84
	Hayır	Denetim	K-5	1	17
		Görev Bilincinin olması	K-16	1	17
		Objektif olmalı	K-18, K-35	2	33
		Maddi Desteği olmalı	K-19, K-28	2	33
		Toplam		6	16

Tablo 3'te yapılan performans değerlendirmenin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkıda bulunduğuna yönelik görüşler çoğunluktadır. Bu katkıyı öğretmenler, "yeniliğe yönlendirme", "performansı artırma", "adil olma", "motivasyonu artırma", "olumsuzlukları giderme", "iyi" gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Kişisel ve mesleki gelişmeye bir etkisi olmadığını belirten öğretmenler azınlıkta olup yapılan performans değerlendirmeyi, "maddi desteği olmalı", "objektif olmalı", "görev bilincinde olmalı", "denetim" gibi cümlelerle eleştirmektedirler. Bazı katılımcıların görüşleri doğrudan aşağıya çıkarılmıştır.

"Mesleki gelişime katkı sağlayacağını düşünüyorum, sebebi değerlendirilen bireyler her zaman kendini geliştirmeye yönelik çalışırlar." (K-2)

"Performans değerlendirme çok iyi ölçeklerle ve objektif yapılırsa ve öğretmenin kendisini geliştirebileceği yönüne vurgu yapılırsa evet düşünüyorum." (K-3)

"Evet düşünüyorum. Sizin performansınız (öğretmenliğiniz ve mesleki bilginiz) eğer denetlenirse ve bunun sonucunda bu performansa göre değerlendirilerseniz (maaş, ücret, görevde yükselme vb.) ister istemez performansınız arttırmak için çaba sarf edersiniz." (K-13)

"Bir öğretmenin, performans değerlendirme sürecinde etkin ve yeterli olması değil, her zaman yeniliklere açık, teknolojiye hâkim kendini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması önemlidir. Bu şekilde zaten başarılı olacak ve takdir edilecektir." (K-17)

"Doğru yapılan bir değerlendirme de mesleki ve kişisel gelişimde mutlaka yararlı. Yandaş benim adamım ve düşüncemle yapılan değerlendirmelerde de tam tersi yaşanacaktır." (K-31)

3. Performans Değerlendirmenin Objektifliği ve Getireceği Farklılık

Okul yöneticilerince yapılan değerlendirmenin objektifliğine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Yapılan Performans Değerlendirmenin Objektifliğine Yönelik Görüşler

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	f	%
Objektiflik	Evet	K-1, K-3, K-4,K-8,K-10, K-13, K-16, K-20, K-21,K-32 K-36	11	29
	Hayır	K-2, K-5, K-6, K-7, K-9, K-11, K-12,K-14, K-15, K-17, K-18, K-19, K-22, K-23, K-24, K-25, K-26, K-27, K-28, K-29, K-30, K-31, K-33, K-34, K-35, K-37	27	71
	Toplam		38	100
Böyle bir değerlendirmenin getireceği farklılık	Eşitlik ve adalet	K-1, K-36	2	11
	Farklılık olmaz	K-2, K-17	2	11
	Ortak karar alma	K-4	1	6
	Duygusal olabilir	K-7, K-22, K-29	3	16
	Kayırmacılık olabilir	K-9, K-15, K-18, K-19, K-37	5	28
	Gerçeğe uygun olur	K-10, K-20, K-21	3	16
	Ön yargılar olabilir	K-11	1	6
	Şeffaflık olur	K-12	1	6
	Toplam		18	100
	Görüş yok	K-8, K-13, K-16	3	

Tablo 4'te öğretmenlerin çoğunluğu performans değerlendirmenin objektif olmayacağı görüşünde birleşmektedirler. Böyle bir değerlendirmenin farklılığına ilişkin görüşler getireceğine yönelik görüşleri önem sırasına göre olumlu ve olumsuz ifadeleri dikkate alarak şöyle sıralanmaktadır: Olumlu görüşler, "gerçeğe uygun olur", "eşitlik ve adalet sağlanır", "ortak karar alınır", "şeffaflık olur" cümleleri ile özetlenmiştir. Olumsuz görüşler, "kayırmacılık olur", "duygusal olabilir", "farklılık olmaz", "önyargılar olabilir" cümleleri ile ifade edilmiştir. Görüş belirtmeyen üç öğretmen bulunmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri doğrudan aşağıya çıkarılmıştır.

"Kurum yöneticilerine bırakılması eşit şekilde değerlendirmeyi sağlayacaksa o zaman iyi yönde olabilir." (K-1)

"Mevcut değerlendirmede objektif olduğunu düşünüyorum." (K-3)

"Kurum yöneticileri tarafından yapılan değerlendirme objektif olmayabilir." (K-5)

"...Bu durum sadece okul müdürüyle öğretmenin sorun yaşamış olması durumunda müdürün öğretmene önyargıyla yaklaşmasına sebep olabilir böyle bir koşulda." (K-7)

"Aile, akraba, siyasi bağ, kuruma bağlı olarak ondan kayırma, torpil olmaması gerekir. Net ve objektif olması gerekir." (K-9)

Tablo 5. Performans Değerlendirmenin Okul Yöneticilerine Bırakılmasının Avantajlar ve Dezavantajları

Performans değerlendirmenin okul yöneticilerine bırakılmasının avantaj ve dezavantajlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Performans Değerlendirmenin Okul Yöneticilerine Bırakılmasının Avantajlar ve Dezavantajlarına Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	Görüşler	f	%
Performansın Kurum Yöneticilerine Bırakılması	Avantajları			
	Öğretmenlerle işbirliği	K-1, K-2, K-5, K-6, K-7, K-8, K-11, K-19, K-22, K-23, K-24, K-29, K-31, K-36	14	43
	Ortak noktada birleşme	K-4, K-18, K-21, K-33, K-34	5	16
	Bir kişi tarafından denetlemesi	K-15	1	3
	Objektif	K-3, K-9, K-10, K-12, K-13, K-15, K-16, K-17, K-30, K-35	10	32
	Sıkı takip	K-27	1	3
	Adil	K-28	1	3
	Toplam		32	100
	Dezavantajı			
	Ayrıcalıklı, davranma	K-1, K-3, K-5, K-6, K-13, K-16, K-18, K-20, K-21, K-25	10	38
	Duygusal davranma	K-4, K-7, K-9, K-12, K-14, K-27, K-29	7	27
	Görüş-karşı görüşe engel	K-15	1	4
	Yönetici yetersizliği ve liyakatsizliği	K-31, K-35, K-38	3	11
	Bir kişi tarafından değerlendirme	K-33, K-37	2	8
	Belli bir avantajı yok	K-2, K-32, K-34	3	11
	Toplam		26	100

Tablo 5'te öğretmenlerden, performans değerlendirmenin avantajlı bir değerlendirme biçimi olduğunu belirtenlerin sayısı çoğunluktadır. Bu öğretmenler bu durumu, "öğretmenlerle işbirliği", "objektif", "ortak noktada birleşme", "bir kişi tarafından yapılma", "sıkı takip", "adil" gibi kelimelerle ifade etmişlerdir. Dezavantajları olduğunu belirtenler şu kelime ve cümlelerle ifade etmişlerdir: "ayrıcalıklı davranma", "duygusal davranma", "yönetici yetersizliği", "bir kişi tarafından değerlendirme", "belli bir avantajı yok" Bazı öğretmenler hem avantaj ve hem de dezavantajlı yönünü dile getirmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşleri doğrudan aşağıya çıkarılmıştır.

"Kişisel duygu davranış yerde bireyin görüşleri negatif etkileyebilir. Nesnel, resmi ve objektif bir sonuca varılması gerekir." (K-9)

"Kurum yöneticileri öğretmenlerin okul içindeki durumunu daha iyi görebilir ve değerlendirebilir. Ancak kurum yöneticisi ayrıcalıklı davranma, eşit davranmama gibi özellikler sergilerse bu olumsuzluklara yol açabilir." (K-1)

"Kurum yöneticileri beşeri ilişkili çevresinde öğretmenleri her bakımdan daha çok tanıyabilme şansına sahip oluyor bu da avantaj sağladığını düşünüyorum, dezavantajlı bir durum olduğunu düşünmüyorum." (K-2)

"Kurum müdürü sevmediği kişilerle ilgili performans değerlendirmede olumsuz görüş bildirebilir. Tam tersi de olabilir. Çok iyi anlaştığı ancak öğretmenliği iyi olmayan kişilerle ilgili olumlu görüş bildirebilir." (K-3)

"Kurum yöneticisi herkesi tam gözlemleyebilmesi önemli bunun da yüzde yüz olacağına inanmıyorum. Tek başına yapması çok sağlıklı olmaz, kendine yakın hissettiklerine puanlama yaparken zorluk çekebilir." (K-12)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen performans değerlendirmesinin okul yöneticilerine bırakılması konusu uzun bir süredir tartışılan meselelerden birisidir. Değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair sorular çözüme kavuşmamıştır. Bu çalışmada, konu öğretmen görüşlerine dayalı olarak ele alınmış ve konuya yönelik bazı çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin çoğunluğu performans değerlendirme işinin okul yöneticilerine bırakılmasına olumlu bakmaktadırlar. Ancak öğretmenler yapılacak değerlendirmenin eşitlik ilkesine göre yapılmasını, ölçütlerin daha önceden belirlenmesini, değerlendirmenin yol gösterici olması ve bu konuda öğretmenlere rehberlik yapılmasını, değerlendirmede farklı ölçekler kullanılmasını istemektedirler. Bir kaç öğretmen bu konuda görüş belirtmekten kaçınmıştır. Altun'un (2014) araştırmasında, öğretmenler kendilerini okul müdür veya yardımcılarının değerlendirmesini istemişlerdir. Çelik (2010) ve Ilgaz'ın (2011) araştırmasında da öğretmenler bu tür değerlendirmenin okul müdürleri tarafından daha sağlıklı ve yeterli yapılabileceğini belirtmişlerdir. Okul müdürü bir lider olarak öğrenme iklimi önemli bir etkiye sahiptir (Korkmaz, 2005). Bu nedenlerle performans değerlendirmenin onun tarafından yapılması uygun görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu performans değerlendirmenin okul yöneticileri tarafından yapılmasında bir problemle karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Böyle bir değerlendirmenin yapılmasında okul müdürünü en yetkin kişi olarak görürken ikinci sırada eğitim müfettişlerini görmektedirler. Bunlardan başka az sayıda öğretmen bunların hepsi de yetkindir yönünde görüş belirtirken hiçbiri değildir diyen öğretmenler de bulunmaktadır. Jacob ve Lefgren'in (2006) çalışmalarında, batı ülkelerindeki okul müdürleri, öğretmen etkililiğini değerlendirmede başarılı bulunmuşlardır. Okul müdürlerinin, başarı standartlarını en iyi ve en kötü şekilde yerine getiren tüm öğretmenleri tespit etmede çok başarılı oldukları dile getirilmiştir. Collins'in (2004) araştırma bulgularına göre, hem okul müdürü gibi merkezi bir denetim mercii hem de okul tabanlı denetim elemanı birlikte yapacağı değerlendirmeye daha fazla probleme çözüm sunabilir. Öğretmenlerin performans değerlendirilmesinin kurullar tarafından yapılmasına yönelik bulgular (Oğuz, 2006) olduğu gibi, bunun yönetici, müfettiş ve öğretmenlerin (öz değerlendirme) birlikte değerlendirme yapmalarının daha doğru olacağını öngören araştırmalara da rastlanmaktadır (Altun ve Memişoğlu, 2008; Erdoğan, 2014).

Okul yöneticilerinin yapmış olduğu performans değerlendirmenin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri çoğunlukla olumludur. Öğretmenlere göre okul yöneticisinin yapmış olduğu değerlendirmeler onları yeniliğe yönlendirmekte, performanslarını ve motivasyonlarını artırmakta ve daha adil bir yaklaşımdır. Değerlendirmenin bir etkisi olmadığı belirten birkaç öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenler eleştirilerinde, değerlendirmenin maddi bir etkisi ve objektif olmadığını, görev bilinciyle yapıldığını daha çok denetim biçiminde yapıldığını bildirmişlerdir. Liderlik niteliklerine sahip okul yöneticileri değişim için örgüt üyelerini güdülerler (Özmen ve Sönmez, 2007). Bir araştırmada, performans değerlendirmenin daha çok eğitimin kalitesini ve öğretmenin verimini artırmak için yapılması gerektiği, öğretmenlerin kişisel gelişimini artırma amacının ikinci sırada yer aldığı ifade edilmektedir (Kaplan, 2019). Kraft ve Gilmour (2016), okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayacak düzeyde bir rehberlik ve değerlendirmede önemli problemler yaşadıklarını belirtmektedirler (Akt. Bozan ve Ekinci, 2019). Başka bir çalışmada mevcut performans değerlendirmenin öğretmenin mesleki gelişimine sınırlı düzeyde katkı sağladığı belirtilmiştir (Darling-Hammond, 1990).

Performans değerlendirmenin objektifliği ve getireceği farklılığa ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, çoğunlukla objektif olmayacağını görülmektedir. Böyle bir değerlendirmenin getireceği farklılıkları olumlu düşünerek, değerlendirmenin gerçeğe uygun olacağını, eşitlik ve adalet sağlayacağını, ortak kararlar almaya yardım edeceğini, şeffaflık olacağını ileri sürmüşlerdir. Olumsuz bakanlar ise böyle bir değerlendirmede kayırmacılık ve duygusallık olacağını, ön yargıların işe karışacağını dile getirmişlerdir. Yapılan araştırmaların çoğunluğu bulguları doğrular niteliktedir. Aygün'ün (2008) araştırmasında, öğretmenler performans değerlendirme felsefesini benimsemediklerini belirtmişler ve okul yöneticilerinin ön yargılı davranabileceklerini dile getirmişlerdir. Soydan'ın (2012) araştırmasında, öğretmenler hakkaniyetli bir değerlendirme yapılacağı görüşüne çok az katılmaktadırlar. Böyle bir değerlendirmenin öğretmenleri başarılı ve başarısız diye kategorilere ayıracağı ve başarıya bir etkisinin olmayacağı dile getirilmiştir (Weisberg vd., 2009). Okul müdürlerinin çeşitli faktörlerin etkisi altında kalarak yanlı davranabilecekleri dile getirilmiştir (Kurban ve Tok, 2017). Okul yöneticilerinin performans değerlendirmede yeterlikleri bağlamında kaygı yaşamaktadırlar (Falak, 2017).

Öğretmenler performans değerlendirmenin okul yöneticilerine bırakılmasına çoğunlukla olumlu bakmaktadırlar. Bu durum öğretmenlerle işbirliği kurmaya yardım edecek ve onları ortak noktalarda birleştirecektir. Değerlendirmenin bir kişi tarafından yapılması daha uygun olacak ve öğretmenlerin daha sıkı takip edilmesine yardım edecektir. Böyle bir değerlendirme objektif ve adil olacaktır. Bir araştırmada öğretmen ve yöneticiler performans değerlendirmeye olumlu bakmaktadırlar (Soydan, 2012). Okul müdürlerinin yeterlik düzeyine ilişkin öğretmenlerin görüşleri çok katılıyor düzeyindedir (Aksoy, 2012). Başka bir çalışmada okul müdürlerinin denetimindeki etkinlikler katılıyor düzeyindedir (Özmen ve Batmaz, 2006). Bunun aksini savunan öğretmenler azınlıktadır. Bunlar değerlendirme yapılırken birilerine ayrıcalıklı ve duygusal davranılacağı endişesini taşımakta ve yöneticilerin yetersizliğine ve bir kişi tarafından yapılacak değerlendirmenin sağlıklı olmayacağına dikkat çekmektedirler. Literatürde performans değerlendirmede sıkıntıların yaşandığı dile getirilmiştir (Akşit, 2006; Balkar ve Şahin, 2010; Ekinci, 2010; Tekin ve Aksoy, 2017).

Öğretmenler performans değerlendirme sürecini çoğunlukla yeterli bulmamaktadırlar. Öğretmenler sürecin etkililiğinin artırılmasına yönelik bazı önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar, koordineli ve objektif olmalı, puan sistemi ve gelişim odaklı olmalıdır. Bazı öğretmenler dönemlik sınav uygulamalı olması gerektiğini belirtmişlerdir. Değerlendirmenin kurum amiriyle sınırlı olması gerektiğini ve çevrimiçi değerlendirme yapılmasını önermişlerdir. Bir öğretmen performans değerlendirmenin verimli olmayacağı görüşündedir. Konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında bu görüşleri destekleyen çalışmalar bulunmaktadır. McLaughlin (1990) öğretmenlerin performans değerlendirmesini rutin işlerin uygulanması ve zaman kaybı olarak görmektedir. Campbell'e (2014) göre, öğretmen performans değerlendirmenin kalitenin artmasına katkı sağlaması için değerlendirme ölçütlerin net olarak önceden belirlenmesi gerekir. Bazı çalışmalarda sürecin olumsuzluğu dile getirilmiştir (Balkar ve Şahin, 2010; Akşit, 2006; Soydan, 2012). Bir araştırmada, öğretmenler okul müdürlerinin değerlendirmesini objektif bulmamalarına rağmen yine de denetimin müdürler tarafından yapılmasını istemektedirler (Gündüz, 2016).

Bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşmak mümkündür: Öğretmenler performans değerlendirme işinin okul yöneticilerine bırakılmasına olumlu bakmaktadırlar. Ancak bazı eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Değerlendirmenin okul yöneticileri tarafından yapılmasında bir problemle karşılaşmadıkları anlaşılmaktadır. Okul müdürü yetkin bir kişi olarak görülmektedir. Performans değerlendirmenin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkıda bulunduğunu belirtmektedirler. Değerlendirmenin objektifliğine ilişkin görüşleri olumsuzdur. Bununla ilgili bir takım düzenlemeler yapılması gerektiğini dile getirmişlerdir. Değerlendirmenin okul yöneticilerine bırakılmasına çoğunluk olumlu bakarken bazı öğretmenler bunun sakıncaları olacağını belirtmektedirler. Öğretmenler performans değerlendirme sürecini yeterli bulmamaktadırlar. Bu konuda bazı önerilerde bulunmaktadırlar. Bu sonuçlara dayalı olarak öğretmenlerin önerilerinin dikkate alınması ve performans değerlendirme sistemi ile ilgili daha çok çalışmaların yapılarak bunların sonuçlarına dayalı düzenlemeler yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Akçay, C. ve Başar, M.A. (2004). İlköğretim okul müdürlerinin yönetsel görevlere ayırdıkları zaman ve bunları önemli görme dereceleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 170-197.
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri (Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 76-101.
- Alay, G. (2006). *İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alır, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin web tabanlı biçimlendirici değerlendirme sistemini kabul yapılarının ve sistemdeki dönütlerle etkileşimlerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, S.A. ve Memişoğlu, S.P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53,7-24.
- Ateş, H., Kırılmaz, H. ve Aydın, S. (2007). *Sağlık Sektöründe Performans Yönetimi: Türkiye Örneği*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Argon, T., Eren A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Aslanargun, E. (2015). Teachers' expectations and school administration: Keys of beter communication in schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 17-34.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. 6. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Aygün, S. Ç. (2008) *Ankara İli genel liselerinde performansa dayalı denetimin uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Balkar, B. ve Şahin, S. (2010). The opinions of secondary school teachers on teacher performance appraisal model and implementations. *Elementary Education Online*, 9(1), 396-412
- Barutçugil, İ. (2002). Performans yönetimi. Ankara: Kariyer. Yönetim dizisi.
- Birol, C., Atamtürk, H., Silman, F., Atamtürk, A.N. ve Şensoy, Ş. (2009). A comparative analysis of teachers' perceptions of emotional intelligence and performance management in the secondary schools of the TRNC. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2600-2605.
- Bozan, S. ve Ekinci, A. (2019). Okul müdürlerinin öğretmen performans değerlendirme yeterliliklerinin okul müdürleri ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18 (69), 142-161.
- Bozkurt-Bostancı, A. ve Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140.
- Bulunuz, M., Kırnak, Z., Tomaç, B., Karagöz, F., Recepoğlu, B. (2017). Biçimlendirici değerlendirme temelli i öğretim uygulamaları: Eylem araştırması. *Turkish Journal of Teacher Education*, 6(2), 100-123.
- Campbell, A. B. (2014). *Understanding the teacher performance evaluation process from the perspective of Jamaican public school teachers* (Doctoral dissertation) Retrieved from Pro Quest Dissertations and Theses. (UMI No. 3631163)
- Can, H., A. Akgün ve S. Kavuncubaşı (2001) *Kamu ve özel kesimde insan kaynakları yönetimi*, (4. Baskı), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Collins, A. (2004). Teacher performance evaluation: A stressful experience from a private secondary school, *Educational Research*, 46(1), 43-54 DOI:10.1080/ 0013188042000178818
- Cemaloğlu, N. (2002). Öğretmen Performansının Arttırılmasında okul yöneticisinin rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 15 (2), 153-154.
- Çelikten ve Özkan, (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 806-824.
- Darling-Hammond, L. (1990), Teacher evaluation in transition: emerging roles and evolving methods, in Millman, J. And Darling-Hammond, L. (Eds), *The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teachers*, Sage, Newbury Park, CA, pp. 17-32
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. ve Ahtaridou, E. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press/ McGraw Hill.
- Demir, Y. (2006). *Stratejik insan kaynakları yönetimi açısından performans değerlendirme yöntemlerinin incelenmesi*, Güven Sigorta T.A.Ş. için karşılaştırmalı bir model. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirtaş, Z. (2005). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 44, 489-506.
- Deniz-Kan, Ü. (2007). Okul öncesi eğitimde değerlendirme aracı olarak portfolyo. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 169-178.
- Dilbaz-Sayın, S. ve Arslan, H. (2017). Öğretmen ve okul yöneticilerinin öğretmen performans değerlendirme sürecindeki çoklu veri kaynakları ile ilgili görüşleri ve öz değerlendirmeleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1222-1241.
- Ekinci, A. (2010). Opinions of principals and teachers working in primary schools about their vocational problems. *İlkoğretim Online*, 9(2), s. 734-748.
- Ellett, C. D. & Teddlie, C. (2003). Teacher evaluation, teacher effectiveness and school effectiveness: perspectives from the USA. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(1), 101-128. <https://doi.org/10.1023/A:1025083214622>
- Erdoğan, İ. (2014). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa.
- Ertan-Kantos, Z. (2013). Performans değerlendirme süreci ve 360 derece geri bildirim sistemi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 12(23), 59-76.
- Falak, Ö. (2017). *2016 yılı öğretmen performans değerlendirme sisteminin öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek lisans Tezi. Uşak Üniversitesi. Uşak.
- Gündüz, Y. (2016). Öğretmenlerin denetimlere ilişkin görüşleri: müfettişler mi? Okul müdürleri mi? *Eğitim bilimlerinde yenilikler ve nitelik arayışı* (809-822 sy), Pegem Yayıncılık.
- Günel-Duran, C. (2008). *Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri (Isparta ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Hallinger, P. ve Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School Leadership and Management*, 30(2), 95-110.
- Hatipoğlu, A. ve Kavas, E. (2016). Veli yaklaşımlarının öğretmen performansına etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1012-1034.

- Kaplan, T. (2019). *Kamu eğitim alanında performans değerlendirme sistemine ve yeni performans değerlendirme sistemi taslağına ilişkin görüşlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalkar, D.A. (2015). *Anaokullarında öğretmen ve yöneticilerin performans yönetimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve karılaştırılması: Konya örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Koç-Başaran, Y. (2017). Sosyal bilimlerde örneklem kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Korkmaz, M. (2005). Duyguların ve Liderlik Stilllerinin Öğretmenlerin Performansı Üzerinde Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 43, 401-422.
- Kueng, P. (2000). Process performance measurement system: a tool to support process-based organizations. *Total Quality Management*, 11(1), 67-84.
- Kurban C., Tok, T.N. (2017). Okul müdürlerinin performans denetim sistemindeki rolünün, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11, 1-17.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research Fundamentals for the consumer*. USA: Longman MEB (2006). *Okulda Performans Yönetimi Modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Lecompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Ludeman K. (2000). How to conduct self-directed 360. *Training and Development-Alexandria American Society for Training and Development*, 54 (7), 44-47
- Noe, R. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitimi geliştirilmesi*. (Ed. C. Çetin). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ocak, G., Karataş, S. ve Ocak, İ. (2005). Okulda performans değerlendirme yönetimi hakkında fen bilimleri öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi (Afyon-Erzurum İl Örneği). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 27-40.
- Oğuz, E. (2006). İlköğretim Okul yöneticilerinin performanslarının değerlendirilmesine ilişkin görüşler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 46, 227-258.
- Özgen, H., Öztürk, A. ve Yalçın, A. (2005). *İnsan kaynakları yönetimi*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Özgen, H. ve Yalçın, A. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi: Stratejik Bir Yaklaşım*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Özmen, F. ve Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri-hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Özmen, F. ve Y. Sönmez. (2007). Değişim sürecinde eğitim örgütlerinde değişim ajanlarının rolleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 177-198
- Palmer, J.M. (1993) *Performans değerlendirmeleri*, (D. Şahiner) Rota Yayın Yapım Tanıtım, İstanbul
- SBB (2021). Kalkınma planları, TC Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/> Erişim Tarihi: 18.08.2021
- Sezgin, F., Tınmaz, A. ve Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1647-1668.
- Soydan, T. (2012). Eğitim alanında performans değerlendirme sisteminin geçerliliği üzerine yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı bir araştırma. *Ege Eğitim Dergisi*. (13) 1, 1-25
- Süzen, A.Z. (2007). *İnsan kaynakları yönetim süreçleri çerçevesinde öğretmen değerlendirmesinde performans değerlendirme: özel bir ilköğretim okulundaki sınıf öğretmenlerinin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Şahin, A.E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 243-260.
- Tekin, Y. F. ve Akyol, B. (2017). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin değerlendirme sürecinde örgütsel adaletle ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(1), 165-193. DOI: 10.14527/kuey.2017.006
- Topuz, M. (2018). *Okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri: nitel bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya
- Thoonen, E. E. J., Sleegers, P. J. C., Oort, F. J. ve Peetsma, T. T. D. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 441-460.
- Ünal, A. ve Erol, S.Y. (2011). İlköğretim Okulu müdürlerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2630-2645.
- Weisberg, D., Sexton, S., Mulhern, J. and Keeling, D. (2009), the widget effect: our national failure to acknowledge and act on differences in teacher effectiveness, The New Teacher Project, Brooklyn, NY. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED515656.pdf> Erişim: 21.8.2021
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 94-109.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2011). Öğretmen adaylarının Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 8(1). 942-973.

İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Okul Öncesi Eğitimin Çocukların Akademik Becerilerine Etkisi

Cevahir Gül, Samsun Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, 29cevos10@gmail.com

İbrahim Gül, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, igul@omu.edu.tr

Öz

Okulöncesi eğitim almış öğrencilerin ilkokulda daha az sorun yaşadığı ve ilkokul için gerekli davranışları daha kısa sürede kazandığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimin çocukların ilkokul için gerekli akademik becerilerine katkısını ortaya çıkarmaktır. Bu araştırma nitel bir araştırma olup durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Samsun ili Atakum ilçesine bağlı ilköğretim okullarında birinci sınıfta görev yapan 21 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre; ilkokul öğretmenlerinin çoğunluğu, okul öncesi eğitim almış öğrencilerin karşılaştıkları duruma daha iyi çözüm üretebildiklerini, kalem tutma becerisinde diğerlerine göre daha başarılı olduklarını, Türkçeyi daha güzel ve etkili kullandıklarını, akranlarıyla iletişim kurma konusunda daha başarılı olduklarını, kendine güvenlerinin daha fazla olduğunu ve bağımsız davranış geliştirme becerilerinin daha etkili kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara dayalı olarak okul öncesi eğitimin getirilerek yaygınlaştırılması önerilmiştir.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, akademik beceriler, ilkokul öğretmeni

Abstract

It is seen that students who have received preschool education have fewer problems in primary school and acquire the necessary behaviors for primary school in a shorter time. The purpose of this research is to reveal the contribution of preschool education to the academic skills required for primary school. This research is a qualitative research and case study method was used. The study group of the research consists of 21 primary school teachers working in the 1st grade in the Atakum district of Samsun province. Purposive sampling method was used in the research. A semi-structured interview form was used to collect data in the study. Descriptive and content analysis methods were used in the analysis of the data. According to the research findings, the majority of primary school teachers stated that students with preschool education were able to produce better solutions to the situation they faced, were more skilled at holding a pencil than others, used Turkish more effectively and effectively, were more successful in communicating with their peers, were more self-confident and independent. stated that they used their behavior development skills effectively. Based on these results, it has been suggested to introduce and expand preschool education.

Keywords: Pre-school education, academic skills, primary school teacher

Giriş

Toplumsal bir varlık olan insan; anne karnından ölümüne kadar sürekli olarak gelişim ve değişim içindedir. İnsan gelişimin en hızlı olduğu dönem, temel becerileri kazandığı okul öncesi dönemdir. Bu dönemde, kişilik oluşmaya başlar ve şekillenir, çocuğun temel becerileri gelir ve bazı alışkanlıkların kazanıldığı ve gelişmeye başladığı önemli bir dönemdir (Arı ve Tuğrul, 1996; akt. Akduman, 2012). Okul öncesi dönemde çocuğun sağlıklı büyümesi, olumlu yönde gelişmesi ve öğrenme isteği oluşması için çocuğa nitelikli zihinsel girdilerin yanı sıra, dil etkileşimi, olumlu kişisel ve duygusal kazanımlar verilmelidir. Bu dönemde çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin varlığı önemlidir. Çocuklar uygun yaşam deneyimleri kazandığında gelişimi sağlıklı yönde olur. Bütün bunlar iyi bir okul öncesi eğitim almakla mümkün olur (MEB, 2013: 10). Okul öncesinin temel amaçlardan biri olan ilkokula hazır bulunuşluklarını sağlamak için çocuklarda erken akademik becerilerin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Uyanık ve Kandır'a (2010) göre, Bu dönemde temel becerilerin geliştirilmesine önem gösterilmelidir. Bu beceriler, ilk okuma-yazma, basit matematik ve dil becerileridir. Bu tür becerileri

kazanan çocukların temel eğitim seviyesinde akademik başarıların artması göstermesi beklenmektedir. Bu konuda yapılmış olan çalışmalar sınırlı olup bu çalışmanın alana bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Bu araştırmanın kuramsal çerçevesi, okul öncesi eğitim, akademik başarı, akademik beceri, okul öncesi eğitim ve akademik beceriler başlıkları altında ele alınmıştır.

Okul Öncesi Eğitim

Her ülke eğitim sistemleri için amaç ve ilkeler belirler. Amaç ve ilkeleri belirlerken toplumsal görüşleri, kendi inanç, yargıları ve kendine özgü yapılarını göz önünde bulundururlar (Tektaş, 2017). Eğitim, toplumun sosyal, siyasal, demokratik ve teknolojik açılardan ilerlemesine ve gelişmesine, değişen dünyada çeşitli sorunların aşılmasına yardımcı olur (Saklan, 2011).Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Çok boyutlu bir uğraş olan eğitim, okul öncesinden başlayarak okul sonrası ya da sürekli eğitim olarak devam etmektedir. Başta çocuklara ve gençlere hitap eden formal eğitim okullarda verilmektedir (Tanilli, 1989).Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre bu eğitim kapsamına, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocuklarmaktadır. Bu eğitim isteğe bağlıdır (MEB, 1973). Bu bağlamda okul öncesi eğitimin; çevresini keşfetmeye meraklı, öğrenmek için çabalayan ve düşünmeye güdülenmiş çocuğun bu doğal özelliklerini açığa çıkartmak, istenilen biçimde şekillendirmek, çocuğu öğrenmeye teşvik etmek ve var olan özelliklerini geliştirmek gibi görevleri vardır (Senemoğlu, 1994).Okul öncesi eğitim, 0-6 yaş arasındaki çocukların çok yönlü olarak sağlıklı gelişmelerini destekleyen ve farklı toplumsal yapıdan gelen çocukları ortak bir ortamda buluşturan sistemli olarak verilen eğitimidir (Çetinkaya, 2010).

Okul öncesi dönemde çocuğa verilecek eğitim ve bu doğrultuda hazırlanan etkinlik faaliyetleri bütün gelişim alanlarını destekleyici olmalıdır (Erbay, 2008). Bu amaçları dikkate alarak hazırlanan okul öncesi eğitim programında, çocuklara zengin öğrenme deneyimleri sunularak sağlıklı büyümeleri amaçlanır. Diğer yandan psiko-motor, kişisel, duygusal, dil becerilerinin yukarı seviyelere çıkarılması hedeflenir. Bunlardan daha önemlisi, öz bakım becerileri kazandırılır. Onların bilişsel yetenekleri geliştirilerek ilkokula hazırlanırlar. Bu yönüyle eğitim programının destekleyici ve önleyici bir özelliğe sahip olduğu söylenebilir (MEB, 2013). İnsandaki potansiyelin en üst sınıra çıkabilmesi için ona erken yıllarda imkânlar sağlanmalıdır. Bu çocukluk yıllarında bireyin içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevre önemli olup çocuğa verilenler veya verilmeyenler onun geleceğini etkilemektedir (Oktay, 2004). Okul öncesi eğitiminin amaçlarını şöyle sıralamak mümkündür: Çocuklara beden, zihin ve duygu yönünden iyi alışkanlıklar kazandırma, onları temel eğitime hazırlama, dezavantajlı bölge çocuklarına ortak bir yetiştirme ortamı sağlama, doğru ve güzel bir Türkçe ile konuşmalarını sağlama (MEB, 2013). Okul öncesi eğitim, çocuğun dünyaya gelmesinden zorunlu eğitim çağına kadargelişimini, bireysel farklılık ve yeteneklerine göre farklı yönlerden gelişimlerine katkı sağlayan, yaratıcı yönlerini ortaya çıkaran, ebeveynleri ve eğitimcilerin birlikte etkin olduğu eğitim sürecidir (MEB, 2016)

Okul öncesi dönemde bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir. Bireysel farklılıklar dikkate alınmalı, öz bakım becerileri kazandırılmalı, çocukların ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalı, çocuğun bildiklerinden başlanmalı, Türkçeyi doğru kullanmalarına önem verilmelidir. Çocukların paylaşımcı olmaları ve kendine güven duymaları, oyun temelli bir öğrenme sergilemeleri ve bağımsız davranış kazanmaları desteklenmelidir. Hayal güçleri geliştirilmeli, çevre özellikleri dikkate alınmalıdır. Aile katılımı sağlanmalı, değerlendirme sonuçlarına göre program geliştirilmelidir (MEB, 2013). Türkiye'de okul öncesi eğitim zorunlu eğitim kapsamında olmasa dahi geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar hızla artmaktadır. Aile ve çocuğun ilköğretime hazırlık ve okula uyum sürecinde birer köprü görevi üstlenen eğitim kurumlarının sayısı gittikçe artmaktadır (Ekinci Vural, 2006). Okul öncesi eğitimin önemli ve zorunlu olmasını gerekli kılan bir takım nedenler bulunmaktadır. Bunlardan birkaçı çalışan ailelerin çocukları ile yeterince ilgilenememesi, ailenin ekonomik zorunluluklarının ve aile yapılarındaki farklılıkların çocuklara bilimsel anlamda standart bir eğitim olanağı sunamaması olarak sıralanabilir (Çetinkaya, 2010: 9).

Akademik Başarı

Başarı, istenileni elde edebilme ve belirlenen hedefe ulaşabilme olarak ifade edilmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002; akt Sarıer, 2016). Eğitim açısından düşünüldüğünde, başarı öğrencinin müfredat doğrultusunda belirlenmiş olan hedeflere ulaşma derecesidir (Kazazoglu, 2013). Akademik başarı, herhangi bir öğretim kademesinde, eğitim süresince eğitimi verilen dersin ya da derslerin amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ve ulaşma derecesinin saptanması

için yapılan ölçme (yazılı, sözlü ve uygulamalı sınavlar) ve değerlendirmelerle öğrencinin derslere dair notların ortalamasıdır (Onuk, 2007: 13). Öğrencilerin ilkokuldan itibaren akademik başarıları, onların sonraki öğrenim süreçlerindeki tercihlerini ve akademik başarılarını etkilemektedir (Bahçetepe ve Giorgetti 2015: 84). Akademik başarı, öğrencilerin toplumsal yaşama ve yaşamlarının belli bir döneminde elde edecekleri mesleki yaşama hazır ve donanımlı olarak hazırlanmalarını sağlar ve geleceklerini şekillendirir. Bunun için aileleri ve çevreleri açısından da oldukça önemlidir (Sarier 2016).

Eğitim-öğretim müfredatını planlama, iyi araç-gereç belirleme, öğretmenleri yetiştirme, teknolojik araçlardan yararlanma ve eğitime çok kaynak aktarma öğrenci başarısını artırma hedefli etkinlikler arasındadır. Ancak genellikle bunlar hedeflenen başarılı bir eğitim için yeterli olmamaktadır (Kazazoglu, 2013: 296). Öğrencilerin başarısını çok sayıda etmen (fiziksel, ruhsal, toplumsal, ekonomik, coğrafi vb.) etkilemektedir. Öğrencilerin başarılı olabilmesi için olumsuz faktörlerin ortadan kaldırılması gerekir (Rençber, 2012). Okulöncesi dönemde, öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşmasına yardımcı olacak en iyi eğitim programı oluşturulmaya çalışılmalıdır.

Akademik başarı, zihinsel, duygusal ve çevresel etmenlerle de ilişkidir. Bütün bunların yanında akademik başarıyı etkileyen unsurlar arasında öğrenci, okul ve çocuğun içinde yaşadığı ailenin de etkisi göz ardı edilmemelidir (Arıcı, 2007; Özer ve Anıl, 2011). Benzer bir görüşle Razon (2019), okul başarısını etkileyen faktörleri öğrenci, aile ve okul ortamına bağlı faktörler olarak sıralamaktadır. Öğrenciyle ilgili faktörler, zekâ, bedensel ve duygusal gelişim ve ruhsal özellikler bunlardan birkaçıdır. Aileden kaynaklı nedenler, ana-baba tutumu, ailenin disiplin anlayışı, ailenin okuma ve öğrenmeye ilgisidir. Okul ile ilgili faktörler, öğretmen tutumu, ders programı ve öğretmenin uyguladığı öğretim yöntemleridir.

Akademik Beceri

Beceri, kişinin yatkın olduğu ve aldığı öğrenime bağlı olarak bir işi doğru yapma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği (TDK, 2021) olarak tanımlanmaktadır. Akademik beceriler ise çocuğun akademik gelişimine katkı sağlayan becerilerdir. Bu beceriler farklı şekillerde gruplandırılmaktadır. Bazı kaynaklarda yaşam becerileri olarak ele alınmaktadır. Bu becerileri şöyle gruplandırmak mümkündür: Temel beceriler (okuma-yazma, sayı kullanma vb.); kişilerle ilgili beceriler (iletişim kurma vb.); bilişsel beceriler (bilgi toplama, sorun çözme vb.); kişisel beceriler (sorumluluk alma, kendine güven vb.) becerileri olarak sıralanabilir (Cimatti, 2016). Erken yıllarda kazanılan bu tür becerilerin, bireyin ileri yıllarda yaşamları üzerinde etkili olduğu bilinmektedir (Goodman, Joshi, Nasim ve Tyler, 2015; Gutman ve Schoon, 2013).

Bilişsel beceriler, dil ve akademik beceriler arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu bakımdan dil ve akademik beceriler, bilişsel beceriler etrafında geliştirilmelidir (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2013). Diğer yandan dil ve akademik becerilerin iki alt alanında yer alan okuma-yazma ile matematik becerileri de birbirini etkileyerek gelişim gösterir (Albrecht ve Miller, 2004). Bu bakımdan okul öncesi dönemde bilişsel becerilerin gelişimi hem okuma ve yazma becerilerinin hem de matematik becerilerinin gelişmesinde önemli rol oynar.

Öğrencinin nitelikli bir okul öncesi eğitime alınması durumunun da akademik becerilerini arttırdığı bilinmektedir (Alamdar, 2015). Gelişimin en önemli kısmı yaşamın ilk yılları olan okul öncesi dönemde yer almaktadır (Bertan, Haznedaroğlu, Koln, Yurdakök ve Güçiz, 2009). Okul öncesi eğitimi; doğumdan başlayarak temel eğitimin başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını kapsayan çocukların bireysel özelliklerine uygun olarak zengin deneyimler sağlayan bir eğitimidir. Çocuğun yaşamında çok önemli bir yere sahip olan okul öncesi eğitimin kalitesi, çocukların sağlıklı bireyler olmasına katkı sağlamaktadır. (Çetinkaya, 2010). Bu dönemde dikkat, algı, bellek, muhakeme ve problem çözme becerileri gelişir. Böylece çocuklar bilişsel yeteneklerini etkili kullanmayı öğrenirler (Uyanık ve Alisinanoğlu, 2016).

Okul Öncesi Eğitim ve Akademik Beceriler

Çocukların okulöncesi eğitime devam ettiği süre içinde kazanmış oldukları kişisel, duygusal, motor, ve öz bakım becerileri gibi bütün alanlarda eşit şekilde desteklendiği çalışmaların bütünü ilkokula hazırlık çalışmaları olarak nitelendirilmektedir (MEB, 2013). Micazkadioğlu ve Berument'in (2011) yaptıkları araştırmada, okul öncesi kurumlara devam eden öğrencilerin ilkokul birinci sınıftaki akademik başarıları incelenmiştir. Bulgulara göre çocukların gelişim düzeyine uygun etkinlikler yaptırma ve öğretmenin eğitim düzeyi ile çocukların akademik başarıları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Okul öncesi kurumlarda başlayan eğitim, ilk, orta ve yükseköğretim kurumlarında devam eder. Bu öğretim süreçlerinde, öğrenciler önceden belirlenen amaçlar

doğrultusunda bir takım beceriler kazanırlar (Ceyhan, 2013). Okul öncesi dönemde çocuk aileden öğrendiklerini pekiştirirken yeni kazanımlar elde eder. Okulöncesi dönemde, bu tür erken akademik becerilerin kazanılmalı önemlidir (Uyanık ve Kandır, 2010). Bu dönemde kazanılacak akademik becerilerden bazıları, ilk okuma-yazma, matematik ve dil becerileri olarak sıralanabilir. İlk okuma-yazma becerileri sözel-dil, telaffuz etme, alfabe bilgisi, yazı öncesi çalışmalarıdır. Matematik becerileri ise temel kavramlar, sayıları tanıma, adlandırma, eşleştirme ve karşılaştırma yapma, gruplandırma ve sıralama yapma, sayı ve işlemler, ölçme ve grafik oluşturma gibi becerileri kapsamaktadır (Dehn 2008).

Okuma becerisi temel eğitim basamağında kazanılmakla birlikte, bireylerin okul öncesi dönemde verilen eğitimle okumaya hazırlandığı görülmektedir (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Bu dönemde okuma-yazma hazırlık çalışmaları yapılır. Çocuklara sözel dil becerisi, yazı bilinci ve fonolojik duyarlılık kazandırılmaya çalışılır (Uyanık ve Kandır, 2010). Yazma çalışmalarına hazırlık olarak düzgün kalem tutma ve çizgi çalışmaları yapılır. Çocukların küçük kasları gelişme aşamasında olduğu için bazı şekilleri düzgün yapamazlar (Dönmezer, 2016). Okul öncesi eğitimin amacı, çocuklara okuma ve yazma öğretmek değil ilkokulda okuma ve yazmayı hızlı öğrenebilmeleri için onları hazır hale getirip, okuma ve yazma için gereken ön becerileri kazandırmaktır. Çocukların okuma yazmanın gerekliliğini ve gerçek yaşam ile ilişkisini anlamaları sağlanır (MEB, 2013). Türkçe etkinlikleri ile çocukların temel eğitim sürecinde okuma yazmasını kolaylaştıracak harflere aşinalık ve okuma kavramları hakkında bilgi sahibi olmasını sağlar (Erkan ve Topçu Bilir, 2015).

Matematik becerileri soyut düşünmeye bağlı olup bireylerin yaşamını sürdürmesi için gerekli becerilerdir. Bu tür beceriler okul öncesinden başlayarak çocuklara kazandırılması önem taşımaktadır (Polat, 2007). Matematik etkinlikleri ile çocuklarda matematiksel sorgulama becerisi geliştirilmeye çalışılır. Okul öncesi eğitimde uygulanan matematik etkinlikleri ile çocuklara kazandırılması beklenen beceriler, çevrelerindeki örüntüleri fark etme, varsayımlar geliştirip bunları deneyebilme, problem çözebilme, akıl yürütebilme ve matematiksel kavramları kullanarak iletişim kurabilmedir (MEB, 2013).

Okul öncesi dönemde uygulanacak matematik eğitimi, çocukların gelişim özelliklerine göre hazırlanmış, keşfetmelerine ve denemelerine olanak sağlayan bir nitelikte, çocukların matematiksel kavramları anlamlandırmasını ve neden-sonuç ilişkisini kurmasını desteklemeli ve matematik etkinlikleri çocukların ilk elden deneyimlerde bulunmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır (Akman, 2002: 247). Örneğin, oyuncaklarını kutusuna yerleştirirken sığma durumu gibi çocukların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri örneklerle verilmelidir. Etkinlikler gerçek nesnelerle, nesne sayısının 10'dan fazla olmadığı, doğal ve standart ölçülerin kullanıldığı, çocukların tekrar tekrar deneyerek oluşturulmasına dikkat edilmelidir (MEB, 2013). Çocukların soyut matematiksel kavramlara zemin oluşturacak becerilerden bazıları, tanıma, adlandırma, eşleştirme, karşılaştırma, gruplama, sıralama ve ayırt etmedir (Uyanık ve Kandır, 2010). Buraya kadar yapılan özetlemelerden okul öncesi eğitim almanın ilkokulda kazanılan temel becerilere ve öğrencilerin akademik başarısına önemli bir katkı sağladığı anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi eğitimin çocukların ilkokul için gerekli akademik becerilerine katkısını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma modellerinden olgubilim (fenomenoloji) deseniyle yürütülmüştür. Olgu bilim araştırma modeli farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da anlamını tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim, uygun bir araştırma modelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun İli Atakum ilçesine bağlı ilkokullarda görev yapan ve 1.sınıfta görevli 21 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem derinlemesine araştırma yapma yapmaya elverişli zengin veriler seçmeye olanak sağlar. Bu yöntem, belirli ölçütleri karşılama veya belirli özelliklere sahip olandurumlarda tercih edilir (Koç Başaran, 2017).

Araştırma Aracı ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu veri toplama aracı, belirli düzeyde standartlığa ve esnekliğe sahip olması nedeniyle belirli bir konuya ilişkin derinlemesine bilgi toplamaya yardımcı olmakta ve çalışmalarda sıkça tercih edilmektedir (Yılmaz ve Altinkurt, 2011). Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986: Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme formunda öğretmenlere demografik nitelikte sorular ile okul öncesi eğitimin öğrencilerin akademik başarısına etkisine yönelik beş açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırma konusuyla ilgili literatür taraması yapılmış ve iki alan uzmanının görüşleri alınmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini kontrol etmek için 10 adet öğretmene uygulanmış ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bu sorular aşağıdaki gibidir:

- 1) Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerinizin karşılaştıkları problem durumuna çözüm üretebilme becerisi ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 2) Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerinizin kalem tutma ve el becerileri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 3) Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerinizin Türkçeyi doğru ve güzel kullanma becerileri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 4) Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerinizin akranları ve yetişkinler ile iletişim kurma becerilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 5) Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerinizin kendine güvenme ve bağımsız davranış geliştirme becerileri ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için gerekli önlemler alınmıştır. İç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmaya katılan öğretmenlerin her birisine bir kod yani numara verilerek bunlarda benzer kavramlar taranarak benzer olanlar gruplandırılmıştır. Böylece temalar oluşturulmuştur. Her tema içinde yer alan alt tema ve kavramlar çıkarılmıştır. Bunlar tablolarda özetlendikten sonra altlarına yorumlar yapılmıştır. Bazı öğretmenlerin görüşlerinden olduğu gibi alıntılar yapılmıştır. Ayrıntılı betimleme olarak nitelenen bu durum ham verinin ortaya çıkan kavram ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde okuyucuya yorum katmadan ve verinin doğasına mümkün olduğu ölçüde sadık kalınarak aktarılmasıdır (Erlandson vd., 1993; Akt : Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bulgular

Araştırmanın bulguları öğretmenlere sorulan sorulara göre ele alınmış ve bunlar tema ve alt temalar halinde tablolarda sunulmuş ve her tablonun altında yorumlar yapılmıştır.

1. Öğrencilerin Karşılaştıkları Problem Durumuna Çözüm Üretebilme Becerisi

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin karşılaştıkları problem durumuna çözüm üretebilme becerisi ile ilgili görüşler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.*Okulöncesi Eğitimi Almış Öğrencilerin Karşılaştıkları Problem Durumuna Çözüm Üretebilme Becerisi*

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Problem durumuna Çözüm üretme	Olumlu görüşler	Daha rahat çözüm üretme becerisine sahipler	Ö1, Ö10, Ö14, Ö19, Ö20	4
		Kendi sorunlarını çözebiliyorlar, etkili problem çözüyorlar	Ö2, Ö3, Ö8,	3
		Problem çözme becerisi olumlu yönde artıyor, katkı sağlamaktadır	Ö4, Ö11, Ö21	3
		Bir adım öndeler, böyle bir eğitim almasında fayda var	Ö5, Ö15, Ö17,	3
		Kurallara itinalı davranıyorlar	Ö6, Ö12	2
	Olumsuz görüşler	Etkisi olduğunu düşünmüyorum	Ö7	1
		Bu yönden güçlü gelmemektedirler	Ö9	1
		Çözüm üretmekten çok şikâyet ederek sorun çözmeye çalışıyorlar	Ö13	1
	Alakasız cevap	Makas kullanmayı öğrenmeden gelenler var, boyamayı düzgün yapamıyorlar	Ö16	1
		Çocuklarımızın hazır olarak gelmesini istiyoruz	Ö18	1

Tablo 1’de öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında çoğunluğunun okul öncesi almanın problem çözme becerisine olumlu katkı sağladığı görüşünde birleşmektedirler. Bu görüşte olanlar bu durumu, “daha rahat çözüm üretme”, “kendi sorunlarını çözme”, “olumlu katkısı var”, “bir adım öndeler”, “kurallara itinalı yaklaşıyorlar” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Olumsuz bakanlar azınlıkta olup bu kişiler okul öncesi eğitim almanın problem çözmeye etkisi olmadığını, bu yönleri güçlü öğrenciler gelmediğini, şikâyet ederek sorun çözmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise bu konuyla ilgisi olmayan bir cevap vermiştir. Bu görüşlerle ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi değiştirilmeden aşağıda aktarılmıştır.

“Öğrenciler okul ortamını bilmesi, alışkın olması sorunların karşısında doğru, yerinde karar vermelerini sağlıyor. İlkokulda, problemlerle ilgili ön bilgi sahibi olduğu için daha rahat çözüm üretme becerisine sahip oluyorlar.” (Ö1)

“Sınıflarında ilkokula hazırlık olarak örneklere olay çok fazla anlatıldığı için kendi sorunlarını kendileri çözebiliyorlar.” (Ö3)

“Okul öncesi eğitimi almış çocuklar karşılaştıkları sorunları kendileri çözebiliyor.” (Ö8)

“Topluluk içinde ki karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yolları karşısında daha mantıklı ve söz dinler davranışlar sergiliyorlar: Arkadaşlarına karşı empati davranışları gelişmiş olup özür dileme ve teşekkür etme davranışlarını yerine getirmede zorlanmıyorlar.” (Ö14)

“Olaylara karşı daha kolay çözüm üretebiliyorlar. Yaratıcı fikirler ortaya koyabiliyorlar. Daha kolay öğrenebiliyorlar.” (Ö20)

“Okul öncesi eğitiminin bu konuda öğrenciye pek etkisinin olduğunu düşünmüyorum.” (Ö7)

“Bana göre anaokulu programı problem çözme becerisini geliştirme yönünden güçlü bir program değildir. Çocuklar birinci sınıfa geldiklerinde bu yönden güçlü olarak gelmemektedir.” (Ö9)

“Karşılaştıkları probleme çözüm üretebilme becerileri çok gelişmemiş. Çözüm üretmekten ziyade şikâyet ederek sorunlarını çözmeye çalışıyorlar.” (Ö13)

“Kurallar konusunda itinalı davranılması.” (Ö6)

“İletişim becerisi gelişmiş oluyor. Çoğu kuralsız geliyor. Makas kullanmayı öğrenmeden gelenler var. Boyamayı doğru düzgün yapamıyor.” (Ö16)

“Çocuklarımızın hazır olarak gelmesini istiyoruz.” (Ö18)

2. Öğrencilerin Kalem Tutma ve El Becerileri

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin kalem tutma ve el becerilerini geliştirip geliştirmedigine yönelik öğretmen görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Okulöncesi Eğitimi Almış Öğrencilerin Kalem Tutma ve El Becerileri

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
El Becerileri kullanma ve kalem tutma	Olumlu görüşler	Derslerde zorlanmamakta ve severek yapmaktalar, boyamada daha başarılılar	Ö1, Ö3,	2
		Almamışlara göre daha başarılı	Ö2, Ö20,Ö21	3
		Doğru kalem tutma becerisine sahipler	Ö4, Ö10,Ö11	3
		El becerileri gelişmiş durumda	Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, 12, Ö15	6
	Olumsuz görüşler	Kalem tutma becerileri gelişmemiştir	Ö13,14	2
		Yanlış öğrenilmiş becerilerle geliyorlar, dikkat edilmesini istiyoruz	Ö6, Ö17,	1
		Yanlış öğrenenleri düzeltmek zor	Ö16	1
	İlgisiz cevap	Kalem tutma ve el becerileri açısından hazır gelmeli	Ö18	1

Tablo 2’de öğretmen görüşleri incelendiğinde, çoğunluğu okul öncesi almış öğrencilerin kalem tutma ve el becerilerinin gelişmiş olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu durumu, “daha başarılılar”, almamışlara göre daha başarılılar”, “doğru beceriye sahipler”, “el becerileri gelişmiş” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Bu duruma olumsuz yaklaşan öğretmenler ise, “kalem tutma becerisi gelişmemiş”, “yanlış öğretilmiş”, “yanlışları düzeltmek zor” gibi cümlelerle dile getirmişlerdir. Bir öğretmen ise konuyla ilgili olmayan bir cevap vermiştir. Bu görüşlerle ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi değiştirilmeden aşağıda aktarılmıştır.

“Okul öncesi eğitimi alan öğrenciler büyük oranda doğru kalem tutma davranışına sahipler.” (Ö4)

“Geneli kalem tutma, boyama ve diğer el becerileri daha gelişmiş durumdadır. Yalnız yanlış öğrenilen davranış ve becerilerde gözden kaçmamalı.” (Ö5)

“Kalem tutma, makas kullanma, el kaslarının kullanımı yönünden öğrenciler belirli seviyede gelmekte ve bizim işimizi kolaylaştırmaktadır.” (Ö9)

“Öğrencilerde kalem tutma becerisi okul öncesi eğitimi almış öğrencilerimizde uygun kalem tutuşunun başarılı bir şekilde geçirdiği süreçtir.”(Ö10)

“Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler kalem tutma becerisini geliştirmiş bulunmaktadır. Küçük kas grupları geliştirdikleri için kaleme çok rahat hakim olmakta ve çizgileri kontrollü çizebilmektedir.” (Ö11)

“Kalem tutma becerileri gelişmemiştir. Bu konu ile ilgili daha çok çalışmaya yer vere bilirsiniz.” (Ö13)

“Kesinlikle el becerileri gelişmemiş olup, kalem tutma konusunda pek sorun yaşanmaktadır.” (Ö14)

“Sınıfın % 80’i yanlış kalem tutuyor (okul öncesi eğitim alanlardan).Düzeltilmeden geliyor. Yanlış öğrenilmiş becerilerde düzeltilmeden geliyorlar.”(Ö17)

“Kas gelişimini tamamlamışsa sorun yaşamıyoruz. Kalem tutuşlarında ve çizgi çalışmalarında dikkat edilmesini istiyoruz.”(Ö6)

“Kalem tutma becerisini doğru kazanmışsa çok iyi. Ama yanlış öğrenenleri düzeltmek zor. Ya öğretilmesin ya da doğru öğretilsin.” (Ö16)

“Okul öncesi eğitimi. almış öğrencimiz kalem tutmayı ve el becerileri açısından hazır gelmeli.” (Ö18)

3. Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Güzel Kullanma Becerileri

Öğrencilerin Türkçeyi doğru kullanma becerilerine ilişkin görüşler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Okulöncesi Eğitimi Almış Öğrencilerin Türkçeyi Doğru ve Güzel Kullanma Becerileri

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Türkçeyi Doğru kullanma	Olumlu görüşler	Oldukça başarılılar	Ö1, Ö7, Ö8, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19	7
		Dili etkili kullanıyorlar	Ö2,Ö4,Ö5,Ö10,Ö14	5
		Kendilerini daha kolay ifade ediyorlar	Ö3,Ö11,Ö15,Ö16,Ö2	5
		Bu konuda sorun yaşamıyoruz	Ö6,Ö13	2
	Olumsuz görüşler	Etkisinin olduğunu sanmıyorum daha çok aile ile ilgili bir durum	Ö21	1
		Çocuklar bir kavramı anlatmakta zorlanıyorlar	Ö9	1

Tablo 3'te okul öncesi eğitim almış öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel kullanma becerilerine ilişkin öğretmen görüşlerine bakıldığında, çoğunluğun olumlu görüşlere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler okul öncesi almış çocukların bu durumunu "oldukça başarılılar", "etkili kullanıyorlar", "kendilerini kolay ifade ediyorlar", "bu konuda sorun yaşamıyoruz" gibi cümlelerle ifade etmektedirler. Bu duruma olumsuz bakan iki öğretmen ise bu durumu, "etkisi yok", "kavramları anlatmada zorlanıyorlar" cümleleri ile dile getirmişlerdir. Bu görüşlerle ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi değiştirilmeden aşağıda aktarılmıştır.

"Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin Türkçeyi doğru ve güzel kullanma konusunda oldukça başarılıdır." (Ö1)

"Sosyal iletişimleri okul öncesinde fazla olduğu için etkili bir dil kullanabiliyorlar." (Ö2)

"Kendilerinin daha iyi ifade edebiliyorlar.Sınıfta kurallarına uyma süreci de daha kolay oluyor." (Ö3)

"Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerinizin Türkçeyi doğru ve güzel kullanabiliyorlar. Ancak, her alanda olduğu gibi aileden öğrendikleri eksik ve yanlışlar da var.(Ö5)

"Okuma, dinleme, anlama etkinliklerinde daha başarılıdır. Türkçeyi iyi doğru ve güzel kullanıyorlar. Burada aynı zamanda ailenin eğitim seviyesi de önemlidir." (Ö8)

"Dinleme metinleri, masal ve hikâyeler Türkçeyi doğru ve güzel kullanma becerilerine katkı sağlamaktadır. Ama en önemli etken okul öncesi öğretmenlerinin Türkçeyi kullanma becerisi ve dile verdiği önemle öne çıkmaktadır."(Ö11)

"Dil gelişimine yönelik çalışmalar yapıldığı için bu kazanımları alan çocukların Türkçeyi daha etkin güzel kullandıkları görülüyor. Dinleme, konuşma, ifade becerileri oldukça gelişmiş." (Ö13)

"Alıcı, anlaşılır, düzgün cümle kurabilmekteler. Kendilerini rahat bir şekilde ifade ediyorlar." (Ö15)

"Genelde Türkçeyi doğru ve güzel kullanıyorlar." (Ö17)

"Türkçenin doğru kullanmanın aileden geldiğini düşünüyorum. Okul öncesi eğitimin çok da etkisinin olduğunu sanmıyorum." (Ö21).

"Benim görüşüm programda eksik kısımlar vardır. Çocuklar bir kavramı anlatmakta, bir hikâyeyi anlatmakta (seviyelerine uygun) hikâye ile ilgili unsuru bulmakta zorlanmaktadır" (Ö9)

4. Öğrencilerin Akranları ve Yetişkinler ile İletişim Kurma Becerileri

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin akran ve yetişkinler ile iletişim kurma becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Okulöncesi Eğitimi Almış Öğrencilerin Akranları ve Yetişkinler ile İletişim Kurma Becerileri

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Başkaları ile iletişim kurma becerileri	Olumlu görüşler	Oldukça iyi ifade ediyorlar	Ö1,Ö4,Ö9,Ö10,Ö12, Ö16, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21	10
		Akranlarıyla iletişimi iyi	Ö2,Ö8	2
		Daha olgun davranıyorlar	Ö3,Ö5,Ö14	3
		İletişimde sorun yaşanmıyor	Ö6, Ö15, Ö17	3
	Olumsuz görüşler	Bir fark olduğunu düşünmüyorum	Ö7	1
		Ben merkezli iletişim sorunu var	Ö11, Ö13	2

Tablo 4'te öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, öğretmenler çoğunlukla okul öncesi eğitim almış çocukların akranları ve yetişkinler ile daha iyi iletişim kurduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler bu durumu, “oldukça iyi ifade ediyorlar”, “akranlarıyla iletişimi iyi”, “daha olgun davranıyorlar”, “iletişimde sorun yaşanmıyor” gibi cümlelerle ifade etmişlerdir. Bununla birlikte okul öncesi eğitime devam etmenin çocukların iletişim becerilerine bir etkisi olmadığını düşünen üç öğretmen bulunmaktadır. Bir öğretmen bir farklılık olmadığını ileri sürerken, iki öğretmen ben merkezli bir iletişim sorununda bahsetmişlerdir. Bu görüşlerle ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi değiştirilmeden aşağıda aktarılmıştır.

“Akranları ve yetişkinler ile iletişim kurma konusunda sorun yaşamıyor. Kendilerini oldukça iyi bir şekilde ifade ediyorlar.” (Ö1)

“Akranları ile olan iletişimleri daha etkili.” (Ö2)

“Arkadaşlarıyla ilgili sorunlarda bencil davranmıyorlar. Daha olgun bir şekilde davranıyorlar.” (Ö3)

“öğrencilerinizin akranları ve ebeveyni ile iletişim kurarken kendisine güvenilir şekilde problemini karşısındaki kişiye ifade edebilmektedir.” (10)

“Daha önce toplum içinde bir birey olarak hareket etiklerinden daha saygılı oldukları ve kurallara uymada zorlanmadıklarını düşünüyorum.” (Ö14)

“Yetişkinlerle iletişim kurmakta zorlanmıyorlar. İstek ve ihtiyaçlarını, duygularını, düşüncelerini ifade edebiliyorlar.” (Ö15)

“Genelde iyi geliyorlar. Bazıları kural saygı gibi değerleri almadan geliyor. Günaydın, özür dilerim vs. değerler verilmelidir.” (Ö16)

“İletişim kurmakta zorluk yaşamıyorlar.” (Ö17)

“Daha sosyal daha iyi iletişim kuruyorlar.” (18)

“Okul kültürüne alıştıkları için daha kolay iletişim kurmaktadırlar.” (Ö19)

“Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin akran ilişkileri daha iyi oluyor. Paylaşmayı öğrenmiş olarak gelmiş oluyorlar.” (Ö21)

“Akranları ile iletişimde kurmada zaman zaman bencilliğe dayalı olumsuzlukları yaşıyorlar. Takım, grup çalışmalarında daha çok zaman ayırabilirsiniz.” (Ö13”)

5. Öğrencilerin Kendine Güvenme ve Bağımsız Davranış Geliştirme Becerileri

Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin kendine güvenme ve bağımsız davranış geliştirme becerileri ile ilgili görüşler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Okulöncesi Eğitim Almış Öğrencilerin Kendine Güvenme ve Bağımsız Davranış Geliştirme Becerileri

Temalar	Alt Temalar	Görüşler	Öğretmen	f
Kendine güvenme ve bağımsız davranabilme	Olumlu görüşler	Kendilerine güvenleri var ve bağımsız davranabiliyorlar	Ö1, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö18, Ö20	9
		Özgüvenleri daha yüksek	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö19	5
		Duyuşsal alanda daha iyiler	Ö7	1
		Kurallara daha iyi adapta oluyorlar	Ö9	1
	Olumsuz görüşler	Bu daha çok çocuğun kişiliğiyle ilgili bir durum	Ö6	1
		Kendine güvenme ve şımarıklık ile ukalalık ince çizgisinde	Ö13	1
		Her istediğini yapmak olmamalı	Ö16, ö17	2
		Kendine güvenme ailede başlar	Ö21	1

Tablo 5'te öğretmenlerin okul öncesi eğitimi almış olan öğrencilerin kendilerine güvenme ve bağımsız davranabilmelerine yönelik görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler bu durumu "kendilerine güvenleri var ve bağımsız davranabiliyorlar", "özgüvenleri yüksek" cümleleriyle ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler bu çocukların duyuşsal alanda iyi olduğunu ve kurallara daha iyi adapte olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte olumsuz düşünen öğretmenler ise kendine güvenme ve bağımsız düşünbilme durumunun daha çok "kişilikle ilgili bir durum" olduğunu, bağımsız davranmanın "her istediğini yapmak olmadığını", "kendine güven" işinin aile ile ilgili bir durum olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri olduğu gibi değiştirilmeden aşağıda aktarılmıştır.

"Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler genellikle kendine güvenen ve yetişkinden bağımsız davranış geliştirebilirler." (Ö1)

"Özgüvenleri daha yüksek." (Ö2)

"Özgüvenleri daha yüksek oluyor." (Ö3)

"Kendine olan güveni artıyor Birinci sınıfta yapması gereken birçok etkinlikte başarılı olacağı duygusunu yaşıyor. Özgüveni oldukça gelişiyor." (Ö4)

"Okul öncesi eğitimi alan öğrencilerimizin güven ve özgüven açısından daha öndeler. Birçok davranışta bunu görebiliyorum. Daha bağımsızlar." (Ö5)

"Bu eğitimi almış öğrencileri bağımsız davranış ve kendine güvenme konusunda daha iyi olmakta. Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler diğer çocuklarla bir arada oldukları için duyuşsal alanda daha çok gelişmektedirler." (Ö7)

"Okul öncesi eğitimi almış öğrenciler kendine güvenmekte ve bağımsız davranmakta sıkıntı yaşamıyorlar. Öğrencinin kişilik özelliklerinden kendine güven oldukça önemlidir." (Ö8)

"Özellikle içine kapanık daha duyuşsal çocukların davranışlarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Hareketli öğrencilerinde toplum kurallarına daha kolay adapta olmasına da katkı sağladığını düşünüyorum." (Ö9)

"Aileden ayrılmanın ilk yeri okul öncesi eğitimi öğrencinin kendine güvenme, bağımsız davranış sergilemeye başladığı dönemdir." (Ö10)

"Ön öğrenmesi gerçekleşen çocuklar 1. Sınıfta kendilerine daha çok güvenmekte ve bilginin transferini kolaylıkla sağlamaktadır." (Ö11)

“Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerimizin kendine güvenleri tamdır. Bağımsız davranış geliştirip, uymayı, akıl yürütmeyi, paylaşmayıdavranış olarak kazandıkları için kendine güvenen bireyler. Bağımsız davranış geliştirebiliyor.”(Ö12)

“Sınıfta özgür davranış kazanmış olarak geliyorlar. Başkalarının bağımsız ve özgürlüklerine saygı göstermekte sıkıntı çekiyorlar. Ben merkezli oluyorlar.” (Ö17)

“Kendine güven duygusu gelişmiş ve bağımsız davranış geliştiriyorlar. Gerekli olduğunu düşünüyorum.”(Ö18)

“Kendine güvenleri fazladır.”(Ö19)

“Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin kendilerine güveni daha fazladır ve bağımsız davranışlar gösterirler. Birinci sınıfa geldiklerinde okul ortamının nasıl bir yer olduğunu bildiklerinden daha rahat uyum sağlayabiliyorlar. Okul öncesi eğitim almamış öğrenciler birinci sınıfa başladıklarında öz bakım becerilerinin nasıl yapıldığını bile bilemiyorlar.”(Ö20)

“Kendini rahatlıkla ifade edip söz söyleme toplum karşısında konuşma konularında daha az güven sahibiler.”(Ö14)

“Kendine güveni kazanmışsa doğru bir davranış. Davranış problemi olanlar var. Özgür davranış ayakta dolanmak ya da her istediği olmak olmamalı.” (Ö16)

“Bunu sadece okul öncesi eğitime bağlamak bence yanlış. Önce aile ve çocuğun kişilik yapısıyla orantılı.” (Ö6)

“Bazı öğrencilerde kendine güvenme ve sınırlılık ile ukalalık ince çizgisinde kalmıştır. Konu ile ilgili becerilerini geliştirmeye yönelik sorumluluklar verilebilir.”(Ö13)

“Kendine güven duymama ailede başlıyor. Aile çocuğa güven duygusunu verememişse öğrenci her gittiği okulda o güvensizliği yaşıyor.” (Ö21)

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre, okul öncesi eğitimin çocukların ilkökul için gerekli akademik becerilerine katkısını ortaya çıkarmaya yönelik bu nitel çalışmada bazı bulgulara ulaşılmıştır. İlkokul öğretmenlerinin çoğunluğu okul öncesi eğitim almanın çocukların problem çözme becerisine olumlu katkı sağladığını dile getirmişlerdir. Bir kişinin kendi sorunlarını çözmesi önemli beceriler arasında kabul edilmektedir. Okul öncesi kurumlara devam etmiş öğrencilerin daha rahat çözüm üretme, kendi sorunlarını çözme konusunda daha iyi oldukları dile getirilmiştir. Öğretmenler bu çocukların bu konuda diğerlerine göre daha iyi olduklarını bildirmişlerdir. Bulgularla benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Erbay, 2008; Bedge ve Özyürek, 2016; Yeşil, 2008; Parlakyıldız, 2014; Özdi, 2008; Özbek, 2003).

Okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmiş çocukların kalem tutma ve el becerilerinin gelişmiş olup olmadığına ilişkin öğretmen görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Buna ilişkin olarak öğretmenler bu öğrencilerin bu konuda daha başarılı ve doğru kalem tutma becerisine sahip olduklarını dile getirmişlerdir. Bu çocukların el becerilerinin de gelişmiş olduğunu bildirmişlerdir. Bu görüşle benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Erbay, 2008; Parlakyıldız, 2014). Bu tür becerilerin yanlış kazandırıldığını belirten birkaç öğretmen bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitim almış öğrencilerin Türkçeyi diğerlerine göre doğru ve güzel kullanma becerilerine yönelik ilkökul öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin bulgular ele alındığında, çoğunlukla öğretmenler olumlu düşünmektedirler. Bu çocukların bu konuda oldukça başarılı ve Türkçeyi etkili kullandıklarını, kendilerini daha iyi ifade ettiklerini ve bu öğrencilerle sorun yaşamadıklarını bildirmişlerdir. Bulgularla benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akçay, 2016; Erkan ve Topçu Bilir, 2015; Pehlivan, 2006; Susar vd., 2020). Okul öncesi eğitimin çocukların Türkçeyi kullanma becerilerine etkisi olmadığını belirten az sayıda öğretmen bulunmaktadır.

Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin başkalarıyla iletişim kurma becerilerine ilişkin bulgulara ilişkin öğretmen görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul öğretmenleri bu öğrencilerin kendilerini oldukça iyi ifade ettiklerini, akranlarıyla iyi iletişim kurduklarını ve bu tür öğrencilerle iletişim sorunu yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşü destekleyen bulgular bulunmaktadır (Erkan ve Topçu Bilir, 2015; Aral, Kandır 2016; Polat, 2007). Okul öncesi eğitimin iletişim becerilerine etkisi olmadığını düşünen

öğretmenlerden iki bu çocukların ben merkezli düşündüğünü belirtmektedirler. Ben merkezli düşünme okul öncesi eğitim dönemindeki çocuklarda görülecek olağan bir durumdur.

Okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin kendine güvenme ve bağımsız davranış geliştirme becerileri ile ilgili ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu anlaşılmaktadır. İlkokul öğretmenleri okul öncesine devam etmiş çocukların kendilerine güveni olduklarını ve bağımsız davranabildiklerini, özgüvenlerinin yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu öğrencilerin duyuşsal alanlarının daha gelişmiş olduğu dile getirilmiştir. Bulguları destekleyen araştırmalardan bazıları şunlardır (Uğur, 1998; Atılğan, 2001; Özbek, 2003; Erbay, 2008; Lagregera ve Santagnossi, 1980). Kendine güvenme ve bağımsız düşünmenin kişilikle ilgili bir durum olduğunu belirten ve bu konuda olumsuz düşünen birkaç öğretmen bulunmaktadır.

Bulgulara dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır. Okul öncesi eğitim almış çocukların böyle bir eğitim almadan birinci sınıfa devam eden çocuklara göre akademik becerilerinin daha iyi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul öncesi kurumlara devam eden çocukların problem çözme, okuma ve yazmaya hazırlık (kalem tutma ve el becerileri), başkalarıyla iletişim kurma, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma ile kendine güvenme ve bağımsız davranabilme becerilerinin diğerlerine göre daha iyi ve yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Bunun aksini söyleyen öğretmenler olsa da bunlar az sayıda olup istisnai durumları dile getirmişlerdir. Bu bulgulara dayalı olarak okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması ve zorunlu hale getirilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi, *Turkish Studies* (Elektronik), 11, 15-28.
- Akduman, G. G. (2012). Okul öncesi eğitim ve önemi. Uyanık Bolat, G. (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (ss. 2-15). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akman, B. (2002). Okulöncesi dönemde matematik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 244-248.
- Alamdar, S. (2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Albrecht, K. & Miller, L.G. (2004). *Innovations: The comprehensive preschool curriculum*. Maryland, USA: Gryphon House.
- Aral, N. Kandır, A. & Yaşar, M. C. (2003). *Okul öncesi eğitim 1*. İstanbul: YA-PA Yayınları.
- Arıcı, İ. (2007). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörler (Ankara örneği). Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Bilimleri (Din Eğitimi) Anabilim Dalı, Ankara.
- Atılğan, G. (2001). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen ilköğretim 1.kademe 1.devre öğrencilerinin sosyal beceri özelliklerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bahçetepe Ü. & Giorgetti F. M. (2015). Akademik başarı ile okul iklimi arasındaki ilişki. *İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 83-101.
- Bee, H. & Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi. (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs Yayınevi.
- Begde, Z. & Özyürek, A. (2016). Öğretmen ve anne-baba tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının problem çözme becerilerine etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 204-232.
- Berk, L.E. (2013). Çocuk gelişimi. (A. Dönmez, Çev.). İstanbul: İmge Yayınevi.
- Bertan, M., Haznedaroğlu, D., Koln, P., Yurdakök, K. & Güçüz, B. D. (2009). Ülkemizde erken çocukluk gelişimine ilişkin yapılan çalışmaların derlenmesi (2000-2007). *Çocuk Sağlığı ve Hastalıkları Dergisi*, 52 (1), 1-8.
- Ceyhan, A. A. (2013). Eğitim ve psikoloji ilişkisi: eğitim psikolojisi. Can, G. (Ed). *Eğitim psikolojisi*, (ss.3-18). Ankara: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Cimatti, B. (2016). Definition, development, assessment of soft skills and their role for the quality of organizations and enterprises. *International Journal for Quality Research*, 10(1), 97-130.
- Çakmak, T. & Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489- 509.
- Çetinkaya, B. (2010). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve sorunlar (bahçelievler ilçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dehn, M. J. (2008). Working memory and academic learning: assessment and intervention. *Hoboken, New Jersey, Wiley*.
- Dönmezer, E. (2016). Okul öncesi dönemde uygulanan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 1(1), 42-53.

- Ekinci Vural, D. (2006). *Okul öncesi eğitim programındaki duyuşsal ve sosyal becerilere yönelik hedeflere uygun olarak hazırlanan aile katılımlı sosyal beceri eğitimi programının çocuklarda sosyal becerilerin gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erbay, E. (2008). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin sosyal becerilere sahip olma düzeyleri*. Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erkan, S. & Topçu Bilir, Ö. (2015). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin türkçe dil becerilerine etkisi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 173 -190.
- Goodman, A., Joshi, H., Nasim, B. ve Tyler, C. (2015). Social and emotional skills in childhood and their long-term effects on adult life. London: Institute of Education.
- Gutman, L. M. ve Schoon, I. (2013) The impact of non - cognitive skills on outcomes for young people. London: UCL Institute of Education.
- Kandır, M. (2016). Okul öncesi eğitim ve önemi. Seven, S. (Ed.) *Okul öncesi eğitime giriş* (s. 2-14). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Koç Başaran Y. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik sosyal araştırmalar dergisi*, 47, 480-495.
- Kazazoglu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 295-307.
- Lagregera, A., M. & Santgrossi, D. A. (1980). Social skills training with elementary school students: a behavior group approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 48, 220 - 227.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. 03 Mart 2019 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden alınmıştır.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB. (2016). *Okul öncesi eğitim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Micazkadioğlu, İ. İ. & Berument, S. (2011). Okul öncesi kurum kalitesinin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının sosyal yeterliği ve akademik başarısına etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 123-140.
- Oktay, A. (2004). *Yaşamın sihirli yılları: okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özbek, A. (2003). *Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ve etmeyen çocukların ilköğretim birinci sınıfta sosyal gelişim açısından öğretmen görüşüne dayalı olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özdil, G. (2008). *Kişilerarası problem çözme becerileri eğitimi programının okulöncesi kurumlara devam eden çocukların kişiler arası problem çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Özer, Y. & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 313-324.
- Parlakaylıdız, B. (2014). Okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okuma yazma başarılarının karşılaştırılması. *İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 107-124.
- Pehlivan, Dilek (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilköğretim okuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Polat, Ö. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarının matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 243-254.
- Razon, N. (2019). *Okul başarısını etkileyen faktörler*. 01 Mart 2019 tarihinde <https://www.ekipnormarazon.com/makalelerimiz/okul-ve-cocuk/okul-basarisini-etkileyen-faktorler/adresinden> alınmıştır.
- Rençber, B. A. (2012). Üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen faktörler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 191-198.
- Saklan, E. (2011). *Türkiye’de okul öncesi eğitim politikaları, finansmanı ve uygulamaya ilişkin görüşler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Sarier, Y. (2016). Türkiye’de öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: bir meta-analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 1-19.
- Senemoğlu, N. (1994). Okulöncesi eğitim programı hangi yeterlikleri kazandırmalıdır. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 21-30.
- Susar Kırmızı, F., Boztaş, H., Salgut, E., Çağ Adıgüzel, D. & Koç, A. (2020). Ana dili Türkçe olmayan öğrencilerde okul öncesi eğitimin ilk okuma yazma sürecine etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 105-129.
- Tanılli, S. (1989). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* İstanbul: Amaç Yayıncılık.
- TDK (2021). *Beceri, beceri ne demek* TDK Sözlük Anlamı (sozluk.gov.tr) Erişim Tarihi: 7.11.2021

- Tektaş, C. G. (2017). *Türkiye ve İtalya'da uygulanan okul öncesi eğitim sisteminin karşılaştırılması*. Tezsiz Yüksek lisans dönem projesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Uğur, H. (1998). *Anasınıfı eğitiminin sosyalleşmedeki rolü ve öğrencileri sosyalleştirme açısından özel ve devlet anasınıflarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Uyanık, Ö. & Alisinanoğlu, F. (2016). Akademik ve dil becerileri eğitim programının 61-66 aylık çocukların bilişsel yetenekleri ile erken akademik ve dil becerilerine etkisi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6 (2), 459-481.
- Uyanık, Ö. & Kandır, A. (2010). Okul öncesi dönemde erken akademik beceriler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 118-134.
- Yeşil, D. (2008). *Okul öncesi eğitim almış ve almamış öğrencilerin okula uyumlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Altinkurt, Y. (2011). Göreve yeni başlayan özel dersane öğretmenlerinin kurumlarındaki çalışma koşullarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 635-650.

Pandemi Sonrasında Yükseköğretimde Hibrit Eğitim Modeli

*Dr. Öğrencisi, Miray Doğan, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye,
mraydogan@ymail.com*

*Prof. Dr. Hasan Arslan, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye,
arslan.phd@gmail.com*

Özet

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemi sonrasında yükseköğretimde hibrit eğitim sürecine ilişkin olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğretim üyelerinin bakış açıları, alışkanlıkları, akademik başarı, etkililik, eşitlik üzerinde ki etkisi ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerini incelemektir. Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimsel desene dayalı olarak tasarlanmıştır. Araştırma kapsamındaki verilerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında 10 öğretim üyesinin görüşü alınmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin yükseköğretim kurumlarında hibrit eğitim sistemine geçilmesi sürecine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, öğretim üyelerin hibrit eğitim sitemine yönelik; ders içeriklerinin çevrimiçi derslere entegrasyonu, zaman yetersizliği, çevrimiçi eğitim konusunda pedagojik eksiklik, teknik alt yapı gibi konularda sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Öğretim üyesi görüşlerine göre; hibrit eğitim uygulamalarının akademik başarı, etkililik ve eşitlik, üzerindeki olumlu bir etkisi olduğu görülmüştür. Öğretim üyeleri hibrit eğitim modelini uluslararasılaşmaya ve eğitimde fırsat eşitliği sağlaması bakımından akademik başarı olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte, hibrit eğitim sistemi farklı disiplinlerden öğretim üyeleri ile etkileşim ve iletişim imkânı da sağlaması akademik başarı ve etkililik üzerinde olumlu bir etki yarattığı görülmüştür. COVID-19 pandemi sonrası yükseköğretimde hibrit eğitim sürecinde öğretim üyelerinin akademik araştırmalardaki değişim için; çevrim içi ortamda kaynak çeşitliliği sağlaması; programlar arası mesafelerin azalması bu sayede interdisiplin çalışmaların daha çok değer kazanması olarak ifade edilmiştir. Covid-19 pandemi deneyimi, üniversiteler, idari yapı ve öğretim üyelerine bir fırsat sunarak üniversitelerin yapısal modelini yeniden gözden geçirmeyi gerektirebilir. Yükseköğretim kurumlarında hibrit eğitim sistemi, yenilikçi işbirlikçi eylemleri de beraberinde getirmektedir. Yükseköğretim kurumları pandemi sürecinde ve sonrasında geleceklerini planlarken alternatif eğitim modellerini kullanmayı gözden geçirmeleri beklenir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Hibrit Eğitim, Öğretim üyesi, Pandemi

Abstract

The aim of this study is to examine the perspectives of the faculty members of Çanakkale Onsekiz Mart University regarding the hybrid education process in higher education after the COVID-19 pandemic, their views on the problems and suggestions for solutions. The study was carried out with the interview method, one of the qualitative research methods, and was designed based on the phenomenological design. The data within the scope of the research were used in semi-structured interview forms. The opinions of 10 faculty members were taken in the study. The data obtained from the research were analyzed with the content analysis technique. As a result of the research, it was seen that the views of the faculty members about the transition to hybrid education in higher education were positive. On the other hand, faculty members towards hybrid education; It has been observed that they have problems with the integration of course content into online courses, lack of time, pedagogical deficiencies in online education, and technical infrastructure. According to the views of the faculty members; It has been seen that hybrid education practices have a positive effect on academic achievement, effectiveness and equity. Faculty members evaluated the hybrid education model as an academic achievement for internationalization and equal opportunity in education. In addition, it has been seen that the interdisciplinary approach has a positive effect on academic success and effectiveness, as it provides the opportunity to interact with lecturers from a wide variety of disciplines with different perspectives. For the change in academic research of faculty members in the hybrid education process in higher education after the COVID-19 pandemic; providing resource diversity in the online environment; The decrease in the distances between the programs has been

expressed as the increase in the value of interdisciplinary studies. The experience of the Covid-19 pandemic presents a radical opportunity for universities, administration and faculty to reconsider the structural model of universities. The hybrid education system in higher education institutions brings with it innovative collaborative actions. Higher education institutions need to reconsider using alternative education models while planning their future during and after the pandemic.

Keywords: Higher Education, Hybrid Education, Faculty Members, Pandemic

Giriş

Aralık 2019'da Çin'in Wuhan kentinde COVID-19 olarak adlandırılan yeni bir virüs salgını kısa sürede küresel bir pandemiye dönüşerek dünyadaki birçok ülkeyi etkisi altına almıştır (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2020). Dünya Sağlık Örgütü (WHO), bu salgını 30 Ocak 2020 tarihinden itibaren uluslararası bir halk sağlığı acil durumu olarak ilan etmiştir (WHO, 2020). Virüsün çok hızlı yayılma kabiliyeti, birçok ülkenin bu hastalığın yayılmasını önlemek için çok sıkı önlemler almasını gerektirmiştir. Birçok örgüt COVID-19'dan ciddi şekilde etkilendiği görülmüştür. Dolayısıyla, COVID-19 pandemisi nedeniyle yaşanan bu süreçte okulların kapanmasıyla çok sayıda çocuk, genç ve yetişkin olumsuz etkilenmiştir (UNESCO, 2020). Etkilenen birçok örgütlerden biri de eğitim örgütleridir. Bu bağlamda, ülkeler eğitim sistemleri ile birlikte hızlı bir değişim göstererek yüz yüze eğitimden çevrim içi öğrenme modeline geçiş yapmıştır (Can, 2020). Bununla beraber, Covid-19 salgını nedeniyle eğitimcilerin üzerinde çok sık durduğu konu; hangi eğitim sisteminin daha etkin ve verimli olduğunu bulmaya yönelik çalışmalar (Korucu & Kabak, 2020; Özdoğan & Berkant, 2020; Lockman & Schirmer, 2020; Pei & Wu, 2019; González-Gómez vd. 2016). Ülkeler gelecekte yaşanabilecek krizlere karşı hazırlıklı olabilmek için eğitimin her zaman her yerde gerçekleşebilmesi esnekliğini de göz önünde bulundurarak yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimin birleşimi olan hibrit eğitim modelleri üzerinde durmaya başlamıştır (TEDMEM, 2020). Sadece uzaktan eğitim uygulamalarıyla istenilen sonuçların elde edilememesi ve salgın sürecinde yüz yüze eğitim ortamının yaratabileceği sorunlar bir kez daha hibrit öğrenme modelini gündeme getirmiştir (Korucu & Kabak, 2020). Hibrit Latince Hybrida kelimesinden gelir: Türkçe'de melez ve iki farklı güç kaynağının bir arada bulunması anlamında kullanılmaktadır (TDK, 2021). İlgili alan yazında hibrit eğitim 'karma eğitim' ya da harmanlanmış eğitim olarak da adlandırılmaktadır (Gülbahar, 2005; Ünsal, 2010; Yolcu, 2015; Can, 2020). Uluslararası alan yazınında "blended", "hybrid" veya "mixed" olarak ifade edilmektedir (Driscoll, 2002; Bonk, 2011; Stommel, 2012; Lohr vd. 2021). Yükseköğretimde hibrit eğitim, yüz yüze eğitimin organik olarak harmanlanması ve ilgi çekici ve anlamlı öğrenme deneyimleri için çevrimiçi öğrenmenin olanaklarını anlaması için bir vizyon ve yol haritası sağlamaktadır (Garrison & Vaughan, 2008). Bonk'un (2011) ifade ettiği gibi: Artık herkes en uygun zamanda ve en uygun mekânda her şeyi öğrenebilir. Ayrıca, öğrenme sadece öğrenme materyalleri ile değil, aynı zamanda öğrenci katılımının da aktif sağlandığı akranlarıyla da etkili etkileşim kurabilen bir ortam yaratmaktadır. Uzaktan öğretim için yaşanan sorunlar arasında öğrencilerin öğretim üyeleri ile daha az etkili iletişimin kurdukları dolayısıyla, bu durumun öğrencilerde motivasyon kaybına neden olmasıdır. Diğer taraftan, yüz yüze öğretimde görülen sorun ise zaman esnekliğinin olmaması ve öğrencinin aktif olarak her gün sınıfta bulunmayı gerekmesidir (Yolcu, 2015). Dolayısıyla, hibrit eğitim için öğretme-öğrenme süreci için en etkili yaklaşımın, ne sadece geleneksel öğretim yöntemlerinin ne de sadece teknoloji tabanlı yöntemlerinin kullanılması değil, her iki yaklaşımın öne çıkan özelliklerini alarak bu yaklaşımları bir arada kullanmak olduğu görülmektedir (Gülbahar, 2005). Bu bağlamda hibrit eğitim değişen teknolojik alt yapının etkisiyle eğitimde etkililiğin artırılması amacıyla gelişen bir yaklaşımdır. Driscoll'a göre (2002) Hibrit eğitim;

1. geleneksel öğrenmenin web tabanlı çevrimiçi yaklaşımlarla entegrasyonu;
2. e-öğrenme ortamlarında kullanılan medya ve araçların (örneğin ders kitapları) kombinasyonu ve

3. kullanılan teknolojiye bağımsız olarak bir dizi öğretme ve öğrenme yaklaşımının birleşimidir. Buna ek olarak, hibrit eğitim modeli içerisinde, birleştirme, açıklık, risk alma, deney yapma, empati, diyalog ve eleştirel yaratıcılık barındırmaktadır (Stommel, 2012). Yükseköğretim kurumlarında hibrit eğitim sisteminin tercih edilmesinin nedeni olarak, birleştirme, açıklık, risk alma, deney yapma, empati, diyalog ve eleştirel düşünce barındırmasıdır (Stommel, 2012). Lohr ve arkadaşlarının yaptıkları araştırmada (2021), öğrencilerin bilişsel olarak dijital öğrenmeye daha yatkın olduklarını ve bu nedenle pasiften aktife, yüz yüze eğitimden dijital eğitime doğru hızlı ve kolay bir geçiş süreci yaşadıklarını gözlemiştir. Diğer taraftan, dijital öğrenme etkinlikleri eğitimciler için daha fazla zaman ve çaba gerektirdiğinden, dijital öğrenme desteğine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmıştır.

Yükseköğretimde Hibrit Eğitim Modeli

21. yüzyılda yükseköğretimde artan öğrenci sayısı ve bilgi gereksinimlerinin karşılaması için yeni arayışlara yönlendirmektedir. Diğer taraftan, yükseköğretimde uzaktan eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasına rağmen birçok üniversite hibrit öğrenme metodunu tercih ettiği, uzaktan eğitim alan öğrencilerin toplumdan soyutlanmasıyla öğrenme sürecinde etkileşimden yoksun olmaları hibrit öğrenmenin daha da önem kazanmasına yol açmıştır (Vaughan, 2007). Hem yüz yüze eğitimin gerçekleştiği hem de zamandan ve mekândan esneklik tanıyan hibrit yaklaşımların yükseköğretim kurumları için alternatif olarak kullanılabileceği söylenebilir. COVID-19 pademisi sırasında, birçok yükseköğretim kurumu, kurs ve hizmetlerin yüz yüze ve çevrimiçi sunumunu bir arada kullanmaya başladı ve dolayısıyla bu durum hibrit bir üniversiteye daha kalıcı bir geçiş için bir fırsat ortamı olarak kabul edilebilir (YÖK, 2021). EDUCAUSE 'ın yükseköğretimde girişimci yaklaşımlar başlıklı raporuna göre; hibrit eğitim, yükseköğretim kurumları açısından eğitimdeki en önemli konulardan biri olarak görülmektedir. Üniversiteler hibrit eğitimin öğretim üyeleri ve öğrenciler üzerindeki etkilerini araştırmaya yönelik son zamanlarda artan bir çabaları olduğu görülmektedir (EDUCAUSE, 2017). Graham (2006), hibrit eğitim sistemleri için öğrenmenin üç özelliğinden bahsetmiştir; birincisi farklı öğretim seviyelerinde uygulanabileceğine; ikinci olarak öğrenme ortamlarına olan erişimin ve esnekliğin arttığını ve üçüncü olarak da pedagojik bilginin geliştiğidir. Dolayısıyla, hibrit eğitim sistemi yükseköğretim kurumlarında, öğretim üyelerine ve öğrencilere daha fazla esneklik sağlamayı amaçlamaktadır. Yükseköğretim kurumları için hibrit eğitimin zaman ve mekân konusunda esnek olması, öğrencilerin görsel kaynaklara bulundukları yerden kolayca ulaşabilmesi, öğrenme kaynaklarının hızlı bir şekilde güncellenebilmesi gibi özellikleri nedeniyle web tabanlı öğretimden yaygın bir şekilde yararlanılmaktadır (Geçer, 2013). Ayrıca, hibrit eğitim sistemi öğrencilerin bireysel farklılıklarını da göz önüne alabilmektedir. Avrupa üniversiteler birliğinin (2021) "Duvarları olmayan üniversiteler 2030 için bir vizyon" isimli raporuna göre; gelecekte üniversitelerin fiziksel, dijital öğrenme ve araştırma ortamlarının bütüncül bir şekilde tekrardan tasarlanması gerektiğini, üniversite topluluğunun ihtiyaçlarının karşılaması ve esnekliği için hibrit yaklaşımların daha fazla kullanılması gerektiği ifade edilmiştir. Raporda; üniversite kampüsleri, sosyal etkileşimin yoğun yaşandığı aynı zamanda eğitim öğretimin ve araştırmaların gerçekleştiği yerlerdir. Sanal kampüsler ise, üniversiteyi her yerde ve ortamda hazır eden; bilişim teknolojileri ile herkesin eğitim öğretim ve araştırmaya katılımını, işbirliğini ve üniversite misyonlarını gerçekleştirmek için yenilikçi mekânlar olarak tarif edilmiştir.



Şekil 1. Covid 19 pandemi sonrası üniversiteler için öğrenme tasarımı bileşenleri (Rapanta, 2021)

Şekil 1’de, Covid-19 pandemisi sonrasında Rapanta tarafından (2021), yükseköğretim kurumları için öngörülen bir model geliştirilmiştir. Piramidin en üstünde makro düzeyde kararlar yer alır. Makro düzeydeki kararlar; yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya bilgi akışını etkileyen süreçleri ve bilgi paylaşımını kapsamaktadır. Açıkça iletilmiş bir strateji, üniversite paydaşları için ne yapılması ve yapılmaması gerektiğine dair ortak dil ve vizyon oluşturmaktadır (Rapanta, 2021). Orta seviye stratejiler ise; üniversite paydaşları arasındaki resmi ve gayri resmi etkileşimi ifade etmektedir. Akademisyenlerin eğitim ve öğretim süreciyle ilgili olan, ders grupları ve disiplinler arası koordinasyon faaliyetlerinin önemini vurgulamaktadır (Rapanta, 2021). Mikro düzey stratejiler; pedagojik stratejileri ve öğretme yöntemlerini içermektedir. Akademisyenler ve öğrenciler arasındaki ‘mesafeyi’, öğrenci merkezli aktif öğrenmeyi çevrimiçi öğrenme yoluyla köprü görevi üstlenir. Bu stratejilerde, her iki tarafta hem akademisyen hem de öğrenci birbirine karşı sorumluluk üstlenmiştir (Rapanta, 2021). Esneklik olarak; öğrenme ortamlarının tasarımı, tutarlı olması anlamında kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme koşullarına, ihtiyaçlarına göre yüz yüze veya uzaktan esnek bir şekilde tasarlanmış öğrenme ortamları

sağlanmasıdır. Öğrencinin düzeyine göre müfredatın hazırlanmasında esneklik sağlanabilir. Ayrıca, öğrencinin daha fazla çeşitlilikle kendi öğrenme süreçlerinde ve farklı yöntemlerin uygulanmasında söz sahibi olabilmesidir (Rapanta, 2021). Yetki olarak; öğrencilere öğrenme süreçlerinde görüşlerinin alınması ve grup karar sürecinde yer alarak, sorumluluk duygusunun motivasyonunun artmasına yol açabilir. Bunun sağlanması için öğrencilerin potansiyelleri sadece ne istediklerine göre keşfedilmemeli, aynı zamanda ihtiyaç duydukları ve gelecekte planladıkları hedeflerde de temel alınmalıdır. Hibrit modelde öğrencilerin ne yaptığını kontrol etmek yerine, doğru koşullar yaratılmalıdır. Öğrencilere güven duygusunu ve daha iyisini yapmaları için fırsatlar sağlanmalıdır (Rapanta, 2021). Profesyonelleşme basamağı; eğitimcilerin ve öğrencilerin eğitim ve öğrenme durumlarındaki tutumlarını durumları ifade eder. Piramidin merkezinde stratejik karar verme yer almaktadır. Üniversitelerde eğitim paydaşlarının ve öğrencilerin de grup karar mekanizmasına dâhil edilmesi gerekliliğini göstermektedir. Öğrencilerin müfredat ve ders programlarının tasarımı ve değerlendirilmesinde grup kararına katılmalıdır (Rapanta, 2021). Bununla birlikte, yükseköğretim kurumlarında lisansüstü öğrencilerinin hibrit öğrenme modelinde bilgiye kolay erişim, öğrenciyi merkeze alan, zamandan ve mekândan bağımsız olmanın kendileri için faydalı olduğu görülmüştür (Arslan & Doğan, 2020). Bu nedenle, YÖK 2020- 2021 eğitim öğretim yılında üniversitelerde, derslerin yüzde 40'ı veya herhangi bir dersin yüzde 40'ı uzaktan eğitim yoluyla yapılabileceğini duyurmuştur. Bu şekilde üniversitelerde yüz yüze eğitim devam ederken bir taraftan da öğrencilerin dersin bir kısmını uzaktan eğitim usulleriyle alabileceklerdir. Böylece üniversitelerde hibrit eğitim usulleri ile eğitim öğretim faaliyetleri yürütülebilecektir (YÖK, 2021).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; yükseköğretim kurumlarında görev alan öğretim üyelerinin pandemi sonrasında hibrit eğitim sistemi üzerinde ki görüşlerinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yükseköğretimde Hibrit eğitime geçilmesi sürecine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
2. COVID-19 pandemi sonrasında hibrit eğitim sürecinin yüz yüze yapılan eğitime göre alışkanlıklarınızda ne gibi değişimler olabilir?
3. Hibrit eğitim uygulamalarının akademik başarı, etkililik ve eşitlik, üzerinde etkisi var mıdır?
4. COVID-19 pandemi sonrası yükseköğretimde hibrit eğitim süreci akademik araştırmalarınızda değişiklik yaratır mı?
5. COVID-19 pandemi sonrası yükseköğretimde hibrit eğitime geçilmesi sürecinde yaşanabilecek zorluklara ve eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Deloitte'un Yükseköğretim kurumları için hazırladığı raporda (2020), Covid-19 pandemi döneminde uygulanan hibrit eğitimin her yaştan ve seviyeden öğrencilere erişim kolaylığı sağlaması, zaman ve mekân konusunda öğrencilere esneklik tanınması ve daha az maliyetli olması gibi avantajlarından bahsedilmiştir. Ayrıca, raporda birçok üniversitenin pandemi sonrasında hibrit eğitim sistemine geçeceği belirtilmiştir. Covid-19 pandemi sürecinde uygulamaya geçen hibrit eğitim modeli ile ilgili ülkemizde yakın zamanda yapılmış olan çalışmaların genel olarak eğitim sistemi üzerinde ki avantaj dezavantaj olarak bahsedilmesi, öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi ya da hibrit eğitim sisteminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Korucu & Kabak; Can, 2020; Arslan & Doğan, 2020; Rapanta, 2021; Beytekin, 2021) başlıklarında incelenmiştir. Dolayısıyla, bu çalışmada öğretim üyelerinin hibrit eğitim sistemine yönelik görüşleri alınması ilgili alan yazına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Çalışmanın Deseni

Bu araştırma, olgu bilim deseni çerçevesinde nitel araştırma yöntemi benimsenerek yürütülmüştür. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgu bilim çalışmalarında amaç; bireyin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve buna yüklediği anlamları ortaya çıkartmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın amacı; COVID-19 pandemi

sonrasında yükseköğretimde hibrit eğitim sürecine ilişkin olarak Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi öğretim üyelerinin hibrit eğitime bakış açılarını incelemektir.

Çalışmanın Katılımcıları

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, küçük bir örneklemden elde edilen bilginin amaca uygunluğunu artırır. Dolayısıyla, bu örnekleme yer alan katılımcılar, araştırmacının keşfetmek istediği olgu hakkında bilgi verici kişilerdir (Patton, 2002). Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ise araştırmacıya hız ve kolaylık sağlamaktadır. Araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, çalışmanın katılımcılarını Çanakkale Onsekiz Mart üniversitesinde görev yapan 10 öğretim üyesi oluşturmaktadır. Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretim üyelerinin özellikleri belirtilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Eğitim	Bölüm
Katılımcı 1	Erkek	Prof. Dr.	Eğitim Bilimleri
Katılımcı 2	Erkek	Prof. Dr.	Eğitim Bilimleri
Katılımcı 3	Erkek	Doçent Doktor	Eğitim Bilimleri
Katılımcı 4	Kadın	Doçent Doktor	Eğitim Bilimleri
Katılımcı 5	Erkek	Dr. Öğretim Görevlisi	Eğitim Bilimleri
Katılımcı 6	Kadın	Dr. Öğretim Görevlisi	Eğitim Bilimleri
Katılımcı 7	Kadın	Dr. Öğretim Görevlisi	Eğitim Bilimleri
Katılımcı 8	Erkek	Dr. Öğretim Görevlisi	Eğitim Bilimleri
Katılımcı 9	Kadın	Dr. Öğretim Görevlisi	Eğitim Bilimleri
Katılımcı 10	Erkek	Dr. Öğretim Görevlisi	Eğitim Bilimleri

Tablo 1’de görüldüğü gibi, bu çalışmada, 2020-2021 eğitim öğretim yılı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi 10 öğretim üyesi örneklem grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinin 6’ı erkek, 4’ü kadındır. Ayrıca, katılımcıların 2’i Profesör Doktor, 2’i Doçent Doktor 6’ı Doktor öğretim görevlisidir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretim üyelerinin görüşleri nitel araştırma yöntemi olan içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile katılımcılarla yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanması sırasında, eğitim yönetimi alanında uzman iki akademisyene danışılmıştır (Patton, 2002). Bu çalışmada kullanılan görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında yapılan bu görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmış ve her bir görüşme yaklaşık otuz dakika sürmüştür. Verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların yanıtları temel alınarak her bir soru için tema ve alt temalar hazırlanmıştır. Her bir temanın hangi sıklıkta tekrar ettiği hesaplanarak frekans tabloları oluşturulmuş ve katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak görüşler desteklenmiştir. Bu çalışmada, öğretim üyelerinin eğitim yönetimi alanındaki uzmanları görüşme ile ilgili soruları gözden geçirmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sonuçlandırılmıştır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından elde edilen metinler görüşülen akademisyenlere kanıtlanmış ve araştırmanın bulguları katılımcıların görüşleri gerekli görülürken sunulmuştur. Bulguları sunarken, her katılımcıya bir kod verilmiştir. Öğretim üyelerine K 1...K 10 olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Bu araştırmanın bulguları her bir alt amaç temel alınarak sunulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda oluşturulan temalar ve alt temalara yer verilmiş ve ayrıca bu temaları destekleyen alıntılar eklenmiştir.

Öğretim Üyelerinin Yükseköğretimde Hibrit Eğitime Geçilmesi Sürecine İlişkin Görüşleri;

Öğretim üyelerinin yükseköğretimde hibrit eğitime geçilmesi sürecine ilişkin görüşlerine göre; verilen cevaplar içerisinde: Öğretim üyelerinin hibrit eğitime olumlu bir bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Hibrit eğitimin farkındalığının artmasına yönelik eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Dijitalleşme yolunda hibrit eğitim sayesinde yükseköğretim kurumlarının teknolojik ve bilimsel gelişmelere yol açabileceği ve artan öğrenci sayısının ihtiyaçlarının hibrit eğitim ile karşılanması şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2.

Öğretim Üyelerinin Yükseköğretimde Hibrit Eğitime Geçilmesi Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	F
Hibrit Eğitim	Avantajlı	Zaman ve mekân kolaylığı	2
	Artan öğrenci sayısı	Ulaşım, mekândan bağımsız,	4
	Hibrit eğitimin farkındalığının artırılması	Yaygınlaşmasını teşvik etmek	1
	Ekonomik	Eğitim öğretim maliyetlerini azaltması	5
	Dijital ve teknolojik gelişmelere yol açması	Teknoloji kullanımı, dijital okuryazarlığı arttırması	9
	Esnek	Çevrim içi erişim imkânı, daha fazla öğrenci katılımı	8

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretim üyelerinin genel olarak yükseköğretimde hibrit eğitime karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğu söylenebilir. Öğretim üyeleri eğitim öğretim maliyetlerini azaltması bakımından ve esneklik sağlaması ayrıca yükseköğretim de artan öğrenci sayısının artan talepleri hibrit eğitime geçişi hızlandırabilir. Yükseköğretim kurumlarında hibrit eğitim sisteminden daha fazla verim elde edilebilmesi öğretim üyelerinin adaptasyonu için eğitimler gerekmektedir. Bu bağlamda, pandemi sürecinde ve sonrasında üniversiteler hibrit eğitim ve öğretim modelinde yeni gereksinimleri de ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu ihtiyaçlar bir yandan üniversitelerin teknik ve alt yapı gibi durumlarını içerirken diğer taraftan akademisyenlerin bu sürece uyum sağlayabilmeleri gibi hibrit eğitimin farkındalığının artırılması başka bir boyutu da içermektedir (Bilgiç vd., 2011). Örneğin, katılımcı 8 pandemi sonrasında eğitim metotlarının hibrit modele göre dizayn edilmesini şu şekilde vurgulamıştır: *Pandemi süreci öncesinde Yükseköğretimde Hibrit eğitimin tam olarak uygulanmadığı düşüncesindeyim. Sistem daha çok uzaktan eğitimin ayrı, geleneksel eğitim metodunun ayrı yürütülmesi şeklinde işliyordu. Birçok yükseköğretim kurumu geleneksel eğitim metoduna online eğitim materyallerini entegre etmek yerine bu materyalleri zaten online olarak yürütülmekte olan uzaktan eğitimin sistemlerinde kullanmaktaydılar diye düşünüyorum. Geleneksel eğitim farklı online kaynaklarla çok fazla desteklenmemekteydi. Pandemi ile birlikte mecburi bir şekilde uzaktan eğitim sistemine geçilmesi ile beraber çevrim içi materyallerin ve destekleyici unsurların önemi biraz daha fazla anlaşılır oldu. Ve sonuç olarak da sadece uzaktan eğitim değil, geleneksel eğitim metoduna doğru bir şekilde entegre edilmiş hibrit eğitimin önem ortaya çıkmış oldu. Pandemi sonrası yüz yüze eğitimi geçildiğinde yükseköğretim kurumlarını çok büyük bir sınavın beklediğini düşünüyorum. Yükseköğretim kurumları mutlaka geleneksel eğitim metodlarını hibrit model çerçevesinde dizayn etmek zorundadır. Ve bunun bir zorunluluk olduğunu düşünmekteyim. K8 Yükseköğretimde hibrit eğitim sisteminde sağlanan esnek öğrenme ortamları, erişim kolaylığı motivasyon açısından yapılan çalışmalar kapsamında olumlu sonuçlar vermiştir (Korucu & Kabak, 2020). Yüksek öğretimde hibrit eğitim sisteminin etkili ve verimli olabilmesi için gerekli olan ortamın etkileşim düzeyi dengeli ve bütün içinde oluşturulması gerektiğidir (Osguthorpe & Graham, 2003).*

Covid-19 Pandemi Sonrasında Hibrit Eğitim Sürecinin Yüz Yüze Yapılan Eğitime Göre Alışkanlıklarda ki Değişimler;

Öğretim üyelerinin COVID-19 pandemi sonrasında hibrit eğitim sürecinin yüz yüze yapılan eğitime göre alışkanlıklarında bir değişim olup olmadığına ilişkin verilen cevaplara göre; teknolojik olarak daha aktif olmayı gerektirmesi; çevrim içi dersler için görsel materyaller hazırlanması; zamanın etkili kullanılması; hazırlık yapılırken sınırlı teknolojik bilgi, çevrimiçi derslerin zaman zaman motivasyon düşüklüğü ve tembellik yaratması olarak ifade edilmiştir.

Tablo 3.

COVID-19 Pandemi Sonrasında Hibrit Eğitim Sürecinin Yüz Yüze Yapılan Eğitime Göre Alışkanlıklardaki Değişimler

Tema	Alt Tema	Kod	F
	Aktif Teknoloji kullanımı	Çevrimiçi materyaller hazırlanması, Zamandan tasarruf, esneklik, etkili ve verimli	2
Alışkanlıklar	Çevrimiçi materyal kullanımı	Hibrit eğitim pedagojisi, daha fazla sorumluluk, değerlendirme	5
	Motivasyon düşüklüğü	Araştırmalarda verimsizlik, sınırlı teknolojik bilgi	1

Tablo 3'e göre; hibrit eğitimin yüz yüze eğitime göre öğretim üyelerinin süre gelen alışkanlıklarında değişime göstermektedir. Hibrit eğitim, materyal oluşturma, hazırlama ve değerlendirme açısından zaman alıcı ve zahmetli olabilmektedir. Ayrıca, öğretim üyelerinin bazen teknolojinin kullanımıyla ilgili sınırlı bilgiye sahip olmalarından kaynaklı teknik aksaklıklar gerçekleşebilmektedir. Bu durumda, öğretim üyesinin motivasyonu azalabilir. Dolayısıyla, hibrit eğitimde öğretim üyeleri ile aktif bir iletişim içerisinde olup geri bildirimler ile desteklenmelidir. Hibrit eğitimden öğretim üyelerinin maksimum düzeyde yararlanmalarını sağlamak için üniversiteler dijital alt yapılarını zenginleştirmelidir ve geri bildirim servisi geliştirmelidir (Klimova & Kacatl, 2015). *Örneğin katılımcı 3 hibrit eğitim sistemi ile ilgili eğitim almadığını belirtmiştir: Pandemi öncesinde de uzaktan eğitim üzerinde olumlu düşünüyordum. Bazı derslerin uzaktan eğitim ile daha kaliteli verileceğini savunuyorum. Çünkü ders esansında mesajlaşma, daha rahat soru sorma, dersin kaydını tekrar izleme gibi durumlar dersin verimini artırabilir. Kendim vereceğim uzaktan dersler konusunda endişeliydim. Çünkü bu konuda bir eğitim almadım. Fakat yaşayarak uzaktan eğitimin nasıl verileceği hakkında bilgi sahibi oldum. Dediğim gibi bazı dersleri normal süreçte de uzaktan verebilirim ve verimli olacağı görüşündeyim. Birtakım portaller ile uzaktan eğitim sürecinde tanıştım. Öncesinde bunları bilmiyordum. K3 .Hibrit eğitimde öğretim üyesinden beklenen çevrim içi ve yüz yüze eğitimin zayıf taraflarının daha az tercih edilip hibrit eğitimin niteliğinin artırılması yönündedir (Osguthorpe & Graham, 2003). Hibrit eğitim öğretim üyelerine ders sürelerinin daha etkin kullanımı, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının farklılıkların karşılanması ve hem öğrenci hem de öğretim üyesi için bazı sınırlılıklardan kurtularak esneklik sağlamaktadır (Robinson , 2004). Öğretim üyeleri hibrit eğitim sisteminde yüz yüze işlenen bir derse göre daha fazla sorumluluk alabilir bu da var olan alışkanlıklarında değişmeye yol açabilir.*

Hibrit Eğitim Uygulamalarının Akademik Başarı, Etkililik ve Eşitlik, Üzerindeki Etkisi

Hibrit eğitim uygulamalarının akademik başarı, etkililik ve eşitlik, üzerindeki etkisi sorusuna göre öğretim üyelerinin görüşleri incelendiğinde; hibrit eğitim uygulamalarının akademik başarı, etkililik ve eşitlik, üzerindeki olumlu bir etki yarattığı görülmüştür. Öğretim üyeleri hibrit eğitim modelini uluslararasılaşma ve eğitimde fırsat eşitliği sağlamasını fırsat olarak değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte, disiplinler arası yaklaşımın sunduğu farklı bakış açıları ile çok çeşitli disiplinlerden öğretim elemanları ile etkileşim imkânı da sağlaması akademik başarı ve etkililik üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Tablo 4.

Hibrit Eğitim Uygulamalarının Akademik Başarı, Etkililik ve Eşitlik, Üzerindeki Etkisi

Tema	Alt Tema	Kod	F
	Akademik Başarı	Aktif ve hızlı öğrenme, hızlı geri bildirim, bireysel sorumluluk, etkili zaman yönetimi	9
Etki	Etkililik	Farklı disiplinler ile etkileşim, zaman ve kaynakların kullanımında esneklik	9
	Eşitlik	Uluslararasılaşma, fırsat eşitliği, öğrencilerle eşit zaman	5

Tablo 4' göre; öğretim üyeleri akademik başarı, etkililik ve eşitlik ile ilgili değerlerin genel olarak hibrit eğitim üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Hibrit eğitim zaman, maliyet, müfredat kaygısı, teknik sorunlar ve fiziksel altyapı eksikliği gibi çeşitli sorunlar gözlemlenmesine rağmen hibrit uygulamalar birçok çalışmada, akademik başarı ve tutumlar yönünden başarılı sonuçlar vermiştir (Korucu & Kabak, 2020). *Bu bağlamda katılımcı 7 şu şekilde görüşünü belirtmiştir: Doğru uygulamayı doğru yerde kullanırsanız akademik başarı kesinlikle artar. Hibrit eğitimde sadece öğretmen merkezli sunum yöntemleri akademik başarıyı artıramaz. Bu nedenden dolayı bu işi yapan insanların kendilerini geliştirerek uygun portal, yazılım gibi ortamları*

derslerinde mutlaka kullanmaları gerekir. bu durumda başarı dahada artar. Sadece hazır uygulamalar dışında dersin kazanımlarına göre uygun somutlaştırmayı sağlayan materyal, program gibi durumlarda dersin sorumlu hocası tarafından hazırlanmalıdır. Bu iş daha fazla emek istemektedir. Sınıf içerisinde somutlaştırmayı rahat yapabiliyorsunuz ama hibrit eğitimde bu daha zor oluyor K7. Singh & Reed (2001), hibrit eğitim sistemini sadece farklı bilgi aktarım yöntemlerinin karıştırılması veya birlikte kullanılması değil, bunun programın maliyeti ve programın öğrenme kazanımları açısından programdan en üst düzeyde verim elde etmeyi sağlayacak biçimde “doğru” öğrenme teknolojilerini “doğru” öğrenme stilleri ile ilişkilendirerek “doğru” yetenekleri “doğru” insana “doğru” zamanda aktarma işidir şeklinde gösterilir. Bu bağlamda, hibrit eğitim sistemi sınıf ortamı ve ders planı sınırlarını aşarak her yerden erişim imkanı sağlaması hem farklı disiplinlerle çalışma hem de uluslararasılaşmaya ortam yaratabilir.

Covid-19 Pandemi Sonrası Yükseköğretimde Hibrit Eğitim Süreci Akademik Araştırmalardaki Değişim

COVID-19 pandemi sonrası yükseköğretimde hibrit eğitim sürecinde öğretim üyelerinin akademik araştırmalarında bir değişim yaratır mı sorusuna ilişkin verilen cevaplar; akademik çalışmalarda değişimin olacağı; çevrim içi ortamda ortaklıklar; programlar arası mesafelerin azalması bu sayede interdisiplin çalışmaların daha çok değer kazanması; akreditasyon süreleri kolaylaşması, hibrit eğitim ortamı uluslararası ortaklıklara kolay ulaşım sağlamasıyla üniversitelerin marka değerini artırmasına neden olabilir şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 5.

COVID-19 Pandemi Sonrası Yükseköğretimde Hibrit Eğitim Süreci Akademik Araştırmalardaki Değişim

Tema	Alt Tema	Kod	F
	Akademik çalışmalar	Olumlu yönde akademik çalışmalar	4
Değişim	Çevrimiçi ortaklıklar	Programlar arası mesafelerin azalması, interdisiplin çalışmaların daha çok değer kazanması	2

BeYTEKİN (2021), pandemi sonrasında yeni normalleşme uygulamalarında fakülte üyelerinin eğitim öğretim yöntem ve metotlarında değişimlerin yaşanacağını ifade etmiştir. *Örneğin bir katılımcının görüşlerine göre; hibrit eğitim eğitim süreci eğitimi tüm unsurlarıyla etkileyeceği için akademik araştırmalarda da değişiklik yaratacağı ve yaratmaya başlamıştır. Bu modelin öğrenci başarısına etkisi zaten incelenmesi gereken bir konu iken pandemi sonrasında daha da detaylı incelenmelidir. Benim de araştırma konularında önemli bir yer teşkil edecektir.*K8 Hibrit eğitim modelinin akademisyenler tarafından kullanılmasının nedenleri olarak; pedagojik zenginlik, öğrenme verimliliği, bilgiye erişim, uygun maliyet, yenilenmenin kolaylığı gösterilmektedir (Graham & Osguthorpe, 2003). Üniversiteler aynı zamanda öğretim programlarında ve yaklaşımlarında değişiklik yapıp yapmayacaklarını ve eğitim öğretim faaliyetlerini nasıl yapılandıracaklarını planlamalı ve daha esnek, daha düşük maliyetli ve daha ilgi çekici öğretim içerikleri ve yaklaşımları oluşturmalıdır. Diğer taraftan, disiplinler arası çalışmaların devamlılığını sağlamak için simülasyon ve sanal gerçeklik gibi seçenekler gözden geçirilmelidir (TEDMEM, 2020).

COVID-19 Pandemi Sonrası Yükseköğretimde Hibrit Eğitime Geçilmesi Sürecinde Yaşanabilecek Zorluklara ve Eğitimin Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Çözüm Önerileri

COVID-19 pandemi sonrası yükseköğretimde hibrit eğitime geçilmesi sürecinde yaşanabilecek zorluklara ve eğitimin kalitesinin artırılmasına yönelik çözüm önerileri olarak öğretim üyelerinin cevaplarına göre; öğretim üyelerinin çevrim içi derslere yönelik bir pedagoji kullanarak derslerini tasarlamaları; öğretim üyelerine teknik alt yapı desteği sağlanması olarak ifade edilmiştir.

Tablo 6.

COVID-19 Pandemi Sonrası Yükseköğretimde Hibrit Eğitime Geçilmesi Sürecinde Yaşanabilecek Zorluklara ve Eğitimin Kalitesinin Artırılmasına Yönelik Çözüm Önerileri

Tema	Alt Tema	Kod	F
	Teknolojik destek	İnternet alt yapısı, erişim, teknik ve idari destek	9
Öneri	Çevrimiçi pedagoji	Çevrimiçi ders kuralları, Denetleme, ölçme ve değerlendirme, Çevrim içi öğretim teknolojisi ve uygulama aşamaları, Çevrim içi öğretim materyali hazırlama teknikleri, bireysel farklılıklar	9

Tablo 5'e göre hibrit eğitimde öğretim üyelerinin hibrit eğitim sisteminde zorluklarla karşılaşmaması için çevrimiçi pedagoji, çevrimiçi ders tasarımı konularında destek almaları gerekebilir. Dolayısıyla, öğretim üyelerinin daha nitelikli eğitimlerin sunulabilmesi için uyum amaçlı eğitimlerin verilmesi sistemin etkili olmasında önemli katkılar sağlayabilecek bir unsur olacaktır (Bilgiç vd. 2011). *Örneğin katılımcı 6 görüşlerini şu şekilde açıklamıştır: Öğretim elemanların gerek öğretimsel yeterliliklerinin gerek ise teknoloji ve uzaktan öğretim sistem kullanım yeterliliğinin artırılması gerekmektedir. Bununla birlikte, ders planlarının, öğrenme çıktılarının Türkiye Yüksek Öğretim Yeterliliklerine uygun olarak, çoklu ortam destekli, uygun sunum tekniklerinin, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin kullanıldığı şekilde tasarlanması gerekmektedir. Ayrıca çevrimiçi eğitim alt yapıları geliştirilmeli ve iyileştirilmelidir K6. Üstün'ün araştırmasına göre (2011), öğretim üyelerinin görüşleri incelendiğinde kurum desteğinin olumlu yönleri görülebilmektedir. Kurum desteği alan öğretim elemanları işlerinin daha kolay olduğunu, derslerinin sekteye uğramadığını belirtmektedir. Kurum desteği alamayan öğretim üyeleri ise bunun çeşitli sıkıntılarını dile getirmektedirler.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 pandemisonrasındayükseköğretimdehibriteğitimsürecineilişkinöğretimüyelerininbakışaçılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada; öğretim üyelerinin hibrit eğitim sistemine olumlu baktıkları görülmüştür. Araştırma bulgularına benzer, Korucu & Tabak (2020) çalışmada, eğitimcilerin hibrit öğrenme ortamına ilişkin görüşleri genel olarak olumlu olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, eğitimcilere göre, hibrit uygulamaların istenilen düzeyde etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için fiziki koşulların iyileştirilmesi gerekmektedir. Covid-19 pandemi deneyimi, üniversiteler, idari yapı ve öğretim üyeleri için bir fırsat sunarak üniversitelerin yapısal modelini yeniden incelemelidirler. Yükseköğretim kurumları pandemi sürecinde ve sonrası geleceklerini planlarken alternatif eğitim modellerini kullanmayı gözden geçirmeleri gerekmektedir. Üstün'ün (2011) araştırmasına göre, öğretim üyelerinin (%95)'si hibrit eğitim öğrenme ortamlarının öğrenciler ve kendileri açısından birçok olumlu yönünün olduğunu ve bu tür ortamlarda ders vermeyi devam ettirmeyi düşündükleri, ders vermeyi düşünmeyen (%5)'lik kısmın ise çeşitli alt yapı sorunlarının ortadan kalktığı takdirde onların bu tür ortamlarda ders vermeyi istemektedirler. Üniversiteler hibrit eğitim sistemine geçip kampüslerinin yapısal işleyişini yeniden şekillendirebilir, derslerinin içeriklerini çevrimiçi sisteme göre düzenleyerek kendilerini farklılaştırabilirler. Bu nedenle üniversitelerin eğitim ortamını daha verimli hale getirebilmeleri için teknoloji ile aktif öğrenmenin gerekliliğini dikkate almaları önemlidir (Arslan & Doğan, 2020). Covid-19 pandemi sonrasında hibrit eğitim sürecinin yüz yüze yapılan eğitime göre öğretim üyelerinin alışkanlıklarında değişimler, bununla beraber teknolojik alt yapı desteğine ihtiyaç duydukları görülmüştür. Vaughan (2007), çalışmada yükseköğretimde hibrit öğrenmenin yararlarını ve zorluklarını, öğrenciler, öğretim üyeleri ve yönetim açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin, hibrit öğrenme modelinin onlara daha fazla zaman esnekliği ve etkin öğrenme sonuçları sağladığını, ancak başlangıçta zaman yönetimi, kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alma ve teknoloji kullanımı gibi sorunlarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Fakülte olarak, hibrit derslerin öğretim üyesi öğrenci etkileşimi için gelişmiş fırsatlar, artan öğrenci katılımı, öğretme ve öğrenme ortamında ek esneklik ve sürekli iyileştirme fırsatları yarattığını belirtilmiştir. Ayrıca, araştırma sonucunda yaşanan zorluklar arasında, kursun yeniden tasarımı için zaman, destek ve kaynak eksikliği, yeni öğretim ve teknoloji becerileri edinme ve ayrıca bir dersin hibrit bir formatta sunmayla ilgili riskler olduğudur. İdari açıdan, hibrit öğrenme, bir kurumun itibarını artırma, bir kurumun eğitim olanaklarına erişimi genişletme ve işletme maliyetlerini düşürme fırsatı sunar. Pandemi öncesinde kullanılan müfredatın yüz yüze eğitim için tasarlandığı için hibrit eğitim bazı derslerin çevrimiçi bazılarının yüz yüze yapılmasını gerektirdiğinden farklı bir format istemektedir.

Öğretim üyeleri hibrit eğitim siteminde her zaman müfredatlarını ve materyallerini tasarlamaya ve güncellemeye ihtiyaçları vardır. Öğretim üyelerinin uzaktan öğretim sağlama konusunda teknolojik hazırlanışlığı, içerik hazırlanışlığı, pedagojik hazırlanışlığı ve izleme ve değerlendirme hazırlanışlığı bu süreçte önemli rol oynamıştır (TEDMEM, 2020). Hibrit eğitimde öğrenme ortamlarında zaman ve mekândan bağımsız bir iletişimin avantajları olmakla birlikte öğrenci – öğrenci, öğrenci – öğretim üyesi, öğrenci –içerik etkileşimi artmakta fakat bunu sağlamak için iyi bir ders planının yapılması gerekmektedir (Üstün, 2011). Ayrıca, öğrencilerin bu sistem içerisinde bireysel ihtiyaçlarına ve kapasitelerine uyum sağladıklarından emin olunmadır (Rapanta, 2021). COVID-19 pandemi sonrası yükseköğretimde hibrit eğitime geçilmesi sürecinde yaşanabilecek zorluklar olabilir. Bu durumda, Hibrit eğitim modelinin yükseköğretimde yaygınlaşması için öğretim üyelerine etkili teknoloji kullanımı ve hibrit pedagoji konusunda bilgilendirme yapılmalıdır. Yılmaz (2009), yaptığı çalışmada üniversitelerin öğrencilere düzenli devam edecekleri, yüksek memnuniyet gösterecekleri etkili öğrenme ortamları sunan hibrit öğrenme ortamlarının oluşturulması gerektiğini önermektedir. Öğretim üyelerinin görüşlerine göre; hibrit eğitim uygulamalarının akademik başarı, etkililik ve eşitlik, üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür Hibrit eğitim sistemi, öğrencinin bireysel öğrenme becerilerini geliştirebileceği ve bu sayede akademik başarının artmasında olumlu etken olabilir. Hibrit eğitim öğretim üyelerine uluslararası işbirliğin yoğun olduğu birden fazla araştırma seçeneği sunmaktadır. Ayrıca hibrit eğitim sistemi özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu yükseköğretim kurumlarda, çalışan öğrencilerin ve öğrenci meskenlerinin çok geniş bir alana yayılmış olduğu sınıflar için çok daha uygun bulunmaktadır (Yolcu, 2015). COVID-19 pandemi sonrası yükseköğretimde hibrit eğitim süreci öğretim üyelerinin akademik araştırmalarında değişiklik yaratacağı görülmüştür. Yükseköğretimde hibrit eğitimin odak noktası erişim ve kolaylık sağlamasıdır. Bu sayede uluslararası ortaklıkların daha etkili ve verimli gelişebileceğidir. Buna göre, çevrimiçi olarak başka bir ülkenin sadece ders içinde anlaşılması zor olan veya zaman alacak bazı öğrenme aktiviteleri hibrit olarak tasarlanabilir veya bir dersin bütünü için hibrit sistem uygulanabilir. Yükseköğretimin geleceği ile ilgili yapılan araştırmalarda, pandemi sonrasında yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitimin sona ereceğidir. Yükseköğretim kurumları öğrencilerin pandemi sırasında çevrimiçi eğitim hakkında öğrenilenleri, deneyimlerini ve gelecekte kurumlarının nasıl görünmesi gerektiğini düşünmelidir (Deloitte, 2020). Covid-19 pandemisi döneminde ve sonrasında yükseköğretim kurumları öğretim üyelerinin hibrit üniversite sistemine geçiş sürecinde görev ve sorumlulukların yeniden planlanması ve tanımlanmasını, dijital araç gereçlerin ve teknolojik alt yapının zenginleştirilmesini, öğretim üyelerine destek ve geri bildirim verilerek eğitimlerinin sağlanması gerekmektedir. Pandemi döneminde yüz yüze yapılamayan onun yerine çevrimiçi eğitimin aksamadan mümkün olan her yerde ve zamanda gerçekleştiği görülmüştür. Gelecekte de üniversitelerin sadece yüz yüze eğitim veren kurumlar olmayacağı yapı ve işleyişinde de hibrit eğitime doğru değişme göstereceği anlaşılabılır.

Kaynakça

- Arslan, H. Doğan, M. (2020). Yüksek Öğretimde Hibrid Öğrenme Modeli. Azerbaijan National Academy Of Sciences Social Sciences, 2 s. 140-150.
- Baytekin, O. F. (2021). Transformation of Higher Education into new normal. *Higher Education Studies journal*, 11(3) s. 125-133.
- Bilgiç, H. G. Doğan, D. Seferoğlu. Sadi (2011). Türkiye'de Yükseköğretimde Çevrimiçi Öğretimin Durumu: ihtiyaçlar, Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Yükseköğretim Dergisi*; 1(2) s.80-87.
- Bonk, C. J. (2011). The world is open: how web technology is revolutionizing education. USA: Jossey-Bass
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *AUAd*, 6(2), s.11-53.
- Deloitte (2020). The hybrid campus. Three major shifts for the post-COVID university. 1.08.2021 tarihinde indirilmiştir. https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/articles/6756_CGI-Higher-ed-COVID/DI_CGI-Higher-ed-COVID.pdf
- Dziuban, C., Graham, C. R., Moskal, P. D., Norberg, A., & Sicilia, N. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 15(1), s. 1-16.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: let's go beyond the hype. E-learning, 1.s. 140-150
- Educause. (2017) 2017 key issues in teaching & learning. 1.08.2021 tarihinde indirilmiştir: <https://www.EDUCAUSE.edu/eli/initiatives/key-issues-in-teaching-and-learning>
- Gülbahar, Y. (2005). Web-destekli öğretim ortamında bireysel tercihler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4 (2), s. 35-47

- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. S. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3-21). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Garrison, R., & Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education*. San Francisco: Jossey Bass.
- González-Gómez, D., Jeong, J. S., & Rodríguez, D. A. (2016). Performance and perception in the flipped learning model: An initial approach to evaluate the effectiveness of a new teaching methodology in a general science classroom. *Journal of Science Education and Technology*, 25(3), s.450–459.
- Klimova, B. F. & J. Kacetl (2015). Hybrid learning and its current role in the teaching of foreign languages *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182 s. 477 – 481
- Lohr, A., Stadler, M., Schultz-Pernice, F., Chernikova, O., Sailer, M., Fischer, F., & Sailer, M. (2021). On powerpointers, clickers, and digital pros: Investigating the initiation of digital learning activities by teachers in higher education. *Computers in Human Behavior*,
- Lockman, A. S., & Schirmer, B. R. (2020). Online instruction in higher education: Promising, researchbased, and evidence-based practices. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 130–152.
- Pei, L., & Wu, H. (2019). Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. *Medical Education Online*, 24(1), 1666538.
- Rapanta, C. Botturi, L. Goodyear, P. Guàrdia, L. & Koole, M. (2021). Balancing Technology, Pedagogy and the New Normal: Post-pandemic Challenges for Higher Education. *Postdigital Science and Education*, 1. 1(3) s. 2-29
- Singh, H. and Reed, C. (2001) *Achieving Success with Blended Learning*. Centra Software. ASTD State of the Industry Report. American Society for Training and Development.
- Stommel, J. (2012). Hybridity, pt. 2: What is hybrid pedagogy?
- Tedmem. (2020). COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK), (2021). www.tdk.gov.tr
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yolcu, H. (2015). Harmanlanmış öğrenme ve uygulama esasları. *International Journal of Academic Social Science Studies*, 33, 255- 260.
- WHO. (2021). Coronavirus disease (COVID-19) outbreaksituation. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-01.06.2021> tarihinde indirilmiştir. European University Association (2021). Universities without walls A vision for 2030
- UNESCO (2020). United nations educational, scientific and cultural organization. COVID19 educational disruption and response. UNESCO, Paris, France. <https://en.unesco.org/themes/education-emergencies/coronavirus-school-closures>. Accessed 17 Nov 2020.
- Korucu, A.T. & Kabak, K. (2020). Türkiye’de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması [Hybrid learning practices and effects in Turkey: A meta analysis study]. *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dergisi/Journal of Information and Communication Technologies*, 2(2), 88-112.
- Yök. (2021)<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/yok-baskani-ozvar-dan-yuz-yuze-egitime-iliskin-aciklamalar.aspx>
- Robinson, R. A. (2004). Selected faculty experiences in designing and teaching blended learning courses at Brigham Young University. UMI Number: 3147153.
- Yılmaz, B. M. (2009). Karma öğrenme ortamındaki üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarına göre ders başarılarının, derse devamlarının, web materyalini kullanma davranışlarının ve ortama yönelik memnuniyetlerinin değerlendirilmesi, Yayınlanmış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Osguthorpe, R. T. ve Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Üstün, A. B. (2011). BÖTE Öğretim Elemanlarının Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Verilen Dersler Hakkındaki Görüşleri Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim. Ankara
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81-94. Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved October 10, 2021 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/6310/>.

Eğitimde Yerelleşme

Koray Gürel, MEB, Türkiye, koraygurel1641@hotmail.com.tr

İbrahim Gül, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, igul@omu.edu.tr

Öz

Bu araştırmada “Eğitimde Yerelleşme” kavramı ele alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsun ilinde görev yapmakta olan eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Çalışma tarama yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın verileri anket tekniği ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, yönetim alt boyutunda yöneticilerin karar merkezi olarak Bakanlık ve sırasıyla il, okul ve ilçeyi görmektedirler. Okul örgütlenmesine ilişkin bulgular incelendiğinde, ilk sırada Bakanlığın yer aldığı ancak bunu okul, il ve ilçenin takip ettiği görülmektedir. Yani yöneticiler okula dayalı bir yönetime sıcak bakmaktadırlar. İnsan kaynakları yönetimi, eğitim programları ve öğretim ve eğitim finansmanı alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, bu konuda yine Bakanlık ilk sırada yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, eğitimde yerelleşme, yerinden yönetim.

Abstract

In this research, the topic of “Decentralization in Education” is discussed. The study group of the research consists of education administrators working in Samsun. The data of the study were collected with a questionnaire. Descriptive analysis method was used to analyze the data. According to the research findings, in the subtopic of management, administrators see the Ministry as the main decision center followed by and the province, school and district respectively. When the findings on school organization are examined, it is seen that the Ministry is also in the first place for this category, but followed by the school, province, and district respectively. In other words, administrators are leaning towards a school-based administration. The findings regarding the subtopics of human resources management, education programs and funding also show that the main preference of the administrators is the Ministry.

Keywords: Education, decentralization in education, decentralization.

Giriş

Son yıllarda yönetim alanlarındaki gelişmelerle hizmet arzının talep edenin ayağına gelmesi beklentisi artmış bununla birlikte demokratikleşme çabaları ile merkezi yetkilerin taşra teşkilatlarına devredilmesi fikri tartışılmaya başlanmıştır. İçinde bulunduğumuz dönemin şartları, yeni nesillerin iyi bir donanımla yetişmesi, ülkelerin geleceği olan eğitim sistemlerinin değişmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Eğitim yönetimi de bu tartışmalardan bağımsız olması düşünülemez. Her şeyden önce eğitim, donanımlı insan gücünün oluşturulmasında en büyük ihtiyaktır ve toplumların kaderini değiştirebilir.

Ülkemizde bir yandan modernleşme çabaları diğer yandan Türk eğitim sisteminin çağın ihtiyaçlarına cevap vermede ortaya çıkardığı yapısal ve yönetsel sorunlar onu değişime zorlamaktadır. Bucak (2000)’a göre, uluslararası uygulamalar incelendiğinde, eğitim hizmetlerinin sürece uygun şekilde hareketli ve değişime açık olması böylece ihtiyaçlara hızlı cevap vermesi gerekir.

Dünya genelinde yaşanan değişikliklerin merkezi denetim noktalarını zayıflatan, sınırları kaldıran, büyük ölçekli ve karmaşık yapıları örgütleri verimsizleştiren, dikey sıradüzen içindeki tek yanlı ve yukarıdan aşağıya olan iletişimdeki fonksiyonel yapıyı geçersiz kılan etkileri, yerinden yönetimlere bakış açısının değişmesini ve yerel yönetimlerin önem kazanmasını sağlamıştır (Saran, 2004).

Toplumların demokratikleşme süreçlerindeki isteklerine bağlı olarak yerel yönetimlerin daha çok güç kazanması düşüncesi konuşulmaya başlanmıştır. Bu değişim yaklaşımlarının temelindeki hizmetlerden birisi de eğitim olmuştur. Avrupa Birliği ülkeleri, ABD, Kanada ve Japonya gibi ülkelerin eğitim sistemleri

değerlendirmeye alındığında kaçınılmaz olan gerçeğin “değişim” olduğu görülür. Ülkemiz açısından da değişim üzerinde durulması gereken çok önemli bir kavramdır.

Kiran (2001) bütün toplumların kendi yönetim yapısına göre merkezi ya da yerel yönetim yaklaşımlarından birisini ön planda tuttuğunu ifade ederek Türkiye’nin diğer kamu hizmetleri gibi eğitim hizmetleri konusunda da merkezi yönetim ağırlıklı bir anlayışın benimsediğini belirtir. Eğitim sistemimizin yapısal, yönetsel sorunları; eğitimin çıktıları olan insan niteliği ile ilgili beklentilerin karşılanmaması sistemi yeniden yapılandırmayı düşündürmektedir. Merkez yetki tutumun yan etkileri olan kırtasiyecilik, uygulamalarda yaşanan gecikmeler, var olan potansiyelin (hizmet ve yatırımlar) doğru ve yerinde kullanılmaması, sadece merkezin aldığı kararları uygulayıcı bir role bürünmüş özgünlükten uzak yerel yönetici karakteri değişimin önündeki engeller olarak sıralanabilir. Köksal (1999), eğitim sistemimizdeki değişim çabalarının tüm hükümetlerce değişik iyileştirme çabaları ile giderilmeye çalışıldığını vurgulayarak değişim ihtiyacının her dönemde dikkate alındığını ifade etmektedir. Karşılaşılan sorunlar, her dönem farklı çözüm yaklaşımları ele alınmış ve daha da karmaşık bir duruma sokulmuştur. Bu sorunları hükümetler farklı şekilde algılamış ve buna göre bazı düzenlemeler yapma gereği duymuşlardır.

Pektaş (2003)’a göre ülkemiz büyük bir coğrafyaya sahiptir. Bu özelliği ile bölgeleri arasında sosyo-ekonomik farklılıklar ve bu farklılıkların doğurduğu sorunlar ve ihtiyaçlar vardır. Böyle bir durumda bütün kamu hizmetlerinin tek bir noktadan yürütülmesi akılcı ve çağdaş değildir. Bu düşünce gittikçe de değer kazanmaktadır. Dolayısıyla yetki ve görev paylaşımı ile tamamen yeni bir yerelleşme yaklaşımının ihtiyacı hem siyasi hem de akademik düzeyde tartışılmaktadır.

Yurdumuzda görüldüğü üzere öteden beri merkezi yönetim anlayışından kademeli olarak ayrılma tartışmaları yapılmış ancak yetkilerin sağladığı imkânlardan dolayı değerli olabilecek yetkiler yerel yönetimlere devredilememiştir. Toplum ise yoğun bürokrasinin içerisinde bu sorunun yarattığı ortamda yaşamaya devam etmektedir. Eğitim hizmetleri ise layık olduğu kaliteyi istenilen ölçüde yakalayamamakta, eğitim sistemi sorunları çözülmediği için gündemden düşmemektedir. Görece uzun sayılabilecek bir süredir tartışılan “Eğitimin Yerelleşmesi” kavramını incelemek, eğitim hizmetlerinin kalitesine olası etkilerini tartışmak ve okul yöneticilerinin yerinden yönetime bakış açılarını değerlendirmek amacıyla ortaya konulan bu çalışmada, eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi üzerinde durulmuştur.

Bu çalışmanın problem cümlesini, “eğitimin yerelleşmesi ve yetki devri konusunda eğitim yöneticilerinin görüşleri nelerdir?” sorusu oluşturmaktadır. Bu amaçla şu sorulara cevap aranmıştır.

1. Eğitim yöneticileri yönetim, okul örgütlenmesi, insan kaynakları, eğitim programları öğretimi, ölçme ve değerlendirme, eğitim finansmanı konularında yetkinin hangi mercide olmasını istemektedirler?
2. Eğitim yöneticilerinin “Eğitimin yerelleşmesi” konusunda eğitim yöneticilerinin olumlu veya olumsuz görüşleri nelerdir?

Yöntem

Eğitimin yerinden yönetimi konusunda eğitim yöneticilerinin eğitimle ilgili alınan kararlara ilişkin görüşleri incelenen bu araştırma, tarama modeliyle yürütülmüştür. Genel tarama modeli, çok sayıda elemandan oluşan evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991, s. 79).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Samsun merkez ilçeleri olan İlkadım, Canik, Tekkeköy ve Atakum ilçelerinde görev yapan eğitim yöneticilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, rastgele seçilen 100 eğitim yöneticisi (okul müdürü-okul müdür yardımcısı-MEM yöneticisi-STK Yöneticisi) oluşmaktadır. Okul müdürü görevini yürüten 38 eğitim yöneticisi, okul müdür yardımcılığı görevini yürüten 49 eğitim yöneticisi, Milli Eğitim Müdürlüklerinde görevli dokuz eğitim yöneticisi ve eğitim sendikası temsilciliği ya da yöneticiliği görevi yürüten beş eğitim yöneticisi çalışmaya katılmıştır.

Bu araştırmanın verileri Çınkır (2010) tarafından geliştirilen ve yazarın izni ile kullanılan “Eğitimin Yerinden Yönetimi ” anketi ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan anket, araştırmanın örnekleminde bulunan eğitim yöneticilerine araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde gönüllülük esas olmak kaydıyla eğitim yöneticileri süreç hakkında bilgilendirilmiş, ankette herhangi bir kişisel ibare olmadığı vurgulanmıştır.

Eğitim yöneticilerine dağıtılan toplam 106 anketten, eksiksiz doldurulan 100 tanesi araştırma verisi olarak değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan ankette, altı karar kategorisi ve bu kategorilerde yer bulan altı kararlar yer almaktadır. Bu altı kategori; yönetim, okulun örgütlenmesi, insan kaynakları yönetimi, eğitim programı ve öğretimi, ölçme değerlendirme, eğitim finansmanı başlıklarından oluşturmaktadır. Eğitim yöneticilerinden bu kararların alınma yerleri olarak hangi birimin olması gerektiği ile ilgili görüşlerini belirtmeleri istenmektedir. Bu kararların alınma yerleri olarak ankette; bakanlık, bölge, il, ilçe, belediye, okul gibi birimler seçenek olarak sunulmuştur.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS 21 paket programından yararlanılarak yüzde ve frekans hesaplamaları yapılmıştır. Yapılan yüzde ve frekans hesaplamalarının amacı; öncelikle grup başlıkları için uygun görülen karar düzeyleri hakkında bilgi almak, daha sonra da gruplara ait tüm yönergelerin ve karar konularının tek tek hangi karar düzeyinde ele alınmasının gerektiğini ortaya çıkarmaktır.

Bulgular

1. Eğitim Yöneticilerinin Yönetimde Yetkinin Nerede Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Yöneticilerin yetkinin yönetimde nerede olması gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Eğitim Yönetimi ile İlgili Kararlar-Yönetim

İFADELER	Okul		İlçe		İl		Bakanlık	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Eğitim politikalarının belirlenmesi	18	12	16	11	28	19	88	59
Eğitim planlarının yapılması	36	21	32	19	43	25	61	36
Eğitim sisteminin örgütlenmesi (Genel Eğitim, Mesleki ve Teknik Eğitim)	16	11	16	11	34	23	83	56
Eğitim politikalarının uygulanması	36	20	33	19	49	28	60	34
Eğitim planlarının uygulanması	59	33	38	22	42	24	38	22
Ulusal ve yerel gereksinimlere göre eğitim hizmeti sunma	40	21	37	19	56	29	61	31
Toplam	20	20	17	17	25	25	39	38

Bu boyut bütünsel olarak ele alındığında eğitim yöneticilerinin bu kategorideki konularda karar merkezi olarak uygun gördükleri en yüksek frekansın Bakanlık (%38) birimine ait olduğu görülmektedir. Bulguları %25 ile il, %20 ile okul, %17 ile ilçe takip etmektedir.

2. Eğitim Yöneticilerinin Okulun Örgütlenmesinde Yetkinin Nerede Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Eğitim yöneticilerinin okulun örgütlenmesinde yetkinin nerede olması gerektiğine yönelik görüşleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Eğitim Yönetimi ile İlgili Kararlar-Okulun Örgütlenmesi

İFADELER	Okul		İlçe		İl		Bakanlık	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ulusal düzeyde okul takvimin belirlenmesi (okullarda eğitime başlama ve bitirme)	15	10,7	13	9,3	48	34,	64	45,7
Okulların yapılandırılması (Birimler, bölümler, görev dağılımı vb.)	36	23,5	27	17,6	40	26,1	50	32,7
Okulun vizyon, misyon, amaç ve hedeflerinin belirlenmesi	76	53,1	25	17,5	23	16,1	19	13,3
Öğrenci kayıt kabul şartları gibi en alt düzeydeki koşulların belirlenmesi	62	41,6	27	18,1	25	16,8	35	23,5
Eğitim ve öğretim sürelerinin belirlenmesi (okul günü ve ders süreleri)	33	21,7	18	11,8	44	28,9	57	37,5
Eğitim işgörenlerinin çalışma koşullarının belirlenmesi	33	21,2	17	10,9	36	23,1	70	44,9
Diğer ülkelerle kültürel ilişkilerin koordine edilmesi	13	9,2	14	9,9	22	15,5	93	65,5
Gerekli durumlarda okul takvimini yerel gereksinimlere göre ayarlama	30	20,1	30	20,1	68	45,6	21	14,1
Okul gelişim planlarını hazırlama	79	56,0	33	23,4	19	13,5	10	7,1
Toplam	377	28,4	204	15,3	325	24,5	419	31,6

Bu boyut bütünsel olarak ele alındığında eğitim yöneticilerinin bu kategorideki konularda karar merkezi olarak uygun gördükleri en yüksek frekansın Bakanlık (%31,6) birimine ait olduğu görülmektedir. Bulguları %28 ile okul, %25 ile il, %15 ile ilçe takip etmektedir.

3. Eğitim Yöneticilerinin İnsan Kaynakları Yönetiminde Yetkinin Nerede Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Eğitim yöneticilerinin insan kaynakları yönetiminde yetkinin nerede olması gerektiğine yönelik görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Eğitim Yönetimi ile İlgili Kararlar-İnsan Kaynakları Yönetimi

İFADELER	Okul		İlçe		İl		Bakanlık	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Personeli işe alma ve personeli işten çıkarma (ilan verme, seçme ve atama)	17	13	13	10	24	18	78	59
Eğitim işgörenlerine ödenecek ücretlerin kararlaştırılması	17	12	14	10	20	15	86	63
Hizmet öncesi öğretmen eğitimi hizmetlerin sağlanması	13	9	19	13	50	34	66	45
Eğitim işgörenleri için hizmetiçi eğitim programı düzenleme ve katılımı sağlama	22	13	33	19	56	33	59	35
Öğretmen yeterlik belgesinin verilmesi	18	14	9	7	26	20	79	60
Personel özlük hakları (terfi, izinler, raporlar, sağlık, sosyal güvenceler vb.)	34	23	28	19	22	15	63	43
Performans yönetimi ve performans değerlendirme	57	35	33	20	33	20	42	26
Disiplin ilke ve yöntemlerinin belirlenmesi	25	18	13	9	28	20	77	54
Disiplin ilke ve yöntemlerinin uygulanması	46	26	33	19	45	26	50	29
Okulun denetim ve değerlendirmesi	7	12	26	44	14	24	12	20
Öğretmenlerin denetim ve değerlendirilmesi	66	41	37	23	32	20	28	17
Araştırma-geliştirme çalışmaları	50	25	40	20	54	27	54	27
Toplam	372	21	298	17	404	23	694	39

Bu kategori bütün olarak değerlendirildiğinde eğitim yöneticilerinin söz konusu kararlarda yetki sahibi olarak gördüğü en yüksek frekansın %39,2 ile Bakanlık'ta olduğu görülmektedir. Bu oranları 23 ile il, %21 ile okul ve 17 ile ilçe takip etmektedir.

4. Eğitim Yöneticilerinin Eğitim Programı ve Öğretiminde Yetkinin Nerede Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Eğitim yöneticilerinin eğitim programı ve öğretiminde yetkinin nerede olması gerektiğine yönelik görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Eğitim Yönetimi ile İlgili Kararlar-Eğitim Programları ve Öğretim

İFADELER	Okul		İlçe		İl		Bakanlık	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Eğitim programının içeriğinin belirlenmesi	23	15	13	9	27	18	89	59
Derslerin belirlenmesi	24	156	14	9	30	20	83	55
Temel dersler (Türkçe, Matematik, Fen, Dil, Beden Eğitimi, Müzik, Resim vb.)	25	19	10	7	13	10	87	64
Yardımcı dersler (Tarım, Hayvancılık, Madencilik, Denizcilik vb.)	39	26	23	15	40	27	48	32
Derslerin içeriğinin belirlenmesi	26	19	8	6	22	16	80	59
Okutulacak ders kitaplarının belirlenmesi ve seçimi	38	25	12	8	22	15	78	52
Ders kitaplarının yazımı ve basımı ve güncelleştirilmesi	12	9	7	5	21	16	91	70
Ders kitaplarının öğretmen ve öğrencilere ücretsiz sağlanması	11	9	6	5	19	15	89	71
Okullarda okutulacak resmi kitapların dışında diğer kitaplara onay verme	38	27	22	16	26	18	56	39
Öğretim materyallerin kullanımı ile ilgili talimatların hazırlanması	36	26	17	12	30	21	57	41
Özel okulların eğitim programı ile ilgili pedagojik şartların düzenlenmesi	13	10	8	6	30	22	83	62
Kültürel fiziksel etkinliklere dönük eğitim hizmeti sunmak	45	27	27	16	42	26	51	31
Öğretim yöntem ve tekniklerinin belirlenmesi	48	31	19	12	26	17	60	39
Ders programlarının hazırlanması ve geliştirilmesi,	50	30	21	12	35	21	63	37
Toplam	428	21	207	10	383	19	1015	50

“Eğitim Programı ve Öğretimi” boyutu 14 alt kategori ile katılımcılar için değerlendirmeye sunulmuştur. Bu boyut bütünüyle ele alındığında eğitim yöneticilerinin alt kategorilerde karar merkezi olarak en yüksek frekansın % 50 ile Bakanlık'ta olduğu görülmektedir. Bu oranları %21 ile okul, %19 ile il, %10 ile ilçe takip etmektedir).

5. Eğitim Yöneticilerinin Ölçme ve Değerlendirmede Yetkinin Nerede Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Eğitim yöneticilerinin ölçme ve değerlendirmede yetkinin nerede olması gerektiğine yönelik görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Eğitim Yönetimi ile İlgili Kararlar-Ölçme-Değerlendirme

İFADELER	Okul		İlçe		İl		Bakanlık	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Öğretmen yeterliklerinin ve standartlarının belirlenmesi (akreditasyon)	17	12	12	8	27	19	87	61
Eğitsel denklik ve kredilerle ilgili ulusal sistemin düzenlenmesi	6	5	5	4,1%	17	14	93	77
Öğrenci seçme ve yerleştirme sınavları	9	8	3	3	15	13	93	78
Sınav günlerinin belirlenmesi	38	26	20	14	33	22	57	38
Öğrenci yükselmeleri (okullar arası geçişleri)	22	15	18	12	36	24	72	49
Eğitim ve öğretimle ilgili veri sistemleri oluşturma	19	12	15	10	36	24	83	54
Başarı ölçütlerinin belirlenmesi	28	16	20	12	39	23	84	49,1%
Öğrenci başarılarını izleme ve değerlendirme	65	29	49	22	53	24	54	24
Toplam	204	17	142	12	316	26	563	46

Katılımcılara yöneltilen anketin bu bölümüne verilen cevaplar değerlendirildiğinde en yüksek frekansa sahip karar mercii olarak %46 ile Bakanlık olduğu görülmüştür. Bu oranları %26 ile il, %17 ile okul, %12 ile ilçe takip etmektedir.

6. Eğitim Yöneticilerinin Ölçme ve Değerlendirmede Yetkinin Nerede Olması Gerektiğine Yönelik Görüşleri

Eğitim yöneticilerinin ölçme ve değerlendirmede yetkinin nerede olması gerektiğine yönelik görüşleri Tablo 6'da verilmiştir

Tablo 6.

Eğitim Yönetimi ile İlgili Kararlar-Eğitimin Finansmanı

İFADELER	Okul		İlçe		İl		Bakanlık	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Maaşlar	19	15	9	7	11	9	88	69
Ek ders ücretleri	25	18	19	14	17	12	78	56
Eğitim öğretime hazırlık	21	16	14	11	15	11	83	62
Tazminatlar	14	11	10	8	13	10	89	71
Sosyal yardımlar	19	14	15	11	16	12	85	63
Yolluklar	20	15	22	16	20	15	74	54
Personel tedavi giderleri	16	13	15	12	17	13	79	62
Yiyecek malzemesi giderleri (YİBO: Yatılı İlköğretim Bölge Okulu, PİO, TİO)	35	22	27	17	46	29	49	31
Isınma (akaryakıt-odun-kömür) malzemesi giderleri	37	23	29	18	43	27	50	31
Kütüphane malzemesi giderleri	39	24	29	18	47	29	49	30
Kırtasiye giderleri	38	23	32	20	46	28	47	29
Laboratuvar malzemesi giderleri	37	23	30	18	47	29	49	30

Öğrenci giyecek malzemesi giderleri (YİBO ve PİO'larda)	35	23	24	16	42	28	50	33
Personel (hizmetli)giyecek malzemesi giderleri	33	21	25	16	45	29	51	33
Temizlik malzemesi giderleri	41	24	34	20	47	28	46	27
Küçük bina bakım-onarım giderleri	28	17	52	31	55	33	31	19
Elektrik ve su	23	15	39	26	43	29	44	30
Taşıma (TİO: Taşımalı İlköğretim Okulu)	23	15	39	25	46	30	46	30
Öğrenci tedavi giderleri	23	15	41	27	38	25	48	32
Öğrenci burs-harç-kredileri (YİBO, PİO: Pansiyonlu İlköğretim Okulu)	20	14	27	19	34	24	63	44
Demirbaş alımı (öğrencilerin kullandığı ve bürolarda kullanılan demirbaşlar)	36	22	40	24,0%	46	2	45	27
Kamulaştırma giderleri	3	2	8	6,5%	32	26	81	65
Yeni bina yaptırılması/satın alınması	3	2	15	11,1%	43	32	74	55
Büyük onarımlar	7	5	13	9,5%	47	34	70	51
Donatım giderleri (Eğitim araç-gereçleri, bilgisayar, tepegöz vb. alımı)	21	14	26	17,8%	39	27	60	41
Harcamaların denetlenmesi	7	5	24	15,6%	53	34	70	46
Toplam	623	16,	658	% 17,1	948	255	1599	42

Bu başlıkta yöneltilen kategoriler için eğitim yöneticilerin tercihleri ile ortaya çıkan sonuçta en yüksek frekansın %42 ile Bakanlık'ta olduğu görülmektedir. Bu bulguları %25 ile il, %17 ile ilçe ve 16 ile okul takip etmektedir .

Katılımcı Görüşleri

Anketin son bölümünde katılımcılara isteğe bağlı olarak konuyla ilgili olumlu görüşleri sorulmuştur.

“Bürokrasiyi en aza indirecek bir çalışma yapılmalıdır. Okullara, okulların belirlediği ve uygun görülen ödenekler sağlanarak harcamalar yapılmalıdır. Eğitim öğretim faaliyetleri ile idari iş ve işlemler birbirinden ayrılmalı; devlet hastanelerindeki hizmet benzeri bir yönetime geçiş sağlanmalıdır. Okulun tadilat -tamirat, bakım -onarım, fatura ödeme, ek ders -maaş hesaplama vb işleri idari müdürün kontrolünde ve sorumluluğunda olmalı; eğitim müdürü sadece eğitim işleriyle ilgilenmelidir.” ifadesi ile bir eğitim yöneticisi bürokrasinin yarattığı hantallığı dile getirmiş ve aklındaki yönetim örgütlenmesini örneklemiştir. Ona göre eğitim kurumu yönetimi iki açıdan ayrışmalıdır. Eğitim hizmetleri ile kurumsal ihtiyaçlar iki ayrı yönetim uzmanlığı gerektirmektedir.

“Eğitimin yerelleştirilmesi hassas bir konu, doğru tanım, yerelde özel durumların göz önüne alınması olmalıdır.” İfadesi ile farklı bir eğitim yöneticisi konuyla ilgili kültür çeşitliliğini dile getirmiş (üniter yapı) bu konuda dikkatli olunmasını istemiştir.

“Kırtasiyeciliğin ve bürokrasi hantallığının önünü keser. Yerele uygun hızlı eğitim kararları alınmasını sağlar.” Düşüncesi ile diğer bir katılımcı ise yerleşmenin önemli bir çıktısı olan yönetim avantajlarını ifade etmiş ve mevcut merkezi sistemdeki rahatsızlığını dile getirmiştir. “Eğitimin yerelleşmesi, hizmetleri hızlandırır. “cümlesi ile farklı bir katılımcı bu bakış açısını destekler nitelikte görüş bildirmiştir.

“Yerinden yönetim önemlidir. Çünkü tek tip insan olmayacağı gibi tek tip anlayış da olmamalı. Bizi güçlü kılacak olan farklılıklarımızdır.” ve “Yer şekillerinden iklimine, kültüründen insanına birçok farklılık barındıran ülkemizde eğitim planlamalarında bir ölçüye kadar yerleştirme yapılabilir .” düşünceleri ile diğer iki eğitim yöneticisi konunun demokratik katılım yönünü ifade etmiştir.

Anketin son bölümünde katılımcılara isteğe bağlı olarak konuyla ilgili olumsuz görüşleri sorulmuştur.

“Teknolojinin gelişimi, iletişim olanaklarının artması, dys vb yapıları beraberinde getiriyor. Bu da kararların merkezden verilmesi beklentisini oluşturuyor.” cümlesi ile katılımcılardan biri teknolojik gelişmelerin merkeziyetçi yaklaşımın bilinen olumsuz sonuçlarını hafiflettiğini dile getirerek yerleşme ihtiyacının azaldığını ifade etmiştir.

“Yerelleşme çok çeşitli etnik kökenli bir ülke olduğumuz için sakıncalar doğurabilir. Farklı ayrılıkçı yapılanmalara fırsat verilmemeli; teftiş ve kontrol mekanizması en yüksek düzeyde aktif edilmelidir. ”cümlesi ise farklı bir katılımcının ifadesi ile sadece eğitimde değil tüm hizmet alanlarında yerleşmenin bir sakıncasının anketi yansıması olmuştur.

“Ülkemizde eğitimin yerelleştirilmesi halinde, eğitimin niteliği bağlamında bölgeler arasında ciddi fark oluşacağını düşünüyorum. Bu durumun eğitimde fırsat eşitliği ilkesine ters düşeceği görüşündeyim. ”diyen bir eğitim yöneticisi ise sendikaların özellikle konuya olumsuz yönden yaklaştığı bir hususu dile getirmiştir. Ülkemizde gelir dağılımında ve kaynaklarımızın bölgesel dağılımında önemli eşitsizlikler vardır. Eğitimin yerelleşmesi ile yetki devri alan sosyoekonomik yapısı güçlü bölgelerin dezavantajlı bölgelere göre daha kaliteli eğitim hizmeti sunması sonucu doğacağı bu nedenle eğitimin yerelleşmesinin fırsat eşitliğini engelleyeceği düşüncesi de sadece ülkemizde değil konuyla ilgili uluslararası çalışmalarda da göze çarpmaktadır.

“Yerelleştirilme ile bizde personel alımı, ders seçimi, ücretlendirilme gibi alanlarda tutarsızlıklar ve tartışmalar çıkacaktır. Bütçe nasıl olacaktır, bütçe yönetimi, personel değerlendirmesi tamamen subjektif, akraba ilişkileri, parti bağlantıları ile olacaktır.” cümlesi ile fikrini belirten diğer bir katılımcı ise eğitimin yerelleşmesinin siyasallaşmayı artıracığı ve bazı adaletsizliklere neden olacağını belirtmiştir. Ayrıca katılımcı bu düşüncesiyle çalışmamızda “Ülkemizdeki Çabalar” başlığı altında değindiğimiz gibi yöneticilerinin ‘eğitimin yerelleşmesi’ konusunda duyduğu mali endişeleri ankete yansıtmıştır. Örneğin eğitimde yerleşme sorununa Kamu Yönetimi Temel Kanunu Tasarısı ve Yerel Yönetim Yasa Tasarısı’nın getirdiği çözümler konusunda yerel yöneticilerin görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada, MEB taşra örgütünün İl Özel İdaresi’ne devredilmesinde; İl Özel İdareleri’nin mevcut durumunun uygun olmadığı, mevcut yapısının iyileştirilmesi gerektiği, bu devir sürecinin bir geçiş dönemi ile birlikte pilot uygulamayla yapılması gerektiği ele alınmıştır. Ayrıca yerel yönetimlerin (özellikle taşra) kaynaklarının az olduğu ve artırılması gerektiği, MEB’in mevcut denetim uygulamalarında sorunların bulunduğu ve Sayıştay’ın bu yeni denetim uygulaması çerçevesinde yapılandırılması gerektiği noktalarında fikir birliğinin sağlandığı görülmüştür (Türkoğlu, 2004).

“Bölgesel ayrımcılığın tetiklenmesine saha sağlayabilir. ”diyen bir katılımcı ise ayrılıkçı fikirlerin aradığı sahaya eğitimde yerleşmenin imkân verebileceğinden duyduğu endişeyi dile getirmiştir. Çalışmamızda eğitimin yerelleşmesinin sakıncalarına değindiğimiz bölümde “İdeolojik, dinsel, siyasi çıkar-yarar gruplarının yasal-meşru ve gayri meşru etkileri fazlalaşabilir. ”ifadesinde işaret edilen husus ankete yansımıştır. Yerleşme siyasi ve etnik karışıklıkların olduğu bazı ülkelerde bu sorunların giderilmesi ve marjinal gruplara demokratik hakların tanınması için bir araç olarak kullanılabilmektedir. Aynı zamanda siyasi ve etnik karmaşa, terör vb. sorunların artmasına mikro milliyetçi yaklaşımların gelişmesine neden olabilmektedir (Scott, 2009:s.15-16). Türkiye açısından değerlendirildiğinde, bu yaklaşım ve endişelerin göz ardı edilmemesi gerektiği ve katılımcının ankete yansıttığı düşüncesiyle bu konuya dikkat çektiği görülmektedir.

“Liyakatsiz kişilerin idareci olmaları ve personeline siyasi önyargı ile bakmaları. ”cümlesi ile diğer bir katılımcı, liyakat sahibi olmayan yöneticilerin varlığında, sorunların etkisinin eğitimde yerleşme ve yetki devri ile daha da tahribat yaratıcı olacağını ifade etmiştir. Bu yönüyle ön koşullardan olan yönetici atamadaki liyakat ilkesinin önemine dikkat çekmiştir. Eğitim yöneticilerinde geçmişte yapılan çalışmalarda da bu endişenin varlığı görülmüştür. Usluel’in (1995) “Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütü Yöneticilerinin Yerelleşme Konusundaki Görüşleri” başlıklı çalışmada “Yöneticilerin % 78’den fazlası, Merkez Örgütü’nün yetkilerinin taşra örgütlerine aktarılmasının, “yerel nüfuz sahibi kişi, grup, kuruluş ve kurumların kendi çıkarlarını gerçekleştirmek doğrultusunda yerel yönetime etkilerini artıracağı, dolayısıyla, yerleşmenin bu konuda sakınca doğurabileceği görüşü” söz konusu bulguyu desteklemektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitimde yerleşmeyle ilgili eğitim yöneticilerinin görüşleri incelendiğinde, yönetim, okulun örgütlenmesi, insan kaynakları yönetimi, eğitim programları ve öğretimi, ölçme ve değerlendirme, eğitim finansmanı alt boyutlarında bulgulara ulaşılmıştır. Ayrıca eğitim yöneticilerinin yerleşmeye ilişkin olumlu ve olumsuz görüşleri alınmıştır. Bulgulara dayalı olarak yönetim alt boyutunda yöneticilerin karar merkezi olarak Bakanlığı ve sırasıyla il, okul ve ilçeyi görmektedirler. Bu sıralamada okulu ilçenin önünde görmektedirler. Ancak yöneticilerin çoğunlukla Bakanlığı karar merci olarak görmesi onların yine de merkezi bir yönetimden yana tavır takındıklarını göstermektedir. Okul örgütlenmesine ilişkin bulgular incelendiğinde, ilk sırada Bakanlığın yer aldığı ancak bunu

okul, il ve ilçenin takip ettiği görülmektedir. Yani yöneticiler okula dayalı bir yönetime sıcak bakmaktadırlar. Yani okulu, kendi örgütlenmesini yapan ve kendi kararlarını alan bir kurum olarak algılamaktadırlar. İnsan kaynakları yönetimi alt boyutuna ilişkin bulgular incelendiğinde, bu konuda yine Bakanlık ilk sırada yer almaktadır. Bunu il, okul ve ilçe takip etmektedir. Bu durumda eğitim yöneticileri, öğretmen atamalarında yine Bakanlığın yetkili olmasını istemektedirler. Yerelde bu işin daha objektif yapılamayacağına ilişkin görüşe sahip olabilirler. Eğitim programları ve öğretimine ilişkin olarak yine Bakanlık ön sırada yer almaktadır. Ancak sıralamada ikinci olarak okul yer almaktadır. Eğitim yöneticileri eğitim programlarının yurt çapında uygulanmasının üniter yapıya olan katkısını dikkate almış olabilirler. Şu anda zaten programlar her ne kadar Bakanlıkça hazırlansa da bunlar çerçeve programı olup yerel düzeyde bunların zenginleştirilmesine olanak sunulmaktadır. Ölçme ve değerlendirme alt boyutuna ilişkin bulgulara bakıldığında, Bakanlık yine bu konuda en çok sorumluluk sahibi yer olarak görülmektedir. İkinci sırada il ve sonra okulun bu konuda söz sahibi olması istenmektedir. Bulgular yöneticilerin halen merkezi bir yönetim anlayışı içinde olduklarını göstermesi bakımından anlamlıdır. Eğitim finansmanı konusunda Bakanlık ön sırayı alırken bunu il, ilçe ve okul izlemektedir. Zaten okulların eğitimi finansa edecek bir kaynağı olmadığı gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

Eğitim yöneticilerinin ankete vermiş oldukları cevaplar birlikte değerlendirildiğinde halen merkezi bir yönetim anlayışı taşıdıkları, her şeyi Ankaradan bekledikleri, yerelleşmeye ilişkin görüşlerinin çok da olumlu olmadığı anlaşılmaktadır. Bulgular ülkemizin genel yönetim anlayışı ile de tutarlık göstermektedir. Türkiye’de yerel yönetimlere ilişkin merkezi hükümetin bakış açısının da çok olumlu olmadığı anlaşılmaktadır. Hâlbuki merkeziyetçi bir anlayışın ve yerel yönetimlere yetki devredilmemesinin yönetimde bazı aksamalara neden olacağı farklı araştırmalarda dile getirilmiştir (TÜSİAD, 1995; Gözübüyük, 1989; Çoker, 1995; Eryılmaz, 1995). Başka bir çalışmada yerel yönetimlerle merkezi yönetim arasında dengeli ve tutarlı bir paylaşıma yer verilmesinin önemi vurgulanmaktadır (TODAİE, 1992; Aydemir, 2003). Türkiye’de merkezi ve yerel örgütler arasında bir düzenleme yapılması gündeme gelmesine ve bunun bazı kalkınma planlarında dile getirilmesine rağmen (Deniz, 2001), ne yazık ki yerel yönetimler merkezin vesayeti altında yani merkezi yönetimin hizmet sunum aracı olmuştur (Bucak, 2000).

Çalışmada eğitim yöneticilerinin kendilerine yöneltilen sorulardan birisi de konuyla ilgili görüşleri olmuştur. Bu görüşlerden birinde bürokrasiyi en aza indirecek bir yönetim yapılanmasının arzu edildiği görülmüştür. Zaten merkeziyetçi yaklaşımın en çok kabul gören sonuçlarından birisi de budur. Türk eğitim sistemini olumsuz yönde etkileyen en ciddi etkenin merkeziyetçi yaklaşım olduğu TUSİAD’ın 1990 tarihli “Türkiye’de Eğitim Raporu” başlıklı çalışmada dile getirilmiştir (Bucak, 2000). Diğer bir görüşte de eğitimin yerelleşmesinin hassas bir konu olduğu; doğru tanımlanması gerektiği ve yerelin özel durumlarının göz ardı edilmemesi gerektiği düşüncesi dile getirilmiştir. Aslında tüm yerelleşme hamlelerinin en başında kuralların tüm bireyler ve her durum için açıkça ortaya konması gerekir. Hem ulusal çıkarlar gözetilmeli hem de yerel farklılıkların uzlaştırılmasına çok dikkat edilmelidir (Arslan ve Atasayar, 2008). Görüşlerin birinde her okulun bir bütçesinin olması ve özellikle temel eğitim kurumlarına kendi yönetimlerinde olabilecek bir ödenek sağlanması gerektiği dile getirilmiştir. Eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde başarılı bir sonuç elde edilmesi için yerel kurumların finansal yönden ciddi şekilde desteklenmesi; yerelleşme adımlarından önce merkezi hükümetlerin yerel yönetimlerin mali gücünü arttıracak önlemler almaları gerekmektedir (Parry (1997). Farklı bir görüş ise yerelleşme ile birlikte hızlı bir hizmet sunumunun olacağı ve kırtasiyeciliğin azalacağına tespiti yapılmıştır. Zaten eğitimin yerelleşmesi ile merkezi yönetim anlayışı zayıflayacaktır. Merkezi yönetim anlayışı yönetim işlerinin gecikmesi yanı sıra kırtasiyeciliğin artmasına; acil ihtiyaçların zamanında karşılanmamasına yol açmaktadır (Gözübüyük (1989), Çoker (1995) ve Eryılmaz (1995). Diğer bir görüşe göre, eğitimin yerelleşmesinde başarı için okul, veli, bakanlık, il ve ilçelerde birlikte koordineli birlikte işbirliği yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Yerelleşme, bakanlıklar arasında ve hizmetlerin paydaşlarıyla ilişkilerde ivme kazandıracak; taşra örgütleri ile aynı anda hizmet sunma fırsatı tanıyacaktır (Bucak 2000, Koçak 1995).

Bulgularda kayda geçirilen diğer bir düşünce de yerelleşme ile çok çeşitli etnik kökenli bir ülke olan Türkiye’de üniter yapının bozulacağı sakıncasının ortaya çıkabileceği endişesidir. Bu görüşte olanlara göre farklı ayrılıkçı yapılanmalara fırsat verilmemelidir; teftiş ve kontrol mekanizması en yüksek düzeyde aktif edilmelidir. Aksi halde politik çıkarlar sağlamayı düşünen dinsel ve ideolojik yapılar kendilerine örgütlenme sahası bulabilirler (Koçak, 1995) Ayrıca ülkede sosyal bölünmüşlük varsa tıpkı Şili örneğinde olduğu gibi yerelleşme, bu bölünmüşlüğü körükleyebilir (Der Wal, 2007). Farklı bir görüşe göre ise Türkiye’de eğitimin yerelleştirilmesi halinde, eğitimin niteliği bağlamında bölgeler arasında ciddi farklılık oluşacağı düşünülmektedir. Bu durumun eğitimde fırsat

eşitliği ilkesini zedeleyeceği öne sürülmektedir. Yerelleşmede başarıya ulaşmak için finansal kaynakların ve insan kaynaklarının doğru yönetimi şarttır (Parry, 1997). Bunun başarılmadığı durumlarda tıpkı Brezilya örneğinde yaşandığı gibi yerleşme başarısızlıkla sonuçlanacaktır (Litvack, 2003).

Eğitim yöneticilerinin bu görüşleri göstermektedir ki daha önce bu konuyla ilgili gerek ulusal gerekse uluslararası çalışmalara yansıyan öngörüler göz önünde bulundurulmaktadır. Yerelleşme sürecinden beklentiler ile bazı durumlar için taşınan kaygılar varlığını halen korumaktadır.

Araştırma sonuçları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Eğitim yöneticileri eğitim politikalarının Bakanlık tarafından oluşturulmasını istemektedirler. Zaten Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı bu işi üstlenmiş durumdadır.
2. Eğitim yöneticileri, okulun örgütlenmesi konusunda yine Bakanlığın yetkili olmasını ancak bazı konularda eğitim planlarının uygulanması, kayıt-kabul gibi işlerde okulun daha etkili olmasını istemektedirler. Ancak eğitim sürelerinin belirlenmesi gibi ulusal düzeyde etkileyici kararlarda Bakanlık birimini yetkili görmek istedikleri açıktır. Eğitim yöneticileri ayrıca okulların yapılandırılması (Birimler, bölümler, görev dağılımı vb.) alt kategorisinde yetki paylaşımında kararsız görünmekteyken eğitim çalışanlarının çalışma şartlarının belirlenmesinde ise Bakanlık biriminin kararları altında olmayı istemektedirler.
3. Eğitim yöneticileri kültürel ilişkilerin Bakanlık tarafından geliştirilmesini isterken okul gelişiminde okul yönetiminin etkin olmasını talep etmektedirler. Hâlihazırda okul gelişim planları okul yönetimleri tarafından oluşturulup takip edilirken, Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Bakanlık biriminin diğer ülkelerle kültürel ilişkilerinin koordinesinde yetkin durumdadır. Dolayısıyla eğitim yöneticileri, bu anlamda mevcut durumu onaylamaktadırlar.
4. Eğitim yöneticileri insan kaynakları yönetiminde personelin performansı, denetim konuları dışında karar yetkisinin Bakanlık biriminde olmasını istemektedirler. Özellikle personel alımları ve mali hakların yönetiminde Bakanlık biriminin yetkinliği talep edilirken öğretmenlerin denetim ve değerlendirmelerinde okul birimini istenmektedir.
5. Eğitim yöneticileri eğitim programları ve öğretiminin Bakanlık tarafından sürdürülmesini istemektedirler. Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi ile zaten Bakanlık birimi tarafından eğitim programları oluşturulmakta ve geliştirilmektedir. Keza ders kitaplarının belirlenmesi, seçimi ve basımı; öğretmen ve öğrencilere ücretsiz dağıtımı gibi hizmetler yine Eğitim yöneticilerinin görüş bildirdiği şekliyle Bakanlık eliyle sağlanmaktadır.
6. Eğitim yöneticileri, ölçme-değerlendirme kapsadığı eğitim hizmetlerinde de Bakanlık biriminin belirleyici olması istemiştir. Öğrenci başarılarının izlemi ve değerlendirilmesinde ise okul birimini karar makamı olarak tercih etmektedirler.
7. Eğitim yöneticileri eğitimin finansmanında personel, kamulaştırma ve büyük onarım giderleri açısından Bakanlık biriminin yetkinliğini istemektedirler ancak aynı kararlılığı okul giderleri açısından göstermemektedirler. Eğitim yöneticilerinin tercihlerine bakıldığında finansman giderinin boyutu arttıkça yetki hakkının Bakanlık birimine doğru kaydığı görülmektedir.
8. Eğitim yöneticilerinin olumlu görüşleri “eğitimin yerelleşmesi” nin bu çalışmada vurgulanan yararları ile kısmen örtüşmektedir.
9. Eğitim yöneticilerinin olumsuz görüşleri “eğitimin yerelleşmesi” nin bu çalışmada vurgulanan sakıncaları ile kısmen örtüşmektedir.
10. Eğitim yöneticilerinin bir kısmı, konuyla ilgili çalışmanın devam etmesi durumunda araştırmada görüşlerine başvurulması için katılımcı olmak istemektedirler.
11. Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sıralanabilir:
12. Eğitimde yerleşme adımlarının ilkinde her ihtimalde bu aşamanın kuralları iyice belirlenmeli açıkça ortaya konulmalıdır.
13. Merkezi yönetim birimlerince süreç iyi anlaşılmalı ve çoğunlukla benimsenmelidir. Bu süreçte merkezde yetki sahibi olan brokrat ve siyasiler itibar kaybetmenin aksine kendilerinin yerel yönetimler açısından yol gösterici rollerinin farkında olmaları gerekeceğini hissedeceklerdir.

14. Yerelleşme ile bölgesel farklılıkların bölgesel eşitsizlikleri artırabileceği ihtimali ile yetki aktarımı ile birlikte ihtiyaç görülen bölgeler için kaynak aktarımının da doğru yönetilmesi ve anayasal hak olan eğitim fırsatlarından tüm vatandaşların yararlanma standartlarının sağlanması gerekir.
15. Çalışmamızda uygulanan anketin analizleri sonucu elde edilen bulgular ışığında eğitimin yerelleşmesi ve yetki devri konusunda eğitim yöneticilerindeki bilgi eksiklikleri çeşitli toplantılarda, panel, kongre gibi platformlarda giderilmelidir. Eğitim yöneticilerinin ve eğitimin paydaşı kurum ve kuruluşların görüşleri alınmalı süreç yönetimine katılımları sağlanmalıdır.
16. Akademik çevrelerde konunun üzerine daha çok düşülmeli, ülkemiz açısından yerelleşme yaklaşımının faydaları, sakıncaları ve önkoşulları açıkça ortaya konulmalıdır.

Kaynakça

- Bucak, E. B. (2000). *Eğitimde yerelleşme*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Bucak, E. B. (2000). *Eğitimde yansımalar vi-2000 yılında Türk milli eğitim örgütü ve yönetimi*. Ankara
- Çankır, Ş. (2002). Eğitim yönetiminde yerelleşmenin üstünlükleri ve sakıncaları, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 101-110.
- Çoker, Z. (1995). Merkezden yönetim, il sistemi ve yerel yönetim reformu. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4, 174-189.
- Deniz, M. (2001). *Milli eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Der Wal, A. (2007). Decentralization of education in Chile: a case of institutionalized class segregation. *Education International Working Papers*.
- Eryılmaz, B. (1995). *Kamu yönetimi*. İzmir: Akademi Kitabevi.
- Gözübüyük, Ş. (1989). *Yönetim hukuku*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıran, H. (2001). Milli eğitim bakanlığı taşra örgütü yöneticilerinin eğitimde yerinden yönetime ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1-9.
- Koçak (Usluel), Y. (1995). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Köksal, K. (1997). *Türkiye’de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Litvack, J. (2003). Education and decentralization. *World Bank and CIESIN*, 1-2.
- Parry, T. (1997). Achieving balance in decentralization: a case study of education decentralization in Chile. *World Development*, 25(2), 211-225.
- Pektaş, E. K. (2003). *Büyük kent belediyelerinin eğitim ve kültür hizmetlerine siyasal parti ideolojilerinin yansıması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Saran, U. (2004). *Kamu yönetiminde yeniden yapılanma: kalite odaklı bir yaklaşım*, Ankara: Atlas Yayıncılık.
- Scott, Z. (2009). *Decentralization, local development and social cohesion: an analytical review*, GSDRC Research Paper, International Development Department, University of Birmingham
- Kamu Yönetimi Araştırması Genel Rapor. (1991). *Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları*, Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, 238.
- Türkoğlu, R. (2004). Eğitimde yerelleşme sorununa kamu yönetimi temel kanunu tasarısı ve yerel yönetim yasa tasarısının getirdiği çözümler konusunda yerel yöneticilerin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8).
- TÜSİAD. (1995). *Yerel Yönetimler Sorunlar, Çözümler Raporu*, TÜSİAD, 108, İstanbul.
- Usluel, Y. (1995). *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin yerelleşme konusundaki görüşleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Maarif Müfettişleri ve Okul Müdürlerinin Öğretim Denetimlerinin Karşılaştırılması

İzzet KAPLAN, Hatay Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, gizzetkaplan@gmail.com

Murat Gürkan GÜLCAN, Gazi Üniversitesi, Türkiye, mgulcan@gazi.edu.tr.

Öz

Bu çalışmanın amacı, maarif müfettişleri ve okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen ders denetimlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkilerini belirlemektir. Okul müdürü ve maarif müfettişlerinin öğretmenin sürekli mesleki gelişimine olumlu ve olumsuz etkilerini belirlenerek alana ve uygulayıcılara katkı sunmak amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde olup, karma araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular; *Okul müdürü*, öğretmenin mesleki gelişimine katkısı az olmasına rağmen, öğretmen ders denetiminde görev alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul müdürlerinin öğretmen ders denetiminde görev almasının olumlu yanı; aynı okulda görev yapıyor olmaları olarak belirlenmiştir. Okul müdürü öğretmen ders denetiminin olumsuz yanları; okul müdürlerinin nesnellik sorunlarının olduğu, denetim uzmanı olmadıkları, aynı okulda görev yapmanın olumsuzlukları, yasal düzenlemelerden kaynaklanan sorunlar olarak sıralanmıştır. *Maarif Müfettişleri* tarafından yapılan öğretmen ders denetiminin öğretmenin sürekli mesleki gelişimini katkısının sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetiminde; öğretmeni dıştan zorlayan itici güç oluşturdukları, ders denetimi alanında uzman oldukları, denetimlerinde okul müdürlerine göre objektif oldukları şeklinde olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetimlerinde görev almasındaki olumsuzluklar; maarif müfettişlerin mesleki yetersizliklerinin bulunduğu, göstermelik denetim yapıldığı, öğretmen denetimine ayrılan sürenin kısa olduğu, öğretmenle aralarında branş farklılığı bulunduğu, maarif müfettişleri arasında tutarsızlıklar bulunduğu ve yanlış davrandıkları şeklinde sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Maarif müfettişi, okul müdürü, öğretmenin sürekli mesleki gelişimi, öğretmen ders denetimi,

Abstract

The aim of this study is to determine the effects of teacher course supervisions carried out by education inspectors and school principals on the professional development of teachers. It is aimed to contribute to the field and practitioners by determining the positive and negative effects of the school principal and education inspectors on the continuous professional development of the teacher. The research is in the descriptive survey model and mixed research design was used. The findings obtained in the research; Although the school principal has little contribution to the professional development of the teacher, it has been concluded that the teacher should take part in the course supervision. The positive side of school principals taking part in teacher lesson supervision; determined as working in the same school. The negative aspects of school principal teacher lesson supervision; School principals have objectivity problems, they are not audit experts, the disadvantages of working in the same school are listed as problems arising from legal regulations. It has been revealed that the contribution of teacher course supervision by the Education Inspectors to the continuous professional development of the teacher is limited. Under the teacher course supervision of education inspectors; Positive results have emerged such that they create a driving force forcing the teacher from the outside, they are experts in the field of course supervision, and they are objective in their supervision according to the school principals. The negativities of education inspectors taking part in teacher course supervision; It is listed as that the education inspectors have professional inadequacies, a show inspection is carried out, the time allocated for teacher supervision is short, there is a branch difference between them and the teacher, there are inconsistencies between the education inspectors and they behave biased.

Keywords: Education supervisor, school principal, teacher's continuous professional development, teacher lesson supervision

Giriş

Öğrencinin eğitilmesinde en önemli paydaş ya da ögenin öğretmen olduğunu söylenebilir. Öğretmenleri en önemli paydaş yapan özellik öğretmenin ürünün niteliğini direk etkilemesinden doğmaktadır. Çıktı kalitesine ya da öğrenci kalitesine direk katkı yapması bakımından öğretmenin niteliği ve bu niteliğini sürdürülebilirliği önem taşımaktadır. Eğitim politikası yapıcılar, okulların niteliğinin o okullarda çalışan öğretmenlerin niteliğiyle bağlantılı olduğunu kabul etmektedirler (Güven, 2005). Eğitim modelleri, onu işletecek olan personelin üzerinde hizmet sunamaz. Bundan dolayı, bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir denilebilir (Kavcar, 2002).

Etkili ve başarılı bir öğretmen, öğretmenlik davranışlarını kavramış, hedefler doğrultusunda öğretimini biçimlendirebilen, uygun öğretme yaklaşımını seçebilen, öğretimini değerlendiren, bu doğrultuda hedeflerini ve öğretme-öğrenme sürecini yeniden düzenleyebilen kişi olarak tanımlanmıştır (Senemoğlu, 1992, s. 146-147). Bu tanıma eklenecek bir başka özellik öğretmenin kendisini sürekli güncellemesidir. Çok başarılı ve nitelikli olarak kabul ettiğimiz bir öğretmen kendisini güncellemez ise sıradanlaşabilir. Sıradanlaşmaktan kurtulmanın yolu sürekli mesleki gelişimi sağlayan bir yapı oluşturulmasıdır. Öğretmenin sürekli mesleki gelişiminden öncelikle kendisi sorumlu olmasına rağmen, yasal olarak bu konuda yetkili olan paydaşlar okul müdürü ve maarif müfettişleridir. Bu çalışmada öğretmenin sürekli mesleki gelişimini sağlamada denetim sisteminden yararlanmak çalışmamızın ana temasını oluşturmaktadır.

Öğretmenleri mesleki gelişim açısından geliştiren ve motive eden öğelerin başında denetim sistemi gelmektedir. Öğretmen denetimi yoluyla, öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sunulabilir. Öğretmen denetimi sonucunda, öğretmenin mevcut durumu saptanır, bu durum olması gereken durumla karşılaştırılarak değerlendirilir, eksiklik ve aksaklıklar ile ilgili düzeltme ve geliştirme yapılır. Bu şekilde, denetim öğretmene kendi durumu ile ilgili sağlıklı dönüt sunarak, öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine ışık tutabilir.

Denetim sistemi öğretmenin mesleki gelişimine sunacağı katkı ile öğrenci başarısını etkileyeceği beklenmektedir. Denetim alt sistemi, okulun öğrenme ve öğretme sürecini iyileştirme amacını taşır (Beycioğlu & Dönmez, 2009; Gökçe, 1994; Sarpkaya, 2004; Sarı, 2005; Özgözcü, 2008; Yılmaz, 2009). Bir sistem uzun süre yaşamak istiyorsa, sistemin girdi, işleme ve çıktı aşamasında sağlıklı dönüt almak, bu dönütlere göre düzeltme ve geliştirme yapmak zorundadır.

Öğretmen denetleme ve dönüt sistemleri eğer iyi düzenlenirse, öğretmen etkililiğini artırmak ve daha iyi öğrenme sonuçları elde etmek için bir araç olarak kullanılabilir (Ünal, 2016, s. 248). Bu dönütü yönetime geçerli, güvenilir ve tutarlı, verebilecek sistem denetim sistemidir. Bu yönüyle denetim sisteminin sağlıklı bir yapıya kavuşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu amaçla, Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi, ilköğretim ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin, Türk Milli Eğitiminin amaçlarını gerçekleştirme düzeyleri, amacına uygun yöntem ve teknik kullanma durumu ve öğretim programlarının amacına uygunluğunun belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç etkili bir denetim sistemi aracılığı ile karşılanabilir. Bu ihtiyacın karşılanmasının yanında, etkili bir denetim sistemi öğretmenin mesleki gelişimi içinde gerekli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada, Maarif müfettişi ve okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri öğretmen ders denetimlerinin öğretmenin mesleki gelişimine katma değer oluşturup oluşturmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Geçmişte ve şuan yapılan öğretmen denetimlerinin öğretmenin mesleki gelişimine etkisi belirlenerek, denetim sisteminin yeniden düzenlenmesine katkı sunması tasarlanmıştır. Bu amaçla, literatüre ve uygulayıcılara bilgi sunmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada, ana eksen olarak öğretmenin sürekli mesleki gelişimi olup, öğretmen denetimi ve değerlendirmesi bunu sağlayan araçtır.

Araştırmanın genel amacı, Türkiye'de ilköğretim ve ortaokullarda, maarif müfettişleri ve okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen ders denetiminin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine katkıları nelerdir? Alt Amaçlar: 1. Türkiye'de ilköğretim ve ortaokullarda, okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen ders denetiminin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine katkısı nedir? 2. Türkiye'de ilköğretim ve ortaokullarda, Maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen ders denetiminin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine katkısı nedir?

Yöntem

Araştırma betimsel tarama modelindedir. Araştırmada, karma araştırma deseni kullanılmıştır. “Karma yöntem araştırması bir tek araştırmada veya yakın ilişkili çalışma dizisinde nicel ve nitel verilerin veya tekniklerin birleştirildiği veya karıştırıldığı araştırma yaklaşımıdır.” (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 423). İsimlendirmesi de NİTEL à NİCEL şeklindedir. Her iki tür araştırma verisinin eşit statüde değerli olduğu, okun yönü de önce nitel araştırma verileri, daha sonra nicel araştırma verilerinin elde edilmesini göstermektedir. Araştırmada, öncelikle literatür taraması yapılarak, nitel veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Nitel veri toplama aracından ve literatür taramasından elde edilen verilerle nicel veri toplama aracı olan anket soruları hazırlanmıştır. Her iki veri toplama aracı hazırlanması ve uygulanması; alan taraması, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, pilot uygulama ve düzeltme çalışmasından sonra gerçek gruba uygulaması şeklinde sıra izlemiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın nitel verileri için: Araştırmada, “Amaçlı örnekleme yöntemlerinden” “Maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 1999, s. 70). Örneklem seçmede, sosyo-ekonomik düzey, şehir merkezi, ilçe merkezi, belde ve köyde olma durumu, öğretmenlerin branşlarına göre farklı özellikte (çeşitlikte) olması sağlanmıştır. Çalışma grubunda; 21 maarif müfettişi ile Hatay ilinde görev yapan; 20 okul yöneticisi, 20 branş öğretmeni, 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın nicel verileri için: Araştırmanın nicel bölümünde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden, tabakalı örnekleme, yöntemine uygun olarak okul yöneticileri, öğretmenler çalışma grubu belirlenmiştir. Çalışma grubuna seçilen okul yöneticileri ve öğretmenler; okulların bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik düzeyi, okulların köy, belde, ilçe ve il merkezinde bulunma durumu, sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni olma gibi değişkenlere göre belirlenmiştir. Tabakalı örnekleme uygun olarak, Hatay İlinde, toplam 36 okulda görev yapan okul yöneticisi, öğretmenlerden gönüllü olarak; anketini doldurmak isteyenlere anket uygulanmıştır. Belirlenen okullardaki yaklaşık 1000 öğretmen ve okul yöneticisinden, 348’i ve 65 maarif müfettişi anketi doldurmayı kabul etmiştir. Toplam 413 anketin 41’i yanlış, eksik doldurma nedeniyle ayrılarak, 372 anket geçerli kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verileri için; Çalışmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analizden daha derin analiz biçimi olan “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın veriler 4 aşamada analiz edilmiştir. 1. Adlandırma, kodlama ve çıkarma, 2. Tema geliştirme, 3. Geçerlik ve güvenirlik sağlama, 4. Raporlaştırma aşamalarından oluşmaktadır. Elde edilen bulgulara göre veriler yorumlanmıştır. *Araştırmanın nicel verileri için:* Nicel verilerin analiz edilmesi amacıyla, SPSS for Windows sosyal bilimler için istatistik paket programından yararlanılmıştır. Anket sorularının ayrı ayrı ki kare (kaykare) hesaplaması, frekans ve yüzdeleri hesaplaması yapılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgulara ait sonuçlar alt problemler altında incelenmiştir.

1. Türkiye’de İlkokul ve Ortaokullarda, Okul Müdürleri Tarafından Gerçekleştirilen Öğretmen Ders Denetiminin Öğretmenlerin Sürekli Mesleki Gelişimine Katkısı Nedir?

Nitel verilere göre; “Türkiye’de ilkököl ve ortaokullarda okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen ders denetiminin öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimine katkısı nedir?” Sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar incelendiğinde; Katılımcıların 21’i (% 26) okul müdürü ders denetimlerinin öğretmenin mesleki gelişimine ve denetimin amaçlarına katkı sunduğunu, 17’si (% 21) kısmen katkı sunduğunu; ancak, 43’ü ise (% 53) katkı sunmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılar, okul müdürlerinin ders denetimlerinin, öğretmenin mesleki gelişimine % 53 katkı sunmadığını düşünürken, % 47’si kısmen de (% 21 kısmen) olsa katkı sunduğunu

düşünmektedir. Katılımcıların çoğunluğu okul müdürlerinin öğretmen mesleki gelişimine katkı sunmadığı belirtmişlerdir.

Okul Müdürü Öğretmen Ders Denetimlerinin Öğretmenin Mesleki Gelişimine Katkısına (Olumlu) İlişkin Bulgular

Nitel verilere göre; Katılımcılar okul müdürlerinin öğretmen ders denetimlerini yapmasının olumlu yönleri, “Birlikte görev yapma” (f=42) teması altında toplanmıştır. Öğretmenlerle okul müdürlerinin aynı okulda birlikte görev yapması teması altında; “öğretmeni tanıma” (f=26), “Süreç içinde öğretmeni gözleme” (f=8), “daha rahat iletişim kurma”(f=6), “objektif olma”(f=1), “öğretmeni yenileşmeye zorlama” (f=1) şeklinde 5 kategori altında toplanmıştır.

Birlikte görev yapma (f=42) temasında; okul müdürlerinin öğretmenle aynı okulda görev yapmasından dolayı öğretmeni daha iyi tanıdığını, süreç içerisinde uzun süreli gözlem yapabildiğini, öğretmenlerin okul müdürü ile daha rahat iletişim kurabildiklerini vurgulamışlardır. Buna ilişkin örnek görüşler aşağıda sıralanmıştır. “...Okul müdürüyle birlikte çalışıyoruz. Bizi daha iyi tanıyor, o yüzden daha rahatız. Okul müdürü dersime girince çekingen davranmıyorum. Daha rahat davranıyorum. Mesleki gelişime katkısı olduğunu düşünüyorum...”(S20), “...Okul müdürü ile sürekli beraber olduğumuz için, öğretmene sürekli yardımcı olabilir. Okul müdürü ile daha rahat iletişim kurulduğunu düşünüyorum...” (B13). Katılımcıların görüşleri incelendiğinde, okul müdürünün öğretmenle aynı okulda görev yapmasının olumlu etkisi olduğunu, öğretmeni daha iyi tanıyabildiği, süreç içerisinde öğretmenin bütün performansını izleyebileceği, daha rahat iletişim kurabileceği vurgulanmıştır.

Nicel verilere göre; ÖSMG anketinin “16. Öğretmenin denetim ve değerlendirmesinde; okul müdürü görev almalıdır.” maddesinin, araştırmaya katılan 372 kişinin 334’ü (% 89,8) tarafından kabul gördüğü; başka bir deyişle, maddeye verilen cevapların ortalamasına bakıldığında $\bar{X} = 3,46$ =Büyük ölçüde uygulanabilir bulunduğu görülmüştür. Katılımcıların okul müdürünün öğretmen ders denetiminde görev alması konusunda büyük ölçüde uzlaşmış olduğu görülmektedir.

Nitel ve nicel veri toplama araçlarından elde edilen bulgulara göre; Katılımcılar, okul müdürlerinin öğretmenin mesleki gelişimine katkısının olmadığını söylemesine rağmen, okul müdürlerinin öğretmenin denetiminde görev alması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okul müdürünün aynı okulda olması nedeniyle kendilerini rahat hissetleri söylenebilir. Katılımcıların, öğretmenin sürekli mesleki gelişiminde okul müdürünün görev alması gerektiği okul müdürü ile öğretmenin aynı okulda görev yapmasının etkili olduğuna inandıkları görülmektedir.

Okul Müdürü Öğretmen Ders Denetimlerinin Öğretmenin Mesleki Gelişimine Olumsuz Etkilerine İlişkin Bulgular

Nitel verilere göre; Katılımcıların, okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen ders denetimlerinin ÖSMG’ine ve denetimin amacına katkısına ilişkin olumsuz görüşler; nesnellik sorunu (f=40), uzmanlık sorunu (f=44), birlikte görev yapma (f=25), yasallık sorunu (f=5) şeklinde dört tema altında toplanmıştır. Bu temalar aşağıda açıklanmıştır.

Nesnellik sorunu teması (f=40) altında; “objektif olmaması” (f=33), “sendika ve üst yönetimin baskı yapması” (f=3), “cezalandırma aracı olması” (f=3), “güvenilir ve geçerli olmaması” (f=2) şeklinde 4 kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcılar, okul müdürlerinin öğretmen denetimleri ile ilgili en çok atıf yapılan sorun olarak, okul müdürlerinin objektif olmamasını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin objektif olmadığı yönündeki örnek görüşler şu şekilde sıralanabilir. “...Ülkemizde okul müdürlerinin objektif olduğunu düşünmüyorum. Okul müdürleri yanlı davranıyor. Müfettiş denetimini beğenmiyorduk, müdürleri gördükten sonra müfettiş denetimini arar olduk. Okul müdürü denetiminin öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunmadığını düşünüyorum...” (S8), “...Okul müdürünün ders denetimi uygulaması, okul müdürü tanıdığı öğretmene toleranslı davranabiliyor. Okul müdürünün öğretmen gelişimine katkısı daha az diye düşünüyorum. Geçmişteki müfettiş ders denetimi daha etkili olabilir, diye düşünüyorum...” (B16). “...Ben müfettiş denetimleri ve okul müdürü değerlendirmelerinin öğretmenin kişisel gelişimine katkı sunduğunu düşünmüyorum. Beni denetleyen kişilerin mesleksi veya bilimsel anlamda gelişmişlikleri yok. Denetim cezalandırma aracı olarak kullanılıyor...”(B3). Nesnellik sorunu teması altında, katılımcılar, okul müdürlerinin öğretmen denetimleri ile ilgili, subjektif davranışlarının yanında, okul müdürlerinin sendika, siyasi görüşleri, fikir ayrılıkları gibi nedenlerle, bağımsız ve objektif denetim yapamayacaklarını, vurgulamaktadırlar. Katılımcı B3’ün belirttiği gibi okul müdürünün ders denetimi öğretmeni cezalandırma aracına dönüşebileceği vurgulanmıştır.

Uzmanlık sorunu teması (f=44) altında; “ders denetimi konusunda yetersiz olması” (f=19), “branş farklılığı bulunması” (f=7), “form doldurma şeklinde uygulanması” (f=7), “mesleki ve alan yetersizliklerinin olması” (f=5), “evrak denetimi yapılması” (f=3), “ders denetimine daha az zaman ayrılması” (f=3) şeklinde 6 kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcılar, okul müdürlerinin öğretmenlerin ders denetimleri konusunda yetersiz olduklarını (f=19), mesleki ve alan yetersizliklerinin (f=5) olduğunu vurgulamaktadırlar. Katılımcılar, okul müdürlerinin ders denetimi konusunda yetersiz olduklarını, bu konuda eğitim almadıklarını, mesleki ve alan yetersizliklerinin olumsuzluğunu vurgulamaktadır. Okul müdürlerinin uzmanlık sorunu ile ilgili örnek görüşler: “...Okul müdürleri ders denetimi alanında uzman olduğunu düşünmüyorum. Bu konuda müdürleri yetersiz görüyorum...” (B17), “...Şu anki denetimine örnek olarak söyleyeyim, yakınımızda bulunan A okulundaki öğretmenler okul müdürünün notuna itiraz etti. Okul müdürü bütün öğretmenlere 100 puan verdi ve sorunu çözdü. Şimdi beni mahkemeye verirler bunlarla mı uğraşacağım diye herkese 100 puan verdi. Bu denetim neyi sağladı. Diğer bir okulda okul müdürü her öğretmene farklı not vermiş, bunlar diğer okuldan duyulunca öğretmenler olumsuz etkileniyor. Bir okul müdürü not çizelgelerini öğretmenlere dağıtıp kendilerine not vermesini istemiş, gelen notlara bakıp notları kendisinin yükseltmek zorunda kaldığını ifade etti. Şu andaki denetimlerde öğretmen kriterleri için belirlenen kriterler bir saatte gözlemlenecek çalışmalar değil. Bunları birkaç derste gözlemelidir. Okul müdürü değerlendirme yaparken belirlenen kriterlere bakmıyor...” (B12). Katılımcılar, okul müdürlerinin ders denetimi konusunda uzman olmadıklarını ifade etmektedirler. Öğretmen ders denetimi konusunda eğitimlerinin olmadığı vurgulanmıştır. Katılımcılar, okul müdürünün kendi branşından olmaması ile ilgili sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Birlikte görev yapma teması (f=25) altında; “resmiyetin kaybolması” (f=12), “iletişim sorunlarının olması” (f=12), “gerilim ve stres kaynağı olması” (f=1) şeklinde 3 kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcılar, okul müdürü ile öğretmenin aynı okulda birlikte görev yapmasının okuldaki resmiyetin bozulmasına sebep olduğu, iletişim sorunları ortaya çıkardığını vurgulamışlardır. Buna ilişkin örnek görüşler şunlardır. “...Okul müdürünün denetiminin olumsuz yanı öğretmenler okul müdürü ile sürekli beraber olduğu için okul müdürünün çalışmalarını suistimal edebiliyorlar...” (B18), “...Okul müdürünün denetimi yeterli değil çünkü öğretmenle okul müdürü arasındaki ilişki daha farklı olduğundan bu denetim de fazla etkili değildir. ...” (Y6), “...İdarecilerin ders denetimini amacına hizmet ettiğine inanmıyorum. İdareci öğretmenlerle sürekli aynı okulda bulunduğu ve sürekli iç içe olduğu için öğretmeni objektif değerlendireceğine inanmıyorum. Arkadaşım kırılmasın, üzülmesin diye objektif bir değerlendirme yapamaz. Dışarıdan bir gözün sınıfı izlemesi daha yararlı olabilir...” (S16). Katılımcıların, öğretmenle okul müdürünün aynı kurumda “Birlikte görev yapmasını” avantaj olarak görmesinin yanında dezavantaj olarak gören katılımcılar da bulunmaktadır. Bunu aşmanın yolu olarak katılımcılar önerilerde bulunmuşlardır. S16 tarafından dışarıdan bir gözün sınıfı izlemesi gerektiği vurgulanmıştır.

Katılımcıların birlikte görev yapma temasında 42’si olumlu görüş belirtirken, yine birlikte görev yapma temasında 25 katılımcı olumsuz görüş belirtmiştir. Birlikte görev yapma avantaj olduğu kadar, dezavantaj olarak da görülmektedir. Dezavantajlarını aşmada çoklu bir değerlendirme yapısı etkili olabilir. Birden fazla kişi tarafından öğretmen denetim ve değerlendirmesi yapılabilir.

Yasalık sorunu teması (f=5) altında; “yasal güvencelerinin olmaması” (f=2), “branşlara göre objektif değerlendirme ölçeğinin olmaması” (3) şeklinde 2 kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcılar, okul müdürlerinin yasal güvence altında olmadıklarını, öğretmenliğe ek bir görev olarak değerlendirilmesinden dolayı kendilerini güvende hissetmedikleri vurgulanmıştır. Katılımcılara ilişkin örnek görüşler aşağıda sıralanmıştır. “...Eğer okul müdürü seçimleri nitelikli olarak seçilmiş olsaydı öğretmen denetimi öğretmenin gelişmesine katkı sunabilirdi. Ancak okul müdürleri etkisizleştirildiği ve yetkisizleştirildiği için nitelikli okul müdürleri yok artık. Okul müdürünün korkusu bugün mü alınacağım, yarın mı alınacağım şeklinde düşünüyor. Böyle bir korkusu içinde olan bir müdür öğretmeni denetleyemez. Öğretmen bir kaç gün sonra ben senin yerine geçip seni denetleyebilirim, diye düşünüyor. Müdürlük diye bir makam olmadığı için, uzmanlık alanı kalmadığı için öğretmen denetimi öğretmeni mesleki gelişimine ve denetim amaçlarına hizmet etmiyordu...” (M12). Katılımcılar, yasalık sorunu temasında, okul müdürlerinin yasal güvence altında olmadıklarını, öğretmene ek bir görev olarak değerlendirilmesinden dolayı kendilerini güvende hissetmedikleri vurgulanmış ve branşlara göre objektif değerlendirme ölçeği bulunmadığı belirtilmiştir.

Nicel verilere göre; ÖSMG anketinin 16, 26, 27. maddeleri okul müdürün öğretmen ders denetimi görevi ile ilgili sorulardır. ÖSMG anketinin “26. Okul müdürleri, ders denetimi konusunda hizmet içi eğitim alması sağlanmalıdır.” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar şu şekilde özetlenebilir. Bu sorunun; araştırmaya katılan 372 kişinin 358’si (%96,2) tarafından kabul gördüğü; başka bir deyişle, tüm katılımcıların cevaplarının

ortalamasının $\bar{X}=4,00$ =Büyük ölçüde; uygulanabilir bulunduğu görülmektedir. Araştırmanın hem nitel katılımcıları, hem de nicel katılımcıları okul müdürlerinin ders denetimi konusunda hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu düşünmektedirler. ÖSMG anketinin “27. Okul müdürleri objektif kriterle seçilerek, meslekleşmesi için yasal düzenlemeler yapılmalıdır.” sorusuna müfettiş, okul yöneticisi ve öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar şu şekilde özetlenebilir. Bu sorunun araştırmaya katılan 372 kişinin 358’si (%96,2) tarafından kabul gördüğü; başka bir deyişle, tüm katılımcıların cevaplarının ortalamasının $\bar{X}=4,16$ =Büyük ölçüde; uygulanabilir bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle, okul müdürlerinin seçilme kriterlerinin objektif olmaması, öğretmenlerin okul müdürlerine karşı subjektiflik algısı oluşturduğu söylenebilir.

Nitel ve nicel veri katılımcılarından elde edilen bulgulara göre; okul müdürü, öğretmenin mesleki gelişimini katkısı az olduğu belirtilmesine rağmen, öğretmen ders denetiminde görev alması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürünün öğretmen denetiminde görev almasının olumlu yanı; öğretmenle aynı okulda görev yapmasıdır. Bunun karşısında okul müdürlerinin ders denetiminde görev yapmasının olumsuzlukları; okul müdürlerinin, nesnellik sorunu olduğu, denetim uzmanı olmadığı, birlikte görev yapmanın olumsuzlukları bulunduğu, yasal düzenlemelerden kaynaklanan sorunlar bulunduğu şeklinde sıralanabilir. Bu olumsuzlukların aşılması için katılımcılar tarafından; okul müdürlerinin düzenli aralıklarla “öğretmen ders denetimi ve değerlendirmesi” konusunda hizmet içi eğitime alınması, okul müdürlüğünün meslekleşmesi için yasal düzenlemeler yapılması, okul müdürünün denetim ilkelerine uyması, çoklu değerlendirme yapılması gerektiği yönünde öneriler getirilmiştir. Ayrıca, okul müdürünün öğretmen denetimi ve değerlendirmesi öğretmenin aynı okulda görev yapıyor olmasının olumlu yanları, olumsuz yanlarından frekansları açısından fazladır. Okul müdürleri öğretmenle geliştireceği olumlu iletişimle aynı okulda görev yapmasından dolayı ortaya çıkan sorunları aşabilir.

2. Maarif Müfettişi Öğretmen Ders Denetimlerinin Öğretmenin Mesleki Gelişimine Katkıları Nelerdir?

Nitel verilere göre; Katılımcıların 25’i (% 35) maarif müfettişlerinin ders denetimlerinin ÖSMG ve denetimin amaçlarına katkı sunduğunu, 26’sı (%32) kısmen katkı sunduğunu; ancak, 30’u (% 37) ise katkı sunmadığını belirtmiştir. Katılımcı okul yöneticilerinin 4’ü müfettiş denetiminin öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunduğunu, 11’i kısmen katkı sunduğunu, 5’i katkı sunmadığını düşünürken, müfettişler okul müdürlerinin ders denetimlerinin öğretmenin mesleki gelişimine 5’i kısmen katkı sunduğunu, 15’i ise katkı sunmadığını düşünmektedir.

Maarif Müfettişi Öğretmen Ders Denetimlerinin ÖSMG’ine Katkılarına İlişkin Bulgular

Nitel verilere göre; Katılımcıların, Maarif Müfettişi Öğretmen Ders Denetimlerinin Öğretmenin Mesleki Gelişimine İlişkin Olumlu Görüşlerinde incelendiğinde, Dıştan zorlama ve rehberlik teması (f=27), uzmanlık teması (f=21), objektiflik teması (f=10) olmak üzere üç tema oluşturulmuştur.

Dıştan zorlama ve rehberlik teması (f=27) altında; “dışarıdan rehberlik ve denetim yapılması” (f=10), “öğretmeni değiştirmeye ve gelişmeye zorlaması” (f=9), “farklı okul deneyimlerinin paylaşılması” (f=7), “belirli oranda stres ve gerilimin olumlu olması” (f=1) olmak üzere 4 kategori altında değerlendirildi. Dıştan zorlama ve rehberlik teması altında, dışarıdan rehberlik ve denetim (f=10) kategorisinde, katılımcılar maarif müfettişlerinin öğretmene rehberlik ve denetim çalışmaları ile öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunduğunu belirtmişlerdir. Dıştan zorlama ile ilgili örnek görüşler; “...Öğretmen ders denetimi, rehberlik ağırlıklı, tespit edilen sorun alanlarına ilişkin düzeltme ve geliştirme yapılması durumunda katkı sunar...” (M16, M18), “...Müfettişlerin geçmişte, önce rehberliğe daha sonra denetime geliyorlardı. Bu uygulamanın öğretmene belirli oranda katkı sunduğunu düşünüyorum. Okul müdürünün ders denetimi uygulaması, okul müdürü tanıdığı öğretmene toleranslı davranabiliyor. Okul müdürünün öğretmen gelişimine katkısı daha az diye düşünüyorum. Geçmişteki müfettiş ders denetimi daha etkili olabilir, diye düşünüyorum...” (B16) “...Dışarıdan birinin sınıfa gelip izlemesi çok farklı oluyor. Diğer okullarla karşılaştırma anlamında çok faydası olduğunu düşünüyorum. Başka okullardaki gelişme, değişim ve bilgileri müfettişler taşıyabiliyor...” (S19), “...Müfettişlerin bir kurumdaki örnek uygulamayı diğer bir kuruma taşıyabiliyor. Bu nedenle öğretmenler kendilerini geliştirebiliyorlar...” (M8), “...Öğretmen denetiminde belirli bir miktar kaygı (stres) gelişmede faydalıdır...” (M3). Dıştan zorlama ve rehberlik temasında, farklı okul deneyimlerinin paylaşımı kategorisinde, katılımcılar maarif müfettişlerinin ders denetimlerinde bir okulda görmüş oldukları olumlu örnekleri başka okula taşıyarak olumlu örneklerin artmasına neden olduğu vurgulanmaktadır. M3

kodlu katılımcı, öğretmenlerin ders denetimleri esnasında belirli oranda stres ve kaygının yararlı olduğunu vurgulamıştır.

Uzmanlık teması (f=21) altında; “mesleki ve alan uzmanı olması” (f=18), “müfettişin kendisini geliştirmeye zorlaması” (f=3) olmak üzere 2 kategori altında değerlendirildi. Katılımcıların uzmanlık temasına ilişkin örnek görüşleri şunlardır. “...Müfettiş alan uzmanı olduğu için bana katkı sundu...” (S7), “...Müfettiş olanların çoğunluğu denetim konusunda eğitim almış, kurs almış, ya da müfettişlerin arasında kendisini yetiştirdiği için alanında uzman kişilerdi. Öğretmenlere daha fazla faydalı olduğunu düşünüyorum...” (M12). Katılımcılar, maarif müfettişlerinin mesleki ve alan uzmanı olduğunu, ders denetimlerinde öğretmene yararlı olmak amacıyla kendisini geliştirmek zorunda kaldığını vurgulamışlardır.

Objektiflik teması (f=10) altında; “müfettiş denetimlerinin objektif olması” (f=6), “farkındalık oluşturmaları” (4) olmak üzere 2 kategori altında değerlendirildi. Katılımcılar, müfettişlerin ders denetimlerinde objektif olduklarını, öğretmende farkındalık oluşturdıklarını söylemektedirler. Katılımcıların objektiflik teması ile ilgili örnek görüşler; “...Ülkemizde Okul Müdürlerinin objektif olduğunu düşünmüyorum. Okul müdürleri yanlış davranıyor. Müfettiş denetimini beğenmiyorduk, müdürleri gördükten sonra müfettiş denetimini arar olduk...” (S8, “...Müfettişler öğretmende farkındalık oluşturmada yararlıdır...” (M20). Katılımcıların müfettişlerin ders denetimlerinde objektif oldukları, öğretmende farkındalık oluşturduğu görüşü ağırlık kazanmıştır.

Nitel verilere göre; ÖSMG anketinin 13, 14, 31. maddeleri maarif müfettişlerinin ders denetimi ile ilgilidir. ÖSMG anketinin “13. Öğretmenin sürekli mesleki gelişimi için; müfettişlere belirli sayıda okul ve öğretmenin sorumluluğu verilerek, bu öğretmenin gelişiminden sorumlu tutulmalıdır.” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar şu şekilde özetlenebilir. Bu soruda; araştırmaya katılan 372 kişinin 301’si (%80,9) tarafından kabul gördüğü; başka bir deyişle, tüm katılımcıların cevaplarının ortalaması $\bar{X} = 3,10$ =Orta düzeyde; uygulanabilir bulunduğu görülmektedir. Anketin “14. Öğretmenin sürekli mesleki gelişimi için; müfettiş kendisine tanımlanan (verilen) okul ve öğretmenin eğitim danışmanıdır.” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar şu şekilde özetlenebilir. Bu soruda; araştırmaya katılan 372 kişinin 322’si (%86,6) tarafından kabul gördüğü; başka bir deyişle, tüm katılımcıların cevaplarının ortalamasının $\bar{X} = 3,03$ =Büyük ölçüde; uygulanabilir bulunmuştur. Anketin “31. Maarif müfettişleri, ders denetimleri esnasında olumlu örnekleri taşıyarak, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunarlar.” sorusuna katılımcıların vermiş oldukları cevaplar şu şekilde özetlenebilir. Bu soruya, araştırmaya katılan 372 kişinin 352’si (%94,6) tarafından kabul gördüğü; başka bir deyişle, tüm katılımcıların cevaplarının ortalamasının $\bar{X} = 3,98$ =Büyük ölçüde; uygulanabilir bulunduğu görülmektedir. Böylece; maarif müfettişlerinin bir okuldaki olumlu örneği diğer okula taşıyabilecek bir kişi olduğu vurgusu öne çıkmaktadır. Müfettişlerin öğretmenlere diğer okullardaki olumlu örnekleri taşımalarını önemli bir gelişme olarak belirtmişlerdir. Katılımcılar “Öğretmen Koçluğu” benzeri bir uygulama ile müfettişlere belirli sayıda okul ve öğretmen verilerek bu öğretmenin gelişiminden sorumlu tutulması düşüncesi belirtilmiştir.

Nitel ve nicel verilerden elde edilen bulgulara göre; Maarif müfettişleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen ders denetimlerinin öğretmenin mesleki gelişimine katkısına ilişkin görüşler: Maarif müfettişlerinin öğretmeni dıştan zorlayan bir itici güç olması gerektiğini, maarif müfettişlerinin ders denetimi alanında uzman olduğunu, denetimlerinde okul müdürlerine göre objektif olduklarını ve Öğretmen Koçluğu benzeri bir uygulama ile müfettişlere belirli sayıda okul ve öğretmen verilerek bu öğretmenin gelişiminden sorumlu tutulması görüşleri ağırlık kazanmıştır.

Maarif Müfettişi Öğretmen Ders Denetimlerinin Öğretmenin Mesleki Gelişimine Olumsuz Etkisine İlişkin Bulgular

Nitel verilere göre; Katılımcılar, maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetimlerinin öğretmenin mesleki gelişimi ve ders denetiminin amacına katkısına ilişkin olumsuz görüşleri üç tema altında toplanmıştır. “Mesleki yetersizlik ve göstermelik denetim” teması (f=32), “öğretmen denetimine ayrılan süre kısalığı ve branş farklılığı” teması (f=27), “müfettişler arasındaki tutarsızlık ve yanlışlık” teması (f=19) olarak sıralanmıştır.

Mesleki yetersizlik ve göstermelik denetim teması (f=32) altında; “evrak denetimi yapması” (f=12), “öğretmenlerin bütün yönleriyle değerlendirilmemesi” (f=9), “sanal ve kurgulu ortam oluşturulması” (f=5), “müfettişin mesleki yetersizlikleri bulunması” (f=2), “sonuç denetimi yapılması” (f=2), “iletişim sorunları bulunması” (f=2) olmak üzere 6 kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcılar, maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetiminde evrak denetimine odaklandığını, öğretmenlerin bütünüyle değerlendirmedeğini, öğrencilerin

ve öğretmenin gelişimine odaklanılmadığını vurgulamışlardır. Buna ilişkin örnek görüşler aşağıda sunulmuştur. “... Müfettiş denetiminde zaman kısıtlılığı nedeniyle, yeterince öğretmene zaman ayrılmadığı için müfettiş evraklara odaklanıyor. Öğrenciye ve öğretmenin mesleki gelişimine çok fazla katkı sunmuyor...” (Y6), “...Müfettişlerin öğretmenleri evraklar üzerinden değerlendirdiğini, bu uygulamanın yanlış olduğunu düşünüyorum. Sadece evraklar üzerinden yapılan denetimin olumlu olduğunu düşünmüyorum. Öğretmene katkı sunmuyor. Öğretmenin sınıfı mükemmel olup evrakları yetersiz olabilir. Ya da sınıfı çok kötü, evrakları çok iyi olabilir. Böyle bir değerlendirme öğretmeni olumlu olarak değerlendirmeden uzaktır. Bu durumu müfettiş fark edemiyor. Kısa süreli değerlendirme sorunundan kaynaklanıyor...” (Y16).

Katılımcılar, maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetiminde öğretmenler tarafından oluşturulan sanal ve kurgulu bir ortamla karşılaştığını, müfettişin bu kurgulu ortamı fark etmediğini, öğretmenin o gün için hazırlanıp geldiğini, diğer günlerde aynı performansı sergilemediğini vurgulamışlardır. Ayrıca müfettişin denetime geldiği gün öğretmenin bazı sağlık sorunları veya başka problemleri olabileceğini, bu ortamda yapılan ders denetiminin de öğretmenin performansında gerçeği yansıtmayacağını vurgulamışlardır. “...Müfettiş denetimi daha tecrübeli oldukları için daha iyi yapıyorlardı. Yılda bir defa geldiğinden objektif olmuyordu. Öğretmenler müfettişler gelmeden önce o günkü derse hazırlanıyor. O günkü dersi çok iyi işleyip, diğer günlerde çalışmayabiliyordu. Müfettiş o anki performansına göre not veriyordu. Ancak öğretmen daha sonra çalışmıyordu. Bu da müfettişin değerlendirmesini olumsuz etkiliyordu. Müfettişler denetim konusunda oldukça deneyimli olmasına rağmen, sağlıklı sonuç ortaya çıkmıyordu. Bir kurgu ortamı oluşuyordu. Çok az da olsa bu tür öğretmenleri gözden kaçırabiliyordu. % 10 da olsa böyle öğretmenler var. Bazı öğretmenler için müfettiş katkı düzeyi azdır. Diğer öğretmenlere katkısı vardır...” (B18). Mesleki yetersizlik ve göstermelik denetim temasında; maarif müfettişlerinin; evrak denetimi yaptıkları, öğretmenlerin bütün yönleriyle değerlendirilmediğini, denetim esnasında sanal ve kurgulu ortam oluşturulduğunu, müfettişlerin mesleki yetersizliği bulunduğu, sonuç denetimi yaptıkları süreci görmedikleri, iletişim sorunlarının bulunduğu belirtilmiştir.

Öğretmen denetimine ayrılan süre kısalığı ve branş farklılığı teması (f=27) altında; “denetime ayrılan zamanın yetersiz olması” (f=19) ve “branş farklılığı sorunu bulunması” (f=8) olmak üzere iki ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmen ders denetimlerinde bir öğretmen için en az iki saat ders gözlemi yapılması yasal olarak tanımlanmıştır. Katılımcılar, maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetiminde geçirilen sürenin öğretmen performansının tam olarak ölçülmesi için yeterli olmadığını, öğretmenin bütün yönleriyle değerlendirilemeyeceğini, eğitim öğretim sürecine ilişkin sağlıklı verilerin alınamayacağını vurgulamaktadırlar. Bu duruma ilişkin örnek görüşler aşağıda verilmiştir. “...Geçmişteki Müfettiş denetimi sınırlı sürede değerlendirme yapması sakıncalı idi. Müfettişin denetiminde kısa sürede yapılması, o gün öğretmenin probleminin olduğu bir gün olabilir. Müfettişler öğretmenin denetiminde stres, gerginlik de yaratıyordu...” (S17), “...Müfettişlerin birkaç saatlik yaptığı denetimlerin öğretmenlerin kendini geliştirmesinde bir katkısının olduğunu düşünmüyorum...” (B10), “Denetimde zaman çok önemli, denetlenen öğretmen sayısı sınırlı olacak, denetleyen kişinin zamanı bol olacak. Denetimde eğitim öğretim sürecine odaklanacak, süreci denetleyecek. Denetim olmazsa öğretmen durağanlığa düşebilir. Kendini geliştirmeyebilir. Bu nedenle denetim gereklidir.” (Y9)

Katılımcılar okul müdüründe olduğu gibi, maarif müfettişlerinin ders denetimlerinde branşı dışında denetim yapmalarının doğru olmadığını, kendi branşında biri tarafından denetimlerinin yapılmasını istemektedirler. Bu duruma ilişkin örnek görüşler aşağıda verilmiştir. “...Şu anki denetim uygulamalarının mesleki gelişimine katkı sağlamadığı görüşündeyim. Çünkü her branş kendine özgü denetlenmelidir...” (B2), “...Kısmen ama yeterli değil. Ben mesleğimin 13. yılındayım. Bu günü kadar beni İngilizce bilen bir müfettiş denetlemedi. Bana mesleksel katkı sunduğunu düşünmüyorum. Aynı şekilde okul müdürü de bana mesleksel anlamda katkı sunmadı...” (B7). Katılımcılar, öğretmen denetimine ayrılan süre kısalığı ve branş farklılığı teması altında; denetime ayrılan zamanı yetersiz bulduklarını ve öğretmenle müfettişin branş farklılığı bulunduğunu, bu durumun öğretmeni kaygılandırıldığını belirtmişlerdir.

Müfettişler arasındaki tutarsızlık ve yanlılık teması (f=19) altında; “branşlara göre objektif öğretmen değerlendirme ölçeğinin olmayışı” (f=12), “sübjektif olmaları” (f=3), “stres ve kaygı kaynağı olması” (f=2), “faydasız olması” (f=2) olmak üzere üç ayrı kategoride değerlendirilmiştir. Katılımcılar, maarif müfettişlerinin denetimlerinde objektif bir değerlendirme ölçeğinin olmadığını, müfettişler arasında sübjektif davrananlar olduğunu vurgulamışlardır. Bu duruma ilişkin örnek görüşler aşağıda verilmiştir. “...Müfettiş ders denetimlerinin öğretmenin gelişmesine katkısı olduğunu düşünmüyorum. Çoğu arkadaş müfettişin denetiminden sonra daha rahat çalıştığını, verimli olduğunu söylüyor. Müfettişler öznel değerlendirmektedir. Ayrıca müfettişlerin çoğunluğu

yaşlıydı ve eğitimle ilgili kavram ve terimlerden bahsettiklerini görmedim. Öğretmenin açığı neyse onun üzerine yoğunlaşıyor, öğretmene ihtiyacı olduğu noktadan yaklaşmıyordu. Mesleki gelişim açısından da fazla bir faydası olduğuna inanmıyorum. Bazı müfettişlerde öğretmene çok iyi yaklaşımlarda bulunuyordu. Kişiye bağlı farklı uygulamalar vardı...”(S17), “...Okul müdürü ve Müfettiş değerlendirmesinin objektif olmadığını düşünüyorum...” (S2)

Katılımcılar, maarif müfettişlerinin ders denetimlerinden önce kaygılandıkları, gerildikleri ve strese girdiklerini vurgulayarak, böyle bir denetimin öğretmene fayda sağlamadığını belirtmişlerdir. Denetim olgusuna karşı öğretmenin olumsuz tutum geliştirdiği, denetimin öğretmenler tarafından istenilmediği “B19” görüşünü anlamak mümkündür. Müfettiş denetimi yaşamadığı halde müfettiş denetimine karşı çıkmaktadır. Bu durum müfettişe karşı olumsuz bir algının varlığını göstermektedir. Bu duruma ilişkin örnek görüşler aşağıda verilmiştir. “...Ben hiç müfettiş denetimi ile karşılaşmadığım halde müfettişin ders denetiminden dolayı çok gerileceğimi, strese gireceğimi düşünüyorum...”(B19), “...Müfettiş ders denetimi cezalandırma aracı olarak kullanılmasıdır...”(S6).

Katılımcılar, maarif müfettişlerin ve okul müdürlerinin öğretmen ders denetimlerindeki belirlenen sorunların çözümünde, müfettiş ve okul müdürünün birlikte hareket ederek öğretmen ders denetimlerindeki sorunların belirli oranda aşılabileceğini düşünmüşlerdir. Bu konuda, Y18 kodlu katılımcı aşağıdaki öneriyi ileri sürmüştür. “...müfettişler ile okul müdürleri arasında daha kaliteli bir iletişim kurularsa öğretmene daha fazla katkı sunulabileceğini düşünüyorum...”(Y18). Maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin öğretmen ders denetimlerindeki, “Müfettişler arasındaki tutarsızlık ve yanlılık teması altında; branşlara göre objektif öğretmen değerlendirme ölçeğinin olmadığı, müfettişlerin subjektif olduğu, stres ve kaygı oluşturdıkları, müfettiş denetiminin faydasız olduğu vurgulanmıştır.

Nicel verilere göre; ÖSMG anketinin 1,2,29,30. soruları maarif müfettişlerinin ders denetimleri ilgili görüşleri oluşturmaktadır. Katılımcılar, “1. Denetim ve değerlendirme; korku ve kaygı yerine güven ortamı sağlar.” $\bar{X}=3,18$ =Orta düzeyde; “2. Denetim ve değerlendirme; güdülemeyi ve morali artırmayı, iş doyumunu sağlamayı esas alır.” $\bar{X}=3,24$ =Orta düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Katılımcıların orta düzeyde değerlendirmesi bu konuda kaygılarının olduğunu belirtmektedir. Yine 6. soruya; “6. Mesleki Gelişim Sorumlusu (MGS), öğretmen denetim ve değerlendirmesinde denetim ilkelerini (açıklık, demokratiklik, bütünlük, süreklilik, planlılık, nesnellik, durumsallık ve görelilik) esas alır.” $\bar{X}=3,55$ =Büyük ölçüde uygulanabilir bularak, denetimin ilkelerine uyumu ön plana çıkarmışlardır. “15. Öğretmenin denetim ve değerlendirmesinde; görev almalıdır.” $\bar{X}=2,92$ =Orta düzeyde uygulanabilir bulmalarının nedeni maarif müfettişlerinin denetimlerine tepkilerinin olduğunu göstermektedir. Ayrıca, “29. Maarif müfettişleri, ders denetimi, iletişim, diğer mesleki konularda kendisini güncellemelidir.” $\bar{X}=4,14$ =Büyük ölçüde; tablo 32’de “30. Maarif müfettişleri ders denetimleri konusunda kendi aralarında birlik, tutarlılık sağlamalıdır.” $\bar{X}=4,23$ =Tamamen; “32. Ders denetimini yapan kişi yaptığı denetimlerden sorumlu olmalı ve hesap verebilmelidir.” $\bar{X}=4,31$ =Tamamen; uygulanabilir şeklinde değerlendirerek nitel veriler ile tutarlı sonuçların ortaya çıktığı görülmektedir. Maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetimlerinde görev alması gerektiği orta düzeyde benimsenirken, bunu sebebi olarak maarif müfettişlerinin kendi aralarında tutarlı olması, birlik olması gerektiği tamamen uygulanabilir, maarif müfettişlerinin kendilerini güncellemeleri gerektiği büyük ölçüde desteklenmiştir. Maarif müfettişlerinin belirli sayıda okul ve öğretmenden sorumlu olması görüşü de öğretmenler tarafından büyük ölçüde uygulanabilir bulunmuştur. Öğretmenler koçluk sistemine benzer bir sistem ile maarif müfettişleri belirli sayıda öğretmenden sorumlu olması gerektiği görüşü orta düzeyde de olsa desteklenmiştir.

Katılımcılar, maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetimlerinin öğretmenin mesleki gelişimine etkisine ilişkin olumsuz görüşleri; Müfettişlerin mesleki yetersizliklerinin bulunduğu ve göstermelik denetim yapıldığı, öğretmen denetimine ayrılan sürenin kısa olduğu ve öğretmenle aralarında branş farklılığı bulunduğu, müfettişler arasındaki tutarsızlıklar bulunduğu ve yanlı davrandıkları belirtilmiştir. Katılımcıların maarif müfettişlerinin ve okul müdürlerinin ders denetimleri konusundaki olumsuzlukları denetim sisteminin yeniden düzenlenmesinin başlangıç noktası olarak düşünülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Katılımcıların, okul müdürleri ve maarif müfettişlerinin öğretimin denetimi konusundaki görüşleri tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların, Okul Müdürleri ve Maarif Müfettişlerinin Öğretimin Denetimi Konusundaki Görüşleri

Okul Müdürü		Maarif Müfettişi	
Olumlu	Olumsuz	Olumlu	Olumsuz
Birlikte Görev Yapma	Nesnellik sorunu Uzmanlık sorunu Birlikte görev yapma Yasalılık sorunu	Dıştan zorlama ve rehberlik teması Uzmanlık teması Objektiflik teması	Mesleki yetersizlik ve göstermelik denetim Öğretmen denetimine ayrılan süre kısalığı ve branş farklılığı Müfettişler arasındaki tutarsızlık ve yanlışlık

Okul müdürü, öğretmenin mesleki gelişimini katkısı az olmasına rağmen, öğretmen ders denetiminde görev alması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Okul müdürü ile öğretmenin aynı okulda görev yapmasının, öğretmenin süreç içerisinde gözleme, öğretmeni sık sık dersinde izleme, buna bağlı daha kolay değerlendirme, düzeltme ve geliştirme şansına sahip olması gibi avantajları bulunmaktadır. Okul müdürünün öğretmen denetiminde görev almasının olumlu yanı; öğretmenle aynı okulda görev yapmasıdır. Okul müdürlerinin ders denetiminde görev yapmasının olumsuzlukları; okul müdürlerinin, nesnellik sorunu olduğu, denetim uzmanı olmadığı, birlikte görev yapmanın olumsuzlukları bulunduğu, yasal düzenlemelerden kaynaklanan sorunlar bulunduğu şeklinde sıralanabilir.

Literatürde: Okul müdürlerinin çoğunluğu insan kaynağının yönetimi ve denetimi konularında bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını, belirlemişlerdir (Çağan, 1998; Dağlı, 2000; Dönmez, 2002; Ekleme, 2001; Özbaş, 2002; Özdemir, 2003; Özmen & Batmaz, 2006). Bunun karşısında, öğretmen ders denetiminde okul müdürünün yapması gerektiği yönünde bulgularına ulaşılan araştırmacılar bulunmaktadır (Altun, 2014; Aslanergun & Göksoy, 2013; Yeşil & Kış, 2015; Yılmaz, 2009). Bu araştırmacılar, Aslanergun ve Göksoy’un (2013) yaptığı araştırmada; “öğretmen denetiminin kurum yöneticileri, öz denetim, tüm paydaşlar (denetmen, müdür, veli, öğrenci), eğitim denetmenleri” şeklinde görüşler ağırlık kazanmıştır. Araştırmada, “Okul müdürünün öğretmen denetimini yapmasını isteyen katılımcılar, okul müdürünün “öğretmeni daha iyi tanıması” ve uzun süreli birlikte çalışmaları vurgusu” ağırlık kazanmıştır. Yılmaz’ın (2009, s.33) yaptığı araştırmada; okul müdürlerinin denetim yapmasının gerekçeleri arasında “denetleyecekleri öğretmenleri denetmenlerden daha iyi tanıması, öğretmenlerin geliştirilmesi gereken yönlerini bilmeleri, öğretmenlerin sadece ders saatleri değil ders dışı zamanlarda da gözlemlemesi” olarak sıralamıştır. Araştırmamızda, okul müdürünün okulda öğretmenle birlikte görev yapması, öğretmeni daha yakından tanıması, okul müdürünün öğretmen ders denetiminin tek olumlu temasıdır.

Ünal ve Şentürk (2011) yaptıkları bir araştırmada; “okul yöneticilerinin, ders denetimini öğretmeni ve eğitim faaliyetlerini geliştirmek için değil, bürokratik bir işlemi yerine getirmiş olmak için yaptıkları ya da hiç yapmadıkları, ders denetimlerinden öğretmenlerin rahatsız oldukları, süreç ve sonucu belli olmayan bir uygulama olduğu” yönünde bulgulara ulaşmıştır. Aslanergun ve Göksoy’un (2013) yaptığı araştırmada; Katılımcıların okul müdürünün öğretmen ders denetimini yapmasına ilişkin olumsuz görüşleri; objektif olmama/yanlı davranma, uzmanlık dışı değerlendirmeler şeklinde iki başlık altında değerlendirilmiştir. Bu sonuçlar ile araştırmamız arasında tutarlılıklar bulunmaktadır.

Maarif Müfettişleri tarafından yapılan öğretmen ders denetiminin öğretmenin sürekli mesleki gelişimini katkısının sınırlı olduğu ortaya çıkmıştır. Maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetiminde; öğretmeni dıştan zorlayan bir itici güç oluşturdukları, ders denetimi alanında uzman oldukları, denetimlerinde okul müdürlerine göre objektif oldukları” şeklinde olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetimlerinde görev almasındaki olumsuzluklar; maarif müfettişlerin mesleki yetersizliklerinin bulunduğu, göstermelik denetim yapıldığı, öğretmen denetimine ayrılan sürenin kısa olduğu, öğretmenle aralarında branş

farklılığı bulunduğu, maarif müfettişleri arasında tutarsızlıklar bulunduğu ve yanlış davrandıkları şeklinde sıralanabilir.

Literatürde: Müfettişler tarafından yapılan rehberlik çalışmalarının gerçekleşme düzeyleri beklentileri karşılamadığı ortaya koymaktadır (Akış, 1999; Cemaloğlu, 1996; Memişoğlu, 2004). Aküzüm ve Özmen (2013) 18 yüksek lisans ve doktora tezi üzerinde yapılan meta analiz çalışmasında; “Denetmen rollerinin yeterliklerine ilişkin araştırma sonuçlarının incelenmesi ile öne çıkan hususlar, denetmenlerin rollerini “yüksek” düzeyde gerçekleştirdiklerini, buna karşılık öğretmenlerin, denetmenlerin bu rollerini gerçekleştirme düzeyini “düşük” düzeyde, okul yöneticilerinin ise genellikle “orta” düzeyde yeterli” buldukları şeklindedir. Memduhoğlu (2012) yaptığı çalışmada; öğretmenleri eğitim deneticilerinin denetlemesinden beklenen yararın sağlanamadığı, eğitim denetiminde süreç, uygulamalara ve denetçilerin seçilmesi ve yetiştirilmesi konularında sorunların olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu verilerle çalışmamızdaki veriler kısmen uyumaktadır. Ancak, çalışmamızda elde edilen veriler 2017 yılında elde edildi. Öğretmen ders denetiminin 2014 yılından itibaren maarif müfettişleri yerine okul müdürleri tarafından yapılmaya başlanmış olduğu, öğretmenlerin okul müdürlerinin denetimlerini gördükten sonra maarif müfettişlerinin denetimlerini daha olumlu değerlendirmiş olabileceği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, Sabancı ve Şahin (2007) yapılan çalışmada; “Müfettişler, yasal düzenlemeler gereği dört farklı görev yürütmekle sorumludur. Bu konuda yapılan araştırmalar, denetmenlerin rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme görevleri ile ancak değerlendirme ve soruşturma görevlerinden arta kalan zamanda ilgilenebildiklerini göstermektedir.” şeklinde bulgulara ulaşılmıştır. Aslanergun ve Göksoy’un (2013) yaptığı çalışmada; Maarif müfettişlerinin ders denetimlerinin olumlu yanları, rehberlik, objektiflik, alan uzmanlığı şeklinde üç başlık altında değerlendirilirken, Maarif müfettişlerinin ders denetimlerinin olumsuz yanları, süre kısalığı, alanda yetersizlik ve branş farklılığı, göstermelik denetim, kaba davranış, denetmenler arasındaki tutarsızlık ve yanlışlık şeklinde beş başlık altında değerlendirilmiştir.” Bu veriler ile araştırma bulgularımız arasında benzerlik bulunmaktadır ve tutarlılık göstermektedir.

Öneriler

1. Okul müdürlerinin öğretimin denetimlerinde belirlenen olumsuzlukları gidermek için; okul müdürlerinin düzenli aralıklarla “öğretmen ders denetimi ve değerlendirmesi” konusunda hizmet içi eğitime alınması, okul müdürlüğünün mesleklaşması için yasal düzenlemeler yapılması, okul müdürünün denetim ilkelerine uyması, çoklu değerlendirme yapılması sonuçlarına ulaşılmıştır.
2. Okul müdürü öğretmen ders denetimi ve değerlendirmesinde öğretmenle aynı okulda görev yapıyor olmasının olumlu yanları, olumsuz yanlarından daha fazladır. Okul müdürleri öğretmenle geliştireceği olumlu iletişimle aynı okulda görev yapmasından dolayı ortaya çıkan sorunları aşabilir.
3. Maarif müfettişlerinin öğretimin denetimlerinde belirlenen olumsuzlukları gidermek için; maarif müfettişlerinin denetime ayrılan sürenin artırılması, denetim ilkelerine uyması, kendi branşında öğretmenin denetiminde görev alması, iletişim, denetim ve değerlendirme konusundaki bilgilerini güncellemesi için düzenli hizmet içi eğitim kurslarına alınması sonuçlarına ulaşılmıştır.
4. Maarif müfettişlerinin öğretmen ders denetiminde görev alması gerektiği ve “Öğretmen Koçluğu” benzeri bir uygulama ile müfettişlere belirli sayıda okul ve öğretmen verilerek bu öğretmenin gelişiminden sorumlu tutulması öğretmenin mesleki gelişiminde etkili olabilir.

Kaynakça

- Akış, M. (1999). *İlkokul öğretmenlerinin çağdaş denetmen rollerine ilişkin algı ve beklentileri*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aküzüm, C., & Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *Akev Akademi Dergisi*, 1.(1), 97-120.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım : Öğretmen denetimi nasıl olmalı ?* Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Aslanargun, E., & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(14), 98-121.
- Beycioğlu, K., & Dönmez, B. (2009). Rethinking educational supervision. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Cemaloğlu, N. (1996). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rolünün öğretmenleri güdülemesi (Şanlıurfa İli İlköğretim Okulu Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Ankara: Anı.
- Çağan, V. (1998). İlköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik ve denetim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri (İzmir İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İzmir.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 23(23), 431-442.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(1), 27-45.
- Ekleme, Y. (2001). *İlköğretim okulu yöneticilerinin denetim ile ilgili görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 73-78.
- Kavçar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre türkiye ' de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 12(1), 135-156.
- Memişoğlu, S. P. (2004). İlköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 30-39.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, T. Y., Özcan, M. B., & Akgün, M. (2011). Denetlenenlerin rehberlik/teftiş sürecinde memnun oldukları/olmadıkları hususlar. III. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi bildirileri*, 22-24 Haziran 2011, 506-518.
- Özdemir, İ. (2003). Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesinde okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 9(3), 448-465.
- Özgözcü, S. (2008). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, denetmenlerin sözlü iletişim becerilerine ilişkin algı ve beklentileri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 6 (23), 70-93.
- Özmen, F., & Batmaz, C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri-hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 102-120.
- Sabancı A. & Şahin A. (2007). Denetmenlerin öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 85- 95.
- Sarı, D. (2005) İlköğretim okulları ve denetim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 6, 64-65.
- Sarpkaya, R. (2004) İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (8), 114-129

Proje Okullarında Sınıf Yönetimi Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar

Ülkü Yıldız, MEB, Türkiye, ulkubolu@yahoo.com

Yüksel Gündüz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, yukselgunduz0735@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı, proje okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Araştırma, olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun İli Atakum ve Kavak İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Proje Okulu olarak hizmet veren ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemi ile belirlenen 37 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğu fiziksel şartların yetersiz, sınıf mevcutlarının yüksek olduğunu ve dersliklerin derslerin niteliğine uygun düzenlemeye izin vermediğini belirtmişlerdir. Takip edilen programlar açısından öğretmenlerin çoğu programların öğrenci düzeyine uygun olmadığını ve ders programlarının yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğu zaman yönetimi açısından kazanımların çok zamanın ve haftalık ders saatlerinin ise yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenci davranışları açısından öğretmenlerin önemli bir kısmı öğrencilerin yaş dönemlerinin ve programların öğrencilerin ilgisini çekmemesini sorun olarak ifade etmişlerdir. Sınıf yönetimi sürecinde iletişim açısından öğretmenlerin çoğunluğu müfredatın çok yoğun ve günlük hayatla uyumlu olmamasının öğrencilerle iletişim kurmayı zorlaştırdığını belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Proje okulu, Sınıf Yönetimi

Abstract

The aim of the research is to reveal the problems faced by teachers working in project schools during the classroom management process and the solution suggestions related to these problems. The research is a qualitative study designed in the phenomenology pattern. The study group of research, Atakum Samsun Kavak 2018-2019 academic year and District National Education Directorate project that serves as the school teacher and serving as determined by purposeful sampling method constitutes a secondary institutions 37. The data were collected by the semi-structured interview form developed by the researcher. Content and descriptive analysis techniques were used in the analysis of the obtained data. The majority of the teachers stated that the physical conditions were insufficient, the class availability was high, and the classrooms did not allow for proper arrangement according to the nature of the lessons. In terms of the programs followed, most of the teachers stated that the programs were not suitable for the student level and that the course programs were insufficient. The majority of the teachers stated that the gains in terms of time management are very time-consuming and the weekly class hours are insufficient. In terms of student behavior, a significant part of the teachers stated that the age periods of the students and the programs did not attract the attention of the students as a problem. In terms of communication during the classroom management process, the majority of teachers stated that the curriculum is too intensive and incompatible with everyday life, which makes it difficult to communicate with students.

Keywords: School, Project school, Classroom Management

Giriş

Okul; TDK'ya göre "Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan eğitim topluluğu" olarak tanımlanmaktadır. Felsefi, bilimsel, sanatsal, fizyolojik v.b. pek çok farklı alanda belirli kural ve özellikleri bulunan ekol, akım taşıyan kurum olarak da tanımlanabilir. Belirli bir amaca yönelik olarak eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlardır. Okulların etkinliğinde eğitim çalışmalarının etkililiği büyük önem oynamaktadır. Eğitim sisteminin tüm olanaklarının okul için kullanılması okulun istenilen hedeflere ulaşabilmesinde en önemli etkidir. Bu nedenle Onuncu Milli Eğitim Şurasında okulun, eğitim sisteminin merkezine alınması gerektiği ifade edilmiştir. Okulların; bina, derslik, okul bahçesi, laboratuvar, program, method, amaç gibi cansız bileşenlerinin yanı sıra;

öğrenci, öğretmen, idareci, okul aile birliği, hizmetli ve memur gibi canlı bileşenleri de bulunmaktadır. Bu canlı ve cansız bileşenler daha önceden belirlenmiş bir mevzuat çerçevesinde bir araya gelerek bir sistem oluştururlar. Okul, eğitsel çalışmaların, bilim ve araştırmanın, bilişimin, iletişim ve gelişimin merkezidir. Eğitim faaliyet, program ve yatırımlarının, öğrenci ve öğretmenlerin yaratıcı fikir ve çalışmalarının geliştirilip, desteklendiği ve geliştirildiği yerdir. Okul, eğitim faaliyetlerini oluşturan ve farklı isimlerle adlandırılabilen gerekli tüm sistemleri içeren genel bir terimdir (Başaran, 1996). Bireyin yaşamda başarılı olabilmesi problem çözebilme ve şartlara uyum sağlama gibi yetenekleri kazanabilmesine bağlıdır. Bu davranışların kazanılması ve desteklenmesinde en önemli alanlardan biridir okul ortamı. Eğitim ortamının, programlarının, çalışanlarının ve diğer tüm bileşenlerinin doğru planlanması sağlıklı bir toplumsal yaşam açısından vazgeçilmez bir etkidir. Okul her türlü yaşam faaliyetlerinin gerçekleştirildiği, yaşama hazırlık sürecinde gerçekleştirilen eğitim süreci yaşantılarının tam merkezidir şeklinde özetlenebilir. Eğitim sisteminde üretim işlemi okulda yapıldığından sistemin kilit, stratejik ve vazgeçilmez ögesi okuldur (Türk,1999).

Proje okulu; 1 Eylül 2016 tarih ve 29818 sayılı Resmi Gazete ile çerçevesi belirlenmiş olan; uygulanacak projenin niteliğine uygun kendi türünde fizikî alt yapı, donanım, insan kaynağına sahip, eğitsel ve sosyal faaliyetler bakımından bulunduğu yerleşim yerindeki diğer okullar arasında ön plana çıkan, bakanlıkça ulusal veya uluslararası düzeyde yeni ya da farklı bir program veya projeyi uygulayan veya uygulanması planlanan okullardır. Bakanlığa bağlı bir okul/kurumun proje okulu olarak belirlenebilmesi için;

a) Uygulanacak projenin niteliğine uygun kendi türünde fizikî alt yapı, donanım, insan kaynağına sahip olması, eğitsel ve sosyal faaliyetler bakımından bulunduğu yerleşim yerindeki diğer okullar arasında ön plana çıkması, b) Dezavantajları veya başka bir nedenle beklenen gelişimi sergileyemeyen okullardan kapsamlı bir gelişim planı hayata geçirmek üzere seçilmiş olması, c) Bakanlıkça ulusal veya uluslararası düzeyde yeni ya da farklı bir program veya projeyi uygulayan veya uygulanması planlanan okul olması, ç) Kamu kurum/kuruluşları, organize sanayi bölgesi, serbest ticaret bölgesi, ilgili alanda büyük ölçekli işletme veya sivil toplum kuruluşları ile görev alanına uygun kendine has uygulamalar ve kapsamlı çalışmalar içeren konularda protokol yapması, d) Alana ait bir dal programında eğitim yapan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumu olması, e) Bakanlığın kabul ettiği uluslararası yetkili kurum ve kuruluşlarca akredite edilmiş olması, f) Merkezi sınavlarda kendi türünde başarı ortalamasına göre il genelinde ilk beş dereceye sahip olması, g) Okulun açılış tarihi, yapısı veya yetiştirdiği devlet adamları itibarıyla tarihi nitelik taşıması,

Belirtilen şartlarından en az ikisinin bulunması gerekmektedir. Proje okulu belirleme komisyonunca seçilen okullar bağlı bulunduğu genel müdürlük teklifi ve Bakanın onayı ile proje okulu olarak belirlenmiştir. Proje okullarına öğrenci alımı okul yönetimince yapılacak yazılı ve sözlü sınavlarla belirlenmektedir. Yönetmelik gereği öğrenci mevcudu en fazla otuz kişi olmalıdır. Proje okulları ile ilgili yapılan çalışmalara göre yöneticilerin çalışacakları öğretmenleri kendilerinin seçebilecek olmaları ve öğretmenlerin müfredat dışına çıkabilecek olmaları proje okullarının en önemli özgürlük alanları olduğu ifade edilebilir. Öğrenciler için ise istedikleri dersi seçebilme özgürlüklerinin olmaması bir eksiklik olarak görülmektedir. Proje okullarında ders dışı etkinliklerin de önem kazanması planlanmaktadır. Ancak süre yetersizliği ders dışı etkinlikleri kısıtlamaktadır. Yine araştırma sonuçları proje okullarında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre özel gruplara ve sınıflara ayrılmaları gerektiğini ancak bu durumun müfredat ve mevzuat gibi etkenlerle engellendiğini göstermektedir. Akademisyenlerin de danışmanlık hizmeti vereceği, laboratuvar imkânlarının daha yüksek olacağı ifade edilmiş, bu okulların elektronik, bilişim, altyapı olanaklarının en üst seviyede olacağı ve üniversitelerle iş birliği yapılacağı belirtilmiştir.

Sınıf; öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi amacıyla öğrencilerin, öğretmenlerin ve fiziksel kaynakların devamlı olarak etkileşim halinde olduğu sosyal ortamdır. Diğer bir ifadeyle sınıf, eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlendiği ve gerçekleştirildiği yaşam ortamıdır (Çalık, 2012). Sınıf; öğrencilerin, bir öğretmenin gözetimi altında, anlatma, tartışma, küme çalışması gibi pek çok farklı yöntemle ve türlü eğitim araç ve gereçlerinden de yararlanarak içinde ders gördükleri yer veya hem çocukların hem de yetişkinlerin öğrenme faaliyetleri için kullandıkları ortamlardır. Sınıf için yapılabilecek en güzel tanım "öğrenme alanı" dır. Sınıf ortamını etkileyen en önemli faktörler öğrenci öğretmen ve aralarındaki iletişimdir. Sınıf bu etkenleri destekleyecek şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Sınıfta olumlu bir öğrenme ortamı yaratılmasında sınıf ortamının uygun düzenlenmesi gerekmektedir. Sınıfın havalandırılması, büyüklüğü, ısınması, ışığın ortamdaki etkileri, sıraların düzenlenmesi, sınıf içerisinde öğretmen ve öğrenci faaliyetleri için yeterli alan olması, gerekli yeni düzenlemeler için boş alanların olması, tablolar, panolar v.b. pek çok etken sınıfta gerçekleştirilecek eğitim öğretim faaliyetlerini doğrudan etkileyecek hatta yönlendirecektir. Sınıfların kendine özgü bir havası ve iklimi vardır. Farklı kişilik, yapı ve kültürel özelliklere

sahip öğrenciler sınıf ortamında ortak bir sosyal alan oluştururlar. Sınıflar öğrenci ve öğretmenlerin eğitim süreçlerini paylaştığı ortamlardır. Dolayısıyla eğitim süreçlerinde sınıf yönetimi önemli bir yer tutmaktadır.

Sınıf yönetimi; Sınıfta eğitim öğretim amaçları doğrultusunda eğitim ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, öğretmenin öğrenme ortamı, method, ve programlar kullanarak öğrenci davranışlarını düzenlemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesi ve değiştirmesine yönelik teknik ve etkinlikler bütünü (Erden,2018). Eğitimin en önemli unsurları olan öğrenci, öğretmen, öğretim programları ve diğer materyaller sınıf ortamında bir araya gelirler. Tüm bu unsurların sağlıklı bir şekilde çalışabilmesi öncelikle öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini kazanabilmelerinden geçmektedir. Sınıf yönetimi becerilerinin kazanılmasının temeli öğrencilerin güvenli ve sağlıklı bir şekilde eğitim öğretim faaliyetlerine ulaşabilmelerinin sağlanmasına dayanmaktadır. Sınıf yönetimi ile aynı zamanda öğrencilerin sorumluluklarını almaları, sosyal yaşama ve hayata hazır olmaları sağlanmaya çalışılmaktadır. Tüm bunlar içinde olumlu, düzenli ve güvenli bir sınıf ortamı yaratılmaya ve sürdürülmeye çalışılmaktadır. Geleneksel anlamda sınıf yönetimi öğretmen otoritesi ile ifade edilirdi. Öğretmenin derste daha aktif öğrencinin ise pasif olduğu bir sistem söz konusu idi. Ancak günümüzde yapılan çalışmalarla sınıf ortamında öğrencinin aktif olmasının sağlanmasının eğitim faaliyetlerinde daha olumlu sonuçlar yarattığı ortaya konulmuştur. Etkili bir sınıf yönetimi eğitim faaliyetlerinin temel ve ilk adımıdır. Sınıf ortamında öğrenme faaliyetlerinin olumlu bir şekilde gerçekleştirilebilmesini sağlayacak uygun şartların oluşturulması, fiziksel koşulların dersin amacına uygun düzenlenmesi, öğretim programlarının planlamalar doğrultusunda uygulanması, sınıf ortamında bireyler arası ilişkilerin kazandırılmak istenilen davranışlar üzerinden düzenlenmesi, öğrencilerin güdülenmesi, iletişimsel becerilerin düzenlenmesi ve tüm bunların etkili bir zaman yönetimi ile kazandırılması sınıf yönetimidir (Karip, 2017).

Okul için; türlü bilgi beceri ve alışkanlıkların belli amaçlara göre düzenli bir şekilde öğretildiği ve kazandırıldığı eğitim kurumu; öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden oluşan topluluk; her türlü eğitim öğretim faaliyetlerinin yapıldığı yer; bilim, felsefe ve sanat gibi alanlarda belirli nitelik ve özellikleri bulunan akım, biçim ve görüş şeklinde çeşitli tanımlamalar yapılmaktadır. Bireyin yaşama hazırlanmasında, gelecek yaşamlarının şekillendirilmesinde gerekli eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde, öğrencilerin ilgi, beceri, istek ve yetenekleri doğrultusunda meslek seçimlerini gerçekleştirmede çok önemli olan bir zaman dilimini ifade etmektedir (Recepoglu ve Özdemir, 2013).

Toplunun, öğrencilerinin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal gelişimlerine dikkat eden, zamanı verimli bir şekilde kullanarak etkili bir eğitim ve öğretim ortamı sunabilen, öğrencilerinin grup içi ve bireysel ihtiyaçlarını dikkate alan, disiplin sorunlarının oluşmasını önleyebilen ve ortaya çıkan sorunlarla en uygun şekilde başa çıkabilen, çağdaş sınıf yönetimi becerilerine sahip öğretmenlere ihtiyacı vardır (Akar, Tor, Erden, Şahin, 2010). Her toplum kendine uygun insanı yetiştirir. Bunu yaparken de kendine özgü süreçler kullanır; tesadüflere, rastlantılara ve dışarıdan gelecek kontrolsüz durumların etkisine bırakmaz. Bu amaçla birlikte yaşamının gereklilikleri, toplum bilinci eğitim süreçleriyle belirli hedefler ve programlarla bireylere verilmektedir. Toplumsal istendik olumlu davranışları kazandırabilmek, vatandaşlık bilincini oluşturabilmek, toplum içinde bireyin hak sorumluluklarını aktarabilmek gibi işlevleri kamu hizmeti olarak vermektedir. Toplumsal büyüyüp ilerledikçe kendi içinde pek çok alanda uzmanlaşmaya gitmek zorunda kalmıştır. Bu uzmanlaşma aşamalarında gerekli bilgi ve becerilerinde bu işin uzmanı olan kişiler tarafından verilmesi gerekliliği doğmaktadır. Aile, sokak ve iş yeri gittikçe gelişen ve çeşitlenen teknolojilerin aktarılmasını başaramaz. Vatandaşlık görevi olarak kazanılması gereken bilgi, beceri, davranış ve değerlerin tüm bireylerde aynı şekilde gerçekleştirilmesi herkesin aynı temellere sahip eğitim sürecinden geçirilmesiyle mümkündür. İstenen ortak değerlerin kazandırılması gerekliliği eğitimin “okul” olarak kurumlaşması sonucunu doğurmuştur. Okullar istendik tutum ve davranışların kazandırılması, vatandaşlık bilincinin oluşturulması ve toplumsal farkındalıkların oluşturulmasında en önemli faktörlerdendir. Okullar tüm bu bilinci iyi düzenlenmiş fiziksel ortamlar ve öğretim programları yoluyla gerçekleştirir. Öğretim planlama ve uygulamaları öğretim faaliyetlerinin hedef kitlesini teşkil eden öğrencilerin fizyolojik, bilişsel, duyuşsal, iletişimsel ve toplumsal özelliklerini ve geliştirilmesi istenen bu özellikler için gerekli farkındalıkları dikkate alabildiği oranda başarıya ulaşacaktır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004).

Türkiye Cumhuriyeti Anayasasına göre okulun amacı ve görevi, Atatürk ilke ve devrimlerine, laik, demokratik ve sosyal hukuk devletinin ilkelerine uygun, öğrencinin eğitim gereksinimini karşılayan bir eğitim yapmaktır. Bu amaç ve görevler Milli Eğitim Temel Kanunu’nda Yüksek Öğretim Kanunu’nda, her eğitim programının en başında yer almaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı Mart 2014 tarihinde “proje okulu” uygulamasını başlatmış ve 1 Eylül 2016 tarih ve 29818 sayılı resmi gazete ile son çerçevesini çizmiştir. Bugün Türkiye genelinde 569 tane proje okulu bulunmaktadır. Bu okullarda özel projelerin ve uygulamaların yapılacağı MEB tarafından duyurulmuştur. Proje okullarında akademisyenlerden yardım alınması, Laboratuvar, bilişim elektronik gibi alt yapıların en üst düzeyde olması hedeflendiği ifade edilmiştir.

Sınıf yönetimi, sınıf ortamında öğrencinin güdülenmesini artıracak düzenli, olumlu ve güvenli bir eğitim ortamı oluşturmak aynı zamanda öğrencilerde sorumluluk bilincini yerleştirip geliştirerek kendi tutum ve davranışlarını düzenleyebilmelerini sağlamak hedeflenmektedir (Çubukcu ve Girmen, 2008). Sınıf yönetimi becerileri dört ana başlık altında toplanabilir. Bunlar; öğretimin yönetilmesi, sınıf prosedürü ve rutin işler, sınıfın fiziksel düzeninin örgütlenmesi ve öğrenci davranışlarının yönetilmesidir (Sanford ve Emer, 1998; Akt: Akın ve Koçak, 2007). Öğretmen; sınıfta düzeni sağlama, yoklama alma, yapılan çalışmaları kontrol etme, öğrencilerin çeşitli soru ve beklentilerine cevap verme, öğrenciye hedefler doğrultusunda istendik davranışlar kazandırma yazılı ve sözlü değerlendirmeler yapma, velilerle gerekli haberleşmeleri sağlama ve sınıfta düzen bozan öğrencileri kontrol altına alma gibi pek çok görevi yerine getirmek durumundadır. Tüm bunlarla başa çıkabilmek için öğretmenin sınıf yönetiminde çeşitli teknikleri bilmesi gerekmektedir. Bu noktada da etkili bir sınıf yönetimi önem kazanmaktadır.

Okul, her türlü eğitim ve öğretim faaliyetlerinin düzenli olarak yürütüldüğü yerdir. 1950’lerde getirdiği yaklaşımla program geliştirme alanında önemli katkıları olan Tyler, eğitimi “bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci”(Tyler, R. W. Basic Principle of Curriculum and Instruction. Akt: Fidan, 2012) şeklinde tanımlamıştır. Günümüzde de bu tanım geçerliliğini korumaktadır. Eğitimin davranış değiştirme süreci olarak tanımlanması, eğitim programının dinamik ve sürekli bir yaşantılar bütünü olarak görülmesine ve program geliştirme çalışmalarında ağırlığın öğretme-öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasına yol açmıştır (Fidan, 2012). Proje okulları, yeni kurulan örgütler olarak, öğrenci, öğretmen ve idareci seçiminde farklı yöntemler yürütülmektedir. Bu yöntemler eğitim faaliyetlerin daha üst düzeye çıkarılması için oluşturulan önlemlerdir. Proje okullarında sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlar belirlenerek, çözüm yolları oluşturulduğu takdirde yapılan çalışmalar amacına ulaşabilir. Bu sayede eğitimde kalitenin artırılması ve istenilen hedeflere ulaşılabilmesi yolunda önemli mesafeler kaydedilebilir.

Sınıf yönetimi; sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir. Eğitim programlarının hazırlanması, kaynak ve işlemlerin organizasyonu, çevrenin maksimum verim için düzenlenmesi, öğrencilerdeki gelişimin izlenmesi, olası sorunların önlenmesi, olası sorunların önlenmesi sınıf yönetimi sürecinin unsurlarıdır (Lemlech, 1988. Akt: Erden, 2015). Sınıf yönetimi, yönetsel, pedagojik ve stratejik bir bakış açısıyla sınıf ortamını düzenlemek ve sınıftaki çalışmalara yön vermektir. Sınıf içi çalışmalar genellikle öğretimle ilgili etkinlik ve eğitsel çabalardan oluşur. Sınıf yönetimin de yetersiz öğretmenler öğrenciler ile güvenli bir iletişim ortamı yaratılmasında sıkıntı çekmektedirler. Memişoğlu (2005), “Sınıf Ortamında İstenmeyen Davranışlara Yol Açan Öğretmen Davranışları” çalışmasında; öğretmenlerin özellikle insan ilişkilerin ön plana çıktığı alanlarda yetersizlik yaşadıklarını ifade etmiştir. Yaşanan yetersizliklerin büyük oranda “öğrencilerin not ile korkutulması, öğrenciler içinde ayırım yapılması, öğrencilerin yüksek sesle uyarılması, bir öğretmen için olumsuz olabilecek davranışlar ortaya koyulması, bireysel problemlerin sınıf ortamına taşınması, bazı öğrenciler ile daha farklı ilgilenilmesi, alan bilgisi açısından yeterli donanımlarının olmaması, kendi fikir ve görüşlerinin öğrencilere benimsetmeye çalışılması, öğrencilere yeterince değer verilmemesi ve öğrencilerin gerektiği kadar anlaşılamaması” olarak ifade etmiştir (Şentürk ve Oral, 2008). Bu durum öğretmen yetiştirme politikaların gözden geçirilmesi gerekliliğini şiddetle ortaya çıkarmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı bir taraftan öğretmenlerin daha donanımlı yetiştirilebilmesi için pek çok farklı çalışma yürütürken; başka bir taraftan da düzenlenen pedagojik formasyon programları aracılığı ile talepte bulunan herkese, bir öğretmenin sahip olması istenen donanımlar dikkate alınmaksızın öğretmen olabileceği şansı tanınmaktadır (Azar; 2011). Öğretmen eğitimi ülkemizin en önemli problemlerinden biridir. Sadece 98’de 41 bin eğitim fakültesi dışı fakültelerden mezun insanların öğretmen olarak ataması yapıldığı düşünüldüğünde öğretmenin yetersizliği ve toplumdaki saygınlığının sıkıntıya girmesi anlaşılabilir. Öğretmen yetiştirilmesi eğitim hayatımızdaki en önemli problemlerden biri olarak geliştirilecek yeni ve farklı politikalarla öncelikle çözülmesi gereken konulardandır. Öğretmenlik mesleği için gereken ve hakettiği saygınlık mutlaka sağlanmalıdır. Bu durumda, öğretmen yetiştirmede izlenen politikalar, gereken iyileştirmelerden, problemlerin çözümünden ve aynı zamanda çağa ayak uyduramayan faaliyet ve programlardan uzak bir sistem formatından çıkarılıp, çağın gereklerine göre sürekli kendi kendini yenileyen bir sistem haline getirilmelidir (Baskan; 2001).

Aynı zamanda kalabalık sınıf mevcutları sınıf yönetimini güçleştirmektedir. Öğretmen atamalarında tamamen yöneticiye inisiyatif bırakılması sendikal yakınlıklar veya dostluk ilişkilerine dayalı öğretmen seçimini gündeme getirmiş bu durum direk olarak sınıf yönetiminde problemler olarak ortaya çıkmıştır. Proje okullarında müfredat öğrenciye göre düzenlenmeyip diğer tüm ortaöğretim kurumları ile aynı müfredat yürütülmektedir. Proje okullarının kuruluş amacında öğrencilerin gelişimine farklı bakış açıları kazandırmak, bunun içinde sosyal çalışmalara yer verilmesi, çeşitli proje yarışmaları için çalışmalar yapılması gibi etkinlikler olması planlanmıştır. Ancak zaman yetersizliği buna izin vermektedir. Proje okullarında da yine sınav odaklı, bol test çözümüne yönelik yöntemler uygulanmakta bu durumda proje okullarının diğer ortaöğretim kurumları gibi çalışmasına neden olmaktadır. Proje okulları yönetmeliği yeniden düzenlenmeli müfredat, ders saatleri, sosyal çalışmalar, ders dışı etkinlikler, öğretmen istihdamı gibi alanlar yeniden planlanmalıdır.

Araştırmanın problemini henüz çok yeni bir uygulama olan proje okullarında sınıf yönetiminin zorluklarının incelenmesi ve bu uygulamanın başarılı olabilmesi, eğitimde daha iyiye gidilebilmesi için çözüm yolları aranması oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı proje okullarında sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunları ortaya koymaktır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Proje okullarında:

- Sınıf yönetimi sürecinde fiziki şartlar açısından ne gibi sorunlar yaşamaktadır?
- Sınıf yönetimi sürecinde takip edilen programlar açısından ne gibi sorunlar yaşamaktadır?
- Sınıf yönetimi sürecinde zaman yönetimi açısından ne gibi sorunlar yaşamaktadır?
- Sınıf yönetimi sürecinde öğrenci davranışları açısından ne gibi sorunlar yaşamaktadır?
- Sınıf yönetimi sürecinde öğrencilerle iletişim kurma açısından karşılaşılan sorunlar nelerdir ?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve verilerin analizinde yapılan çalışmalarla ilgili açıklamalara yer verilmiştir. Araştırmada, proje okullarında sınıf yönetimi sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözümüne ilişkin öğretmen görüşlerine dayalı veriler nitel araştırma yöntemiyle elde edilmiştir. Nitel çalışma; gözlem ve görüşme gibi bazı nitel veri toplama teknikleri yardımıyla, olgu, durum ve olayların doğal ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulması amacıyla nitel bir sürecin yürütüldüğü araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Araştırmada, nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği kullanılmıştır.

Bu araştırmanın çalışma grubunu; Türkiye'nin Samsun ilinde Atakum ve Kavak ilçelerinde bulunan proje okullarında görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemine göre seçilen farklı branşlardan 37 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan ve nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniğine göre, yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanarak toplanmıştır.

Görüşme formu hazırlanma sürecinde önce ilgili literatür taraması yapılmıştır. Konu ile ilgili toplanan bilgiler aracılığıyla soru havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşüne başvurularak soru içeriği ve sayısı belirlenmiştir. Sorular 3 öğretmene okutturularak, yazım ve anlam hataları düzeltilmiştir. Böylelikle beş adet açık uçlu sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma verileri, proje okullarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu ile, okullarda görev yapan öğretmenlere sorulacak olan sorular aracılığıyla toplanmıştır.

Proje okullarında karşılaşılan sorunlar ve çözüm yollarına ilişkin öğretmen görüşlerinin analizinde, nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. İçerik analizi, sözel ve yazılı olarak elde edilen verilerin nesnel ve sistematik bir şekilde incelenmesine imkan sağlayan bir analiz tekniğidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Betimsel analiz ise, çeşitli tekniklerle toplanan verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek yorumlanmasına dayanan nitel bir veri analiz çeşididir. Betimsel analizde amaç, bulguları düzenleyip, düzenlenen bulguları yorumlayarak okuyucuya sunmaktır. Betimsel analiz yapılan araştırmalarda doğrudan alıntılara yer verilebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2003).

Araştırmada, yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar, cevapların içeriğine göre önce anlamlı gruplar haline getirilmiştir. Daha sonra sorulardan elde edilen veriler, temalara göre ayrı ayrı tablo haline getirilmiştir.

Tabloda benzer cevaplar ve bu cevapları veren kişi sayıları verilmiştir. Birer kişi tarafından verilen farklı cevaplara tabloda yer verilmemiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar da doğrudan tabloların altına yazılarak yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan 30 öğretmen Ö1, Ö2, ... şeklinde kodlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların kendilerini rahat bir şekilde ifade edebilecekleri sessiz bir odada gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış sorularla konu hakkında görüşmeler yürütülmüş ve elde edilen veriler betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir.

Bulgular

Sınıf yönetimi sürecinde fiziksel şartlar açısından ne gibi sorunlar yaşamaktasınız? Sorusuna ilişkin öğretmenler yorumlarını şu şekilde belirtmişlerdir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1.

Sınıf Yönetimi Sürecinde Fiziksel Şartlar Açısından Ne Gibi Sorunlar Yaşamaktasınız? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Sınıf mevcutları yüksek (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö14, Ö16, Ö17, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, Ö36, Ö37)	17
Dersliklerin küçük olması, uygun şekilde düzenlenmeye izin vermemesi (Ö5, Ö9, Ö10, Ö20, Ö30, Ö31, Ö34, Ö37)	8
Etkileşimli tahta ile ilgili problemler (Ö2, Ö6, Ö9, Ö22, Ö23, Ö28, Ö33)	7
Dersliklerin derslerin niteliğine uygun olmaması (Ö11, Ö13, Ö15, Ö27, Ö28, Ö34)	6
Isınma, ışık, renklendirme problemleri (Ö2, Ö20, Ö22, Ö23)	4

Araştırmada yer alan öğretmenlerin 17'si sınıf mevcutlarının kalabalık olmasının sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini, 6'sı dersliklerin derslerin niteliğine uygun olarak hazırlanmamış olmasının sınıf yönetimi açısından olumsuzluk yarattığını, 8'i dersliklerin fiziki alan açısından yetersiz olması ve farklı düzenlemelere izin vermemesinin sınıf yönetimi açısından problemler yarattığını, 4'ü ışık, ısınma ve renklendirme ile ilgili fiziki şartlar açısından problem yarattığını, 7'si ise etkileşimli tahtalar ile ilgili bazı problemlerin sınıf yönetimi açısından problemler yarattığını ifade etmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö1 “Öğretmenin sınıfın fiziki şartlarını değiştirme şansı yok. Ancak yönetim sınıfa uygun öğrenci sayısını azaltabilir.” Ö2 “Ekranlar yanlış duvarlarda olabiliyor. Perdeler ile telafi. Sınıf mevcutlarının MEB tarafından sürekli artırılması olumsuzluk yaşıyor. Tekrardan 25' e indirilmeli. Pardus un açılışı ve işleniş wordlerin aktarımı çok sıkıntılı. Daha önceki program çok daha iyi idi. Ekran kalemi vardı.” Ö3 “Sınıfların öğrenim açısından gerekli standartın üzerinde öğrenci bulundurma. Öğrenciye ulaşılabilirliği olumsuz etkilemektedir. Öğrenci sayısının sınıf bazında 25'i aşmaması uygun olacaktır.” Ö4 “Sınıf yönetimi sürecinde fiziki şartlar açısından herhangi bir sorun yaşamıyorum. Öğrenci sayısı fazlalığı eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilediğini söyleyebilirim.” Ö5 “Sınıflar küçük, planlamada büyük yapılabilir.” Ö6 “Yeni işletim sistemiyle ilgili sorunlar akıllı tahtanın verimli kullanılmasına engel oluyor. Sınıf mevcutlarının çok kalabalık olması (35 kişi) eğitimi olumsuz etkiliyor. 25 kişiyi geçmemeli.” Ö7 “Sınıf mevcutlarının kalabalık olduğu durumlarda sıkıntı yaşamaktayım. Sınıf mevcutlarının 25 üzerinde olmaması gerekir.” Ö8 “Öğrenci sayısının fazla olması bir sorun.” Ö9 “Sınıflarımız oturma düzenlerinin öğrenci merkezli ortamı yaratmaya olanaklı olduğunu düşünmüyorum. Esnek oturma modelleri yaratmaya uygun değil. Akıllı tahtalardaki pardus yazılımının pratik bir kullanımı yok. Hazırladığınız bir şeyi uygularken ya izin vermiyor ya da zaman kaybına neden oluyor.” Ö10 “Akıllı tahta haricinde fiziksel şartlarda bir ilerleme yok. Ö11; Sınıf ortamında akıllı tahtadan başka bir gelişim yok. Laboratuvarlarımızın fiziki durumu da (malzeme v.b) yetersiz. Sınıf dışında yaparak yaşayarak, gezerek, görerek (yoğunlukla) bir öğretimi programı uygulanmalı.” Ö13 “Okulda bir coğrafya sınıfı olmaması dışında karşılaşılan sorun yoktur.” Ö14 “Yirmi kişilik sınıfların eğitim ve öğretim faaliyetlerinin verimli yürütülmesi için ideal olduğuna inanmıyorum.” Ö15 “Sınıflarımızın fiziki şartları yeterlidir. Dersin gereği olarak laboratuvarlar uygun değildir. Proje okullarının laboratuvarlarının yeniden kurulması gerekir. Derslerde laboratuvarda işlenmesi istenilen başarıyı artıracaktır.” Ö16 “Fen Lisesinde sorun olmazsa da sınıf mevcutları 24 öğrenciyi geçmemesi gerekir.” Ö17 “30 kişilik sınıflarda ders yapmak fiziki anlamda sorun çıkartıyor. Yönetmekte sıkıntı çekmiyorum ama farklı ortam koşullarını deneme şansımız olsa iyi olurdu. Yani dört tarafı beton duvarlarla çevrili eğitim öğretim alanları, günümüzün çok gerisinde kaldı. Dünya ulusları marsta yaşamayı planlarken biz taş devri yöntemleri ile eğitim yapar olduk.” Ö20 “Sınıfların oturma

düzeninin dağınık olması ders işlenişi bazen engellemekte. Duvar renkleri daha farklı olabilir.” Ö22 “Tahtalar küçük ve yerden mesafesi kısa, aynı zamanda sınıflar büyük olduğundan ısınma problemi var. Bunun neticesinde arkadaşları tahtadaki yazılanları net olarak göremiyor. Tahtalar daha büyük ve yerden yüksek olursa bu eksiklikler giderilebilir. Isınma problemi içinde dış yalıtım yapılabilir. Veya petek sayısı artırılabilir.” Ö23 “Genel olarak soğuk. Bunun nedeni okulun kuzey- güney yönlü yapılmış olması. Petek sayısı artırılarak bu sorun giderilebilir. Tahtaların biraz büyümesi de faydalı olabilir.” Ö25 “Okulumuzda fiziki şartlar açısından herhangi bir olumsuzluk bulunmamaktadır.” Ö26 “Sınıf öğrenci sayısının otuz olması olumsuz bir durum diye düşünüyorum. Daha fazla sınıf açılarak öğrenci sayısı 20’lere düşürülmeli.” Ö27 “Kendi branşımla alakalı (Türk Dili ve Edebiyatı) özel sınıfının bulunmaması sorun değilse de, bir istek olarak ön plana çıkıyor. Bunun yapılması derse olacak ilgiyi ve bunun neticesinde de başarıyı artıracaktır.” Ö28 “Akıllı tahtaların var olması eğitimde fiziki eksikliği büyük oranda gidermiştir. Akıllı tahtaların bakım sorunu çözülmalıdır. Okullarda derslik sistemi oluşturularak sınıf yaşam ortamı haline getirilmelidir.” Ö29 “Sınıflarda öğrenci sayısı fazla olduğu için her öğrenciyi ayrılan zaman kısıtlamakta, öğrencilerin merakları çoğu zaman ertelenmektedir. Merakı giderilemeyen öğrenciyi derse katmak zorluk yaratmaktadır. Öğrenci sayılarının azaltılması, sınıf açısı önerilebilir.” Ö30 “Öğrenci oturma düzeni, sınıfların kalabalık olması dolayısıyla ders dinleyişi ve sınıf içi iletişimi zorlaştırmaktadır. Sınıf oturma düzeni “U” kılacak şekilde sınıf sayıları ve büyüklükleri oluşturulmalıdır. Sınıflarda öğrenci uygulamalarını mümkün kılacak açık ve geniş alanlar bulunmalıdır. Öğrenci uygulamaları yaptırılacak yeterli alan yoktur.” Ö31 “Sınıfların kalabalık ve oturma düzeninin uygun olmadığından arkada kalan öğrencilerin derse katılamamaları. Çözüm: Sınıf öğrenci sayılarının azaltılması.” Ö33 “Okulumuz sınıfları eğitim öğretim için uygun. Akıllı tahtalarımız var sadece biraz yavaş. Sıcaklık ve ısı- ışık gibi durumlar uygun.” Ö34 “Uygulama yapmanız için öğrenci sayınızın kalabalık olmaması, uygulama alanlarının olması gerekli. Sınıflar 28- 30 kişi olunca zorluklar artıyor. Laboratuvarlarımızın donanımlı olması gerekli. Kimyasal maddeler her yıl yenilenmeli.” Ö36 “Kalabalık gruplarda zaman zaman gereksiz konuşmalar sorun oluşturmaktadır. Öğrencileri daha küçük gruplara bölerek veya dersi daha eğlenceli hale getirerek azaltmaya çalışıyorum.” Ö37 “Sınıf mevcutlarının kalabalık olması sınıf yönetimi açısından öğrencilerin derse motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir. Sınıf mevcutları 30 yerine yarıya düşürüldüğünde öğrenme ortamı daha etkili olacak ve daha verimli şekilde ders işlenecektir. Sınıf yapılarının fiziksel düzeni de yine öğrenmeyi olumsuz etkilemekte arka sıralarda kalan öğrencilerin motivasyonu düşük olmaktadır.”

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf yönetimi sürecinde takip edilen programlar açısından ne gibi sorunlar yaşamaktasınız? Sorusuna ilişkin öğretmenler yorumlarını şu şekilde belirtmişlerdir.

Tablo 2.

Sınıf Yönetimi Sürecinde Takip Edilen Programlar Açısından Ne Gibi Sorunlar Yaşamaktasınız? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Müfredat öğrenci düzeyine göre planlanmalı (Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö21, Ö27, Ö29, Ö30, Ö35)	12
Ders programları için zaman yetersiz (Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö24, Ö32, Ö35, Ö36)	9
Programlar uygulamaya, günlük yaşamla ilişkilendirmeye uygun değil (Ö1, Ö9, Ö10, Ö11, Ö26, Ö27, Ö28, Ö34, Ö35)	9
Ders kitaplarının ve konuların iyi planlanmaması, kaynakların yetersizliği (Ö20, Ö22, Ö23, Ö33)	4
Müfredatın sık değişmesi (Ö3, Ö7, Ö12)	3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’si Müfredat programlarının tüm okul çeşitlerinde aynı olmasının öğrenci seviyesine göre düzenlenmemesinin problem yarattığını, 9’u ders programlarının yoğun olması nedeniyle zamanın yetersiz olduğunu, 9’u programların günlük yaşamla ilişkilendirmeye olanak sağlamadığı ve uygulamaya yönelik olmamasının sınıf yönetiminde problem yarattığını, 4’ü ders kitaplarının iyi planlanmadığını bu durumun kaynak yetersizliği yarattığını, 3’ü ise müfredatın sık değişmesinin sınıf yönetiminde sorunlar yarattığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö1 “Sınıf yönetiminin iyi olması iyi bir müfredat programıyla olur. Öğrenci edindiği ilginin işe yaradığını gördüğünde derslere karşı ilgili olacaktır. (Uygulamalı eğitim)” Ö2 “Müfredat yoğunluğu ve ders saatleri orantılı olmalıdır.” Ö3 “Müfredat programlarının sık sık değişmesi ders sayılarının haftalık program içinde azaltılması öğrencinin asgari bilgilendirilmesini engellemektedir. Ders programlarının değiştirilmesinde öğretmenlerin

görüşlerine ağırlık verilmelidir.” Ö4 “Programlar açısından sadeleştirilmeye gidilmesi gerekmektedir. Konular yoğun ve zaman gerektiren programlar içermektedir.” Ö5 “Öğrencilerin dersleri fazla aza indirilmeli.” Ö6 “Programın özellikle 9. Sınıflarda yoğun olması ve sürenin bu programı uygulamada yetersiz kalması sıkıntıdır. Programlar sadeleştirilmelidir.” Ö7 “Programların sürekli değişmesi ve süre kısa program uzun olduğundan sıkıntı yaşamaktayım.” Ö9 “Sözü edilen ders programları ise müfredatın çok yoğun olduğunu düşünüyorum. Öğretilmesi gereken çok fazla şey olunca konuları güncelle ilişkilendirmek ve öğrenciye olanak tanımak neredeyse olanaksız. Yaşatabileceğimiz ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirecek eğitim programlarına gereksinim var.” Ö1 “Eğitim programlarımızı sınıf içinden çıkartılıp gezerek – görerek, yaparak – yaşayarak yerinde görme ve öğrenme durumuna getirilmeli.” Ö11 “Ders programlarının sınıf ortamında sınırlı kalmasının etkili öğrenmeyi çok gerçekleştiremeyeceğine inanıyorum. Gezerek, görerek ve yaşayarak öğrenme sistemleri geliştirilmeli.” Ö12 “Müfredatın sık sık değişmesi motivasyonun azalmasına ve ciddiyetin yok olmasına sebep olmaktadır.” Ö13 “Sınıf yönetiminin çok sık değişmesi motivasyonun azalmasına ve ciddiyetin yok olmasına sebep olmaktadır.” Ö14 “Öğrenci merkezli eğitime yönelik programlar geliştirilmeli. Ö20; Kaynak eksikliği, öğrencinin plansız ve motivesiz çalışması. Kaynak için sponsor bulunabilir. Öğrencilik değişik değişik etkinliklerle motive edilebilir.” Ö21 “Öğrenci seviyesi her okulda aynı olmamakta ancak programlar ortak bir biçimde uygulanmaktadır. Okul türlerine göre programlar düzenlenmelidir.” Ö22 “Bazı konular parçalanarak değişik sınıflarda okutulmaktadır. Bunun neticesinde konu bütünlüğü sağlanamamaktadır. Aynı zamanda matematik geometri derslerinin ayrılması gerekmektedir. Bu şekilde olursa daha çok verim alınacağı kanısındayım.” Ö23 “önceki senelerin konuları öğrenciler tarafından genellikle hatırlanmıyor. Konular birbiri ile bağlantılı olduğundan müfredatın işlenmesi zorlaşıyor. Öğrencilerin önceki senelerin konularının tekrar edilmesi konusunda bilinçlendirerek bu sorundan kurtulabiliriz.” Ö24 “Takip edilen programlar açısından bazı konular ve deneylerde zaman problemi ile karşılaşılıyor. Özellikle deney hazırlanışı uzman kişiler tarafından hazırlanması ve bu kişilerce anlatılması uygun olacağını düşünüyorum.” Ö26 “Programlar ve müfredat akademik olarak yeterli ancak proje okulunda öğrencinin üreticiliğini ve etkinliğini artıracak ve kişisel becerilerini geliştirecek serbest zamanları olmalı. Bu zaman dilimleri ders saatleri gibi planlanarak gözetmen öğretmen rehberliğinde değerlendirilmeli.” Ö27 “Müfredatın bütün okullardaki şekliyle uygulanması... Daha özgür, daha yenilikçi, daha çeşitli uygulamalarla program renklendirilebilir.” Ö28 “Sınıf yönetimi açısından programların tekdüze ve yeterli ilgiyi yakalayamadığını düşünüyorum. Derslerin biraz daha sınıf dışına çıkacağı şekilde program hazırlanmalı.” Ö29 “Öğretim programlarında olgunlaşma ve hazırbulunuşluluk düzeyi göz önüne alınarak hazırlırsa öğrenci ilgisi sağlanabilir. Bazı konularda öğrencinin ilgisini çekmek öğrenmesini sağlamak zor oluyor.” Ö30 “Programlar öğrenci hazırbulunuşluluğu ve seviyesine uygun olmadığından, önce hazırbulunuşluluk sağlamak açısından ihtiyaç ve mevcut durum analizleri yapılmalıdır.” Ö32 “İngilizce dersi için ayrılan 4 saat dil becerisini kazanmak için yeterli değil.” Ö33 “Kitaplar çok özensiz hatırlanmış. Öğrenci düzeyine uygun kitaplar değil. Kitapların daha düzgün hazırlanması ve yardımcı kitaplar sorunu çözebilir.” Ö34 “Ders programı derslere göre yapılmalı. (Son saat fen dersi, matematik dersi olmamalı). Proje okullarında fen derslerinin tüm sınıflarda uygulama derslerinin olması gerekli (9.sınıflar dahil). Uygulama ile ilgili müfredat ayrı hazırlanmalı, ayrı kazanımlar konulmalı.” Ö35 “Bazı sınıf seviyelerinde zaman sorunu yaşamaktayım. Özellikle ders saatinin azlığı bazı uygulamalarda yetersiz kalmaktadır. Her sınıf düzeyinde en az iki ders saati uygulama olmalıdır. Ayrıca programlar oldukça yoğun. Bunun içinde kazanım sayılarında azaltma yapılmalıdır.” Ö36 “Programı karşılayabilecek ders saatine sahip olmadığım için bazı konuların hızlı geçilmesine veya etkinlik çeşitlerinin azalmasına sebep olmaktadır.”

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf yönetimi sürecinde zaman yönetimi açısından ne gibi sorunlar yaşamaktasınız? Sorusuna ilişkin öğretmenler yorumlarını şu şekilde belirtmişlerdir.

Tablo 3.

Sınıf Yönetimi Sürecinde Zaman Yönetimi Açısından Ne Gibi Sorunlar Yaşamaktasınız? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kazanım çok zaman yetersiz (Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö24, Ö33, Ö35, Ö37)	9
Haftalık ders saati yetersizliği ve dağılımı (Ö26, Ö32, Ö34, Ö35, Ö37)	5
Ders dışı uygulamalar için planlama ve süre yetersiz (Ö17, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31)	5
Derse hazırlıklı gelmek (Ö10, Ö11, Ö21, Ö29)	4
Soru çözümü için zaman kalmıyor (Ö20, Ö22, Ö23, Ö34)	3

Tablo 4'e göre araştırmada yer alan öğretmenlerin 9'u Müfredatın çok yoğun ve zamanın yetersiz olduğunu, 5'i Proje okullarında ders dışı uygulamalara da yer verilmesi gerektiğini ancak bunun için zaman olmadığını, 5'i haftalık ders saatinin müfredatın yoğunluğu karşısında yetersiz kaldığını, 4'ü teorik kısım sonrasında pratik yapacak zamanın kalmadığını, 4'ü derse hazırlıklı girmemenin de sınıf yönetiminde zaman yönetimi açısından problem yarattığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö1 "Müfredatta çok fazla ünitenin yarım yamalak görülmesi yerine daha az ünite ve tam öğrenme olmalıdır. Çoğu zaman 1000 tane yarım 1 tam etmez." Ö3 "Zaman yönetimi konusunda sorun yaşamıyorum." Ö4 "Zaman yönetimi açısından belirli planlamalar olmalıdır. Konular çok ama zaman yeterli olmamaktadır." Ö5 "1 ders saati 30 dakikaya düşürülmeli." Ö6 "Kazanım ve süre planlamasının iyi yapılması gerekiyor. Kazanımlar için belirlenen süre yetersizdir." Ö7 "Kazanımların fazla olması, bazı kazanımların verilmeden dönemin bitmesi. Süre ve kazanım eşit olmalı." Ö8 "Zaman yönetimi olarak ders sayıları fazla." Ö9 "Konuların çokluğu, yazılı sınavlar için ayrılan zaman, uygulanan denemeler yıllık planda gösterdiğimiz kazanımlarla uyumlu yürütmeye uygun değil. Bu da zamanlama yapmayı zorlaştırıyor." Ö10 "Derse planlı ve programlı bir şekilde girmek zamanı etkili kullanmayı sağlayacaktır." Ö11 "Derste geçen süreyi önceden yapmış olduğum hazırlıklar çerçevesinde planlayıp girdiğimden sorun yaşamamaktayım. Etkili zaman kullanımı öğretmen ve öğrenci açısından oldukça önemli. Dersi planlamak zaman problemini çözecekti." Ö17 "Binalardan, zil seslerinden, zaman kıstasından öte özgür eğitim ortamları yaratılmalı. Çocukların hayal ettikleri ve istedikleri yaşamı onlara sunabilmek için, sahada eğitimi ön plana çıkartmalıyız." Ö20 "Teneffüslerin kısa olması soru çözümünü engelliyor. Teneffüsler uzatılabilir." Ö21 "Zaman yönetimi ile ilgili problem yaşamıyorum. Ders öncesi planlama yapmak bu problemi ortadan kaldırıyor." Ö22 "Bireysel olarak soru çözmeye genelde yeterli zamanımız olmuyor. Ne yazık ki anlama ve işlemde eksik olmamız buna neden olmaktadır. Bu yüzden kurslarda öğrenci sayısının ideal seviyeye çekilip, ders sayısının artırılması gerekmektedir." Ö23 "Yazılan yazılar öğrenci tarafından yavaş yazıldığından fazla bir soru çözme imkanımız olmuyor. Akıllı defter kullanarak en azından zamanı artırarak daha fazla soru çözme imkanı bulabiliriz." Ö24 "Konu zaman sıkıntısı ile karşılaşılmalıdır. Önem arz eden konular üzerinde ayrıntılı dururken, önemi az olan konular üzerinden yüzeysel geçilmektedir." Ö26 "Zaman konusunda sorunlar olduğunu düşünmüyorum. Ders saatleri ve teneffüs aralıkları uygun. Sadece müfredatın sıkışık olması haftada 40 saat dersin dağılımının biraz daha öğrenciye nefes alıracak etkinliklerle planlanması gerekiyor." Ö27 "Zaman sıkıntısını sadece ders dışı uygulamalar gerçekleştirmek isterken yaşıyorum. Bazı konularda esneklik gösterilmesi gerekir diye düşünüyorum. Bu duruma da maalesef müfredat engel oluyor." Ö28 "Zaman esnek olmalı diye düşünüyorum. Müfredat yetiştirme kaygısının eğitimin önüne geçmesini önlemek için öğrencilerin istedikleri derslikte vakit geçirebilecekleri serbest etkinlik saati olmalı." Ö29 "Derse hazırlıklı gelinmediğinde zaman yönetimi zorlaşıyor. Derse girmeden ders hazırlığı için plan ve programın gözden geçirilmesi gerekebilir." Ö30 "Sınıf yönetimi sürecinde teorik bilgilere çok zaman ayrıldığından uygulamalara çok zaman kalmamakta bu da öğrenciyi sıkmakta, ders dikkatini dağıtmaktadır. Dersler daha kısa ve uygulamaya, üretmeye yönelik olmalıdır." Ö31 "Zamanlama yönetimi açısından sorun yaşamıyorum. Dersim dışında olan okul programları daha önceden bilgi verilmeyip, dersimin alınması dolayısı ile sorun yaşamaktayım." Ö32 "Zaman yönetimi açısından ders saat sayısı yeterli değil." Ö33 "Zaman 40 dakika ve bir sınıfa 2 saat ders veriliyor. Bu süre içinde müfredatın yetiştirilmesi imkansız. Çözüm ya müfredat azaltılmalı ya da ders saati artırılmalı." Ö34 "Ders saatleri yeterli değil, özellikle 9. Sınıflarda fen dersinde 2 saat yeterli değil. Konular yetişse pratik yapamazsın. Birçok yöntem

ve teknikler uygulayamazsınız. Öğretmen anlatır, öğrenci dinlerse dinler. Konu içinde olamaz. Kendisini ifade edemez.” Ö35 “2. de belirttiğim gibi ders programlarının yoğunluğu nedeniyle ders saatleri yeterli olmamaktadır. Özellikle 9. Ve 10. Sınıflarda. Kazanım sayıları azaltılarak ya da bu sınıflarda ders saati sayısı artırılarak zaman yönetimi daha sağlıklı olacaktır.” Ö37 “Müfredatta gösterilen kazanımların belirtilen ders saatleri sürecinde yeterli zaman verilmemesi, kazanımların fazla sayıda olması açısından yetiştirme kaygısı olması nedeniyle, etkili ders işleme süreci farklı öğretim metodları yerine sınırlı öğretim metodları ile gerçekleşmektedir.”

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf yönetimi sürecinde iletişim açısından ne gibi sorunlar yaşamaktasınız? Sorusuna ilişkin öğretmen yorumlarını şu şekilde belirtmişlerdir.

Tablo 4.

Sınıf Yönetimi Sürecinde İletişim Açısından Ne Gibi Sorunlar Yaşamaktasınız? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Müfredatın çok yoğun ve günlük hayatla uyumlu olmaması (Ö13, Ö17, Ö23, Ö26, Ö30, Ö34)	6
Öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini yakalayamaması (Ö7, Ö10, Ö18, Ö26, Ö27, Ö28)	6
Öğrencilerin kişisel özelliklerinden kaynaklanan sorunlar (Ö8, Ö12, Ö29, Ö32, Ö33)	5
Öğrencilerin kendini ifade edebilmede yaşanan sorunlar (Ö14, Ö15, Ö25, Ö34)	4
Öğrencilerin yaş dönemlerinden kaynaklı iletişim sorunları (Ö21, Ö22, Ö24, Ö26)	4

Tablo 5'e göre araştırmada yer alan öğretmenlerin 6'sı müfredatın çok yoğun ve günlük hayatta ilişkilendirilememesinin iletişim açısından problemler yarattığını, 6'sı değişen teknolojik gelişmelerle öğretmenlerin öğrencileri yakalayamamasının iletişim sorunlarına yol açtığını, 5'i öğrencilerin kendi kişisel yapılarından kaynaklı iletişim sorunları yaşandığını, 4'ü öğrencilerin kendilerini doğru ifade edemedikleri için iletişim ile ilgili problemler yaşandığını, 4'ü de öğrencilerin yaş dönemleri ve ya ergenlik dönemi kaynaklı iletişim sorunları yaşandığını ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö7 “Değişen zaman insanların değerleri üzerinde olumlu veya olumsuz çok hızlı etki yapıyor. Öğrencilerimizin etkileşim yaşadıkları ortamlar, teknoloji kullanımıyla ilgili kazandıkları yeni davranışlar, beğenileri, alışkanlıkları, tercihleri sürekli değişiyor. Biz öğretmenlerin tüm bu değişimleri, değişkenleri takip etmemiz zaman zaman zor olabildiği için sağlıklı ve verimli bir iletişim dili yakalamak her zaman o kadar kolay olmuyor.” Ö8 “İçe kapalı öğrencilere ve fazla dikkat dağınıklığı olanlara farklı yaklaşımlarla ulaşmaya çalışıyoruz.” Ö10 “Öğrencilerle olumlu iletişim içinde olunmalı. Öğrenciler çok iyi tanınmalı. Bunun içinde rehber öğretmenlerden yardım alınmalı. Ara ara şube öğretmenler kurulu toplanarak ve velileriyle iletişimde olunarak iletişim güçlendirilebilir.” Ö11 “Bulundukları yaş gereği öğrencilerin tutum ve davranışları aşırı olabilir. Bunun için bir öğrenciyi iyi tanıyıp değerlendirmek gerekir. Öğrenciyi branş öğretmeni olduğumuzdan sene içinde birden tanıyamayabiliyoruz. Şube öğretmenler kurulu toplanarak zaman zaman ya da rehber öğretmenlerimizin bilgilendirmeleri ve ailelerle olan iletişimle sorun çözülebilir.” Ö12 “Çok fazla sorun yaşamıyoruz. Olduğunda da bireysel bazı öğrencilerle (sorunu olanlarla) birebir iletişim kurarak sorunu çözüyoruz. Konuşmak sorunlarının büyük bir bölümünü ortadan kaldırıyor.” Ö13 “Sınıf mevcudu standartların üzerindedir (30). Bunun dışında sorun yoktur.” Ö14 “İletişim becerileri zayıf öğrencilerimiz var. Sosyalleşebilmeye muhtaç, derdini anlatamayan, ikili iletişim sürecinde sorunlar yaşanmaktadır. Bu tür öğrenciler öteden beri akademik başarıya odaklandıkları için sosyal yönleri gelişmemektedir. Dokuzuncu sınıftan itibaren, bu tür öğrencilerimizi tiyatro, koro, önemli günlerin kutlanması gibi etkinliklerde görevlendirmeliyiz.” Ö15 “Öğrenciler bir kısmı sessiz, yorum yapmadan dinliyor. Aklına takılan veya anlamadığı konuları sormuyor. Sık sık geriye dönüt almak ve öğrenci eksiklerini tespit etmek gerekiyor.” Ö17 “İletişim kuramadığım öğrencim olmadı. Onlara hitap etmeyen konuları dinlemek istemezler. Haklılar. Mühendis olmak isteyen öğrenci biyoloji dinlemekte tabi ki zorlanır. Ben de onu rahatlatmaya çalışırım.” Ö18 “Öğrencilerin bazı konularda öğretmenlerden çok ileride olması bazı sorunları da beraberinde getirmektedir.” Ö21 “Lise öğrencileri kendilerine daha dikkatli davranılması gereken bir gruptur. Bu nedenle problemlerin çözümü ders dışında yapılmalıdır. Aksi takdirde öğrenci farklı tepkiler verebilir.” Ö22 “Genelde öğrenci tarafından yanlış algılanıyoruz veya öğrenci bizi yanlış algılıyor. Sürekli bir çatışma durumu ortaya oluşuyor. Karşılıklı hoşgörü ve empati çerçevesinde davranarak, öğrencilerin gençlikle ilgili problemlerini uzman kişiler vasıtasıyla irdeleyerek, bununla ilgili kitaplar okuyarak bunun üstesinden gelineceğini düşünüyorum.”

Ö23 “Dersi dinlemekten zevk almayan, amacı olmayan öğrencinin sürekli olarak dersi bloke etmesi diğer öğrencilerinde şevkini kırıyor. Gerekirse disiplin işlemi uygulanarak diğer öğrencilerin eğitim öğretime zarar vermeleri engellenebilir.” Ö24 “Bunların genç birey olduğu unutulmamalıdır. Yaklaşımlar onların anlayacağı düzeyde olursa karşılaşılan sorunlar en aza indirilmiş olur.” Ö25 “Her yıl biraz daha öğrencilerin dil becerilerinin zayıfladığını düşünüyorum. Türkçeyi kullanma yeteneği maalesef ciddi bir problem olarak görülüyor. Bu sorun sadece edebiyat öğretmenleri ile çözülebilecek gibide görünmüyor.” Ö26 “Günceli takip ettiğimde, öğrencilerin ilgi alanına hakim olundığında iletişim kurma problemi pek yaşanmıyor. Ergenlik dönemi ile ilgili sorunları da iyi takip etmek ve iyi bir dinleyici olmak en kolay çözüm yolu diye düşünüyorum.” Ö27 “Bazen öğrencilerin seviyesini yakalayamamak. Onların dilini zevkini bilmemek. Tüm bunlar neticesinde de başarılı bir iletişim kuramamak. Neslin özelliklerini ve yaşadıklarını bilmek, Onların penceresinden bakmak, Zamanımıza göre değil, zamanlarına göre değerlendirmek ve geleceğe uygun hazırlamak çözüm önerilerim arasında.” Ö28 “Öğrenci iletişim kurma becerisi açısından olaya bakarsak öğretmenlerimizin bireysel gelişim ve donanımının bazen yetersiz olduğunu düşünüyorum. Kişisel çaba ile bu eksiklik giderilebilir. Ya da kurumsal yapı kişisel gelişimi teşvik etmeli.” Ö29 “Duyusal problemler yaşayan öğrencilerin içine kapanık ve iletişime kapalı olduğu görülüyor. Bu durumda öğrencilerin özel yaşamlarıyla ilgili rehber öğretmen tarafından bilgi verilmelidir.” Ö30 “Müfredatın yoğunluğu dolayısıyla öğrenci iletişimi sınıfta eksik kalmaktadır. Müfredat azaltılmalıdır. Öğrenci ve öğretmen ders dışı iletişim kuracak olanak bulamadığından karşılıklı güven ilişkisi kurulamamaktadır. Dersler azaltılmalı öğretmen- öğrenci ilişkisini kuvvetlendirecek sosyal – üretken etkinlikler planlanmalıdır.” Ö32 “İletişim kuramadığım öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik yazma konuşma çalışmaları verip iletişim kurmaya çalışıyorum.” Ö33 “Öğrenciler ile iletişim sıkıntımız yok. Sadece bazı öğrenciler çekimser davranıyorlar. Çözüm olarak o öğrenciler tespit edilip daha sık ilgilenilmeli.” Ö34 “Konuşma ve yazmada yeterli değil. Test çözmek ve teste ağırlık vermek. Kısa yollardan bir yerlere varmak amaç bu olunca. Varılacak noktaya odaklanılınca gidilen yoldaki kazanımlar önemsenmiyor. Davranış bozuklukları ve sosyal yönden kötü olma hali baş gösteriyor. Dersler öğrenci ağırlıklı işlenmeli bunun içinde müfredat ve ders saatleri ona göre ayarlanmalı. Uygulama dersleri bireysel değil gruplar halinde olmalı. Bireysel notlarda grup başarısının da ön plana alınacağı belirtilmeli. Böylece herkes birbirinin öğrenmesinden sorumlu olmalı ki iletişim kurulabilmeli.”

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf yönetimi sürecinde davranış açısından ne gibi sorunlar yaşamaktasınız? Sorusuna ilişkin öğretmenler yorumlarını şu şekilde belirtmişlerdir.

Tablo 5.

Sınıf Yönetimi Sürecinde Davranış Açısından Ne Gibi Sorunlar Yaşamaktasınız? Sorusuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin yaş dönemleri (Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö24, Ö25, Ö27)	8
Müfredat programlarının öğrencilerin ilgisini çekmemesi (Ö1, Ö20, Ö23, Ö26, Ö28, Ö29, Ö30)	7
Motivasyon eksikliği, gelecek kaygısı (Ö9, Ö22, Ö23, Ö37)	4
Sınav not kaygısı gibi nedenlerle yanlış geliştirilmiş öğrenci davranışları (Ö17, Ö33, Ö34)	3
Öğrencilerin teknoloji ve telefon merakı (Ö2, Ö19, Ö26)	3

Tablo 6’ ya göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 8’i sınıf yönetiminde öğrencilerin yaş dönemleri ve ya ergenlik kaynaklı problemler oluştuğunu, 7’si müfredat programlarının öğrenci dikkatini çekecek nitelikte olmamasının sınıf yönetiminde problemler yarattığını, 4’ü Öğrencilerin gelecek kaygısı nedeni ile yaşadıkları tedirginlik ve ya motivasyon eksikliği nedeni ile davranış problemleri oluştuğunu, 3’ü Sadece iyi bir not alabilme düşüncesiyle öğrencilerde yerleşmiş olan davranışlar sorunların olduğunu, 3’ ü ise teknolojik özellikle telefon kullanımı düşkünlüğü sebepli davranışsal problemler yaşandığını ifade etmiştir. Buna ilişkin öğretmen görüşleri:

Ö1 “Öğrenciler ilgisini çekmeyen ve işine yaramadığını gördüğü konular dinlemek ve öğrenmek istemiyorlar. İlgi çekici hale getiremediğimiz zaman sınıf yönetiminde güçlükler yaşıyoruz.” Ö2 “Davranışta pek sıkıntı yok. Telefon internet kullanımını engellemek için. Ö8; Uyum ve Ergenlik sorunları yaşayabilmekte, bunlarda zamanla ve rehberlik bölümüyle çözümlenmeye çalışılmaktadır.” Ö9 “Öğrencilerin yoğun bir sınav kaygısı yaşaması, geleceğe dair umutsuzlukları, yaşadıkları belirsizlikler, öğrenme sürecini olumsuz etkiliyor. Ülkemizde son zamanlarda okullara olan güvensizlik, okulların yapısının öğrencilerin gereksinimleri karşılamaması nedeniyle güven kaybı

yaşanması öğrencilerimizin davranışlarını olumsuz etkilemekte. Size güvenmeyen, okulun yaşama hazırladığına inanmayan kişiye öğretmek zordur bence.” Ö10 “Öğrencilerin davranışlarındaki yaşları gereği oluşan değişimler normal karşılanmalı, sorun olarak görülen çocuklar rehber öğretmenle durumları paylaşılmalıdır.” Ö11 “Sınıfta öğrenciyle etkili ve sağlıklı etkileşim kurmak önemlidir. Yaşları gereği öğrencilerin davranışlarındaki yükseklikler normal karşılanmalı. Bizim baş edemediğimiz durumlarda rehberlik öğretmenine danışmaktayız.” Ö12 “Kavrama noktasında hiçbir sorun yaşamamaktayız. Ancak öğrencilerimiz bize gelinceye kadar ki okullarında çok başarılı olduklarından oldukça şımartılmış ve bazen buna bağlı davranış sorunları sergilemektedirler.” Ö17 “Disiplin olayları olmaz. Fen lisesi öğrencilerine daha çok mütevazı olmayı, empati kurmayı, sadece sınav başarısının hayatta her şey için yeterli olmayacağı davranışını kazandırmak lazımdır. Öğrenci davranışları toplumu yansıtır şu günlerde. Bencil, kendinden başkasını düşünmeyen. Sadece yüksek not alabilmek için birbirini ezen metacı çocuklar yetiştiriyoruz.” Ö19 “Öğrencilerin telefona olan düşkünlüğü var.” Ö20 “Dersten kopan öğrencilerin oluşu, davranışları, gereksiz ve boş konuşmalar, öğrencilerin dersi takip etmemesi. Dersi sevdirmek, kişisel problemleri araştırmak, materyalleri kullanmak etkili olabilir.” Ö21 “Öğrencilerin ilgisiz olduğu durumlar enerjisinin düştüğü zamanlar olabiliyor. Bu durumlarda günlük hayattan örneklerle ders konuları ilgi çekici hale getirilmeye çalışılmalı. Öğrencilerin sadece belli derslere özellikle sayısal derslere ağırlık vermeleri de problem haline gelmektedir.” Ö22 “Öğrencilerin yaşları küçük olduğundan gelecekle ilgili belirli bir amaçları ve yok olsa bile bunun için ne yapmaları gerektiğinin bilincinde değiller. Ara ara rehber öğretmen takviyesi ve meslek tanıtımları yapılarak bu eksiklikler giderilebilir.” Ö23 “Sürekli olarak işlenen konunun günlük hayatta nerede kullanılacağı, gereksiz olduğu gibi söylemler diğer öğrencilerinde motivasyonunun düşmesine sebep olabiliyor. İyi bir rehberlikle bu sorunun üstesinden gelinir.” Ö24 “Öğrencilerin genç delikanlı olduğu unutulmamalı ve onlara sevgi ve hoşgörü ile karşılanan her gencin olumsuz davranışları azalmaktadır.” Ö25 “Özellikle son yıllarda her şeyi bildiğini düşünen, okuma yapmadan, araştırmadan sorgulayıcı bir kimliğe sahip olduğunu zanneden öğrenci modeliyle karşı karşıya kalıyoruz. Çözümü öğretmenin kendini birçok alanda yetiştirmesi ve öğretmen kimliğini öğrenciye her koşulda hissettirmesi.” Ö26 “Teknoloji dönemindeki gençlerin dikkatini toplama problemi var. Ayrıca uzun süre dikkatlerini bir alanda tutmak oldukça zor. Tek çözüm yolu ilgilerinin olduğu görsel medya ile desteklenmesi.” Ö27 “Yaşadığım tek sorun, öğrencilerin sadece akademik başarıya odaklanması... Ve bunun olmasının en büyük sebebi velilerin beklentisi ile dayatması... Bunun önüne geçilmesi adına, öncelikle velilere, sonrasında öğrencilere yaparak yaşayarak uygulayacakları eğitim verilmeli.” Ö28 “Öğrenci davranışları bütün öğrencilere aynı programın uygulanması sebebi bizleri zorlamaktadır. Daha fazla sayıda ve esnek programlar öğretmenlere verilmeli. Öğretmen kişiye özgü program yapabilmeli.” Ö29 “Bazı öğrenciler dersi kaynatmak için uğraş verirken bazıları da derse odaklanmada zorluk yaşıyor. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve öğrenim metodlarını ders içinde değiştirerek (uygun durumlara göre) kullanılması gerekir.” Ö30 “Öğrenci yapısal yani kendisinin de etkin olarak katıldığı bir süreç istemekte ancak mevcut sistem buna çok uygun olmadığı için ders anlatırken konuşmakta ve derse ilgisi dağılmaktadır. Öğrenciyi etkin kılan bir süreç ve buna uygun sınav sistemi oluşturulmalıdır.” Ö33 “Motivasyon sıkıntısı öğrencilerimiz var. Gelecek ile ilgili çalışmaları yetersiz öğrencilerimiz var. Ailelerinde katılımı ile çocuklara iyi bir motivasyon eğitimi verilmelidir. Ahlaki olarak sorunlu öğrencilerimiz yok. Sadece çağımızın gençliğinde olan saygı eksikliği var. Ancak bunu bilinçli yapmıyorlar. Yaptıklarının normal olduğunu sanıyorlar.” Ö34 “Sınavla girilen okullar olduğundan veliler öğrencilerden fazlaca beklenti içinde. Test teknikleri verilmiş öğrenci başarısı elde edilmiş. Öğrencinin zevkleri ilgileri ilgilenilmemiş. İsteksizlik üst düzeyde. Böyle olunca hedef ve amaç olmadan mutsuz bir ortam oluyor. Okulda velide sosyal etkinliklere sıcak bakmıyor. Okul başarısı ön planda, öğrenci arka planda kalıyor. İletişim eksikliği olan zevklerini tanıyamayan, yeteneklerini anlayamayan nesiller yetişiyor.” Ö37 “Öğrenme ortamında farklı öğretim metodlarıyla ders işlediğimizde öğrenciler için daha eğlenceli ve etkili ders işleyebiliyorum. Ancak zaman konusunda sıkıntı yaşadığımızda alternatif öğrenme yaklaşımları yerine sınırlı sınırlı öğretim metodlarını kullanabiliyorum. O yüzden öğrencilerin konsantrasyonu çabuk dağılabilmekte ve dikkatleri çabuk dağılabilmektedir.”

Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlere yöneltilen birinci soruda sınıf yönetiminde fiziki şartlardan kaynaklı ne gibi problemler yaşandığı sorulmuştur. Öğretmenlerin 17'si sınıf mevcutlarının fazla olmasının önemli bir problem olduğunu ifade etmişlerdir. Sınıf mevcutlarının fazlalığının arkasından dersliklerin fiziki alan açısından yetersiz olduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Özellikle sınıfların alansal olarak dar olmasının istenilen düzenlemelerin yapılmasına izin verilmediği ifade edilmiştir. Uygulama yapmak için yeterli alanların olmamasının,

istenilen oturma düzeninin yapılamamasının amaçlanan hedeflere ulaşmakta problemler oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Dersliklerin fiziksel anlamda küçük olmasının yanında derslerin niteliğine uygun planlanmamış olması da bir problem olarak belirtilmiştir. Örneğin laboratuvarların yetersizliği, yabancı dil sınıflarının olmaması, edebiyat dersine veya coğrafya dersine uygun materyallerin bulunmaması ve gerekli düzenlemelerin yapılamaması yine sorun olarak ifade edilmiştir. Binalarda ki yapım yanlışları veya uygun yönlenme ile yapılmaması gün ışığının verimli bir şekilde kullanılmasını engellediği, ısınma ile ilgili problemler yarattığı bunlarla beraber duvarların renklendirilmesinde seçilen renklerin gelişi güzel seçilmiş olmasının da olumsuz etkileri olduğu ifade edilmiştir. Tüm bunlarla beraber etkileşimli tahtalarla ilgili yaşanan problemlerinde bulunduğu görülmüştür. Etkileşimleri tahtaların ekranının küçük olması, alçak bir düzeyde duvara yerleştirilmiş olması özellikle arkada oturan öğrenciler için sorun yarattığı, ışık parlamaları ve onarım problemleri olduğu da ifade edilmiştir.

Proje okullarında sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili sorulardan ikincisi olan takip edilen programlar açısından ne gibi sorunlar yaşandığı ile ilgili olarak müfredat programlarının öğrencinin düzeyine uygun olmadığı ifade edilmiştir. Çok yoğun olduğu ve müfredat gereksinimlerinin yerine getirilmesi için gerekli zaman diliminin sağlanamadığı bunun da programın gerçekleştirilmesinde problem yarattığı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenci seviyesine bakılmaksızın her öğrenci düzeyinde aynı programların uygulanıyor olması da başka bir problem olarak ifade edilmiştir. Yine müfredat programlarının hedeflediği kazanımlar için hazırlanan ders kitaplarının yetersiz olduğu bunun da kaynak problemi yarattığı belirtilmiştir. Programların sık değişmesinin öğrencilerde güvensizlik yarattığı ve müfredat programlarına karşı ilgisizlik oluşturduğu ifade edilmiştir. Müfredat programlarının günlük hayatla ilişkilendirilememesinin ve uygulamaya yönelik olmamasının da öğrencilerde motivasyon eksikliği yarattığı derslerin sıkıcı ve ilgi çekmekten uzak olmasına neden olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmanın üçüncü sorusu ile proje okullarında sınıf yönetiminde zaman yönetimi açısından ne gibi problemler yaşandığı araştırılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler öncelikle kazanımların yoğun olduğu ve kazanımların hedeflerinin belirlenen sürede gerçekleştirilebilmesinin zor olduğunu ifade etmişlerdir. Haftalık ders saatinin belirtilen kazanımlar için yersiz olduğunu özellikle örneğin soru çözümü gibi pratikler yapabilmek için zaman kalmadığını bu durumun öğrencilerin hayal kurma, farklı düşünebilme ve yaratıcılık gibi yönlerinin gelişmesini engellediğini belirtmişlerdir. Özellikle derslerde uygulamaya yer verilememesinin öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini ve öğrencilerde okula derse karşı olumsuz tavır geliştirmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Yine proje okullarında ders dışı çalışmalara da ağırlık verilmesi gerektiği ancak ders dışı faaliyetler için zaman ayrılmadığı ifade edilmiştir. Tüm bunlarla beraber öğretmenin de öğrencinin de derse hazırlıksız gelmesinin zaman yönetimini zorlaştırdığını ifade etmişlerdir.

Öğretmenlere proje okullarında sınıf yönetiminde iletişimle ilgili karşılaşılan problemlere ilişkin görüşleri sorulduğunda da özellikle lise öğrencilerinin içinde bulundukları ergenlik dönemi sebepli sorunların ön plana çıktığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin bu dönemlerine ilişkin yeterince bilgi sahibi olmamalarının, öğrencilerin yaşları gereği fevri ve düşüncesiz tavırlar geliştirebilmeleri, geleceğe karşı duydukları kaygının iletişimde olumsuz yansımaları olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kişilik veya ailevi yapıları ile ilgili ortaya çıkan durumların da iletişime olumsuz etkileri olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin bazılarının içine kapalı olması veya kendini ifade edememesinin iletişim güçlükleri ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Çağın çok hızlı değişmesi ile öğretmenlerin öğrencilerdeki değişimi yakalayamamasının iletişimde problemler yarattığını ifade etmişlerdir. Müfredatın yoğunluğunun ve sınıf mevcutlarının kalabalıklığının da yine öğretmenlerin öğrencilere ulaşmalarında ve bire bir iletişim kurarak ilgilenebilmelerin de sorunlar yarattığı araştırmaya katılan öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Araştırmanın beşinci sorusu olarak proje sınıflarında sınıf yönetiminde öğrenci davranışları açısından ne gibi problemler yaşandığı sorusu yöneltildiğinde öğretmenler öncelikle öğrencilerin yaş dönemleri itibarı ile sahip oldukları olumsuz olabilecek tavırların sorunlar oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Müfredat programlarının öğrencilerin dikkat ve ilgilerini çekecek donanıma sahip olmaması, derslerin uygulamaya, günlük hayatla bütünleşmeye imkan verecek şekilde işlenmeye uygun olmaması, öğrencileri dört duvar arasına mahkum etmesi v.b. durumların öğrencilerin okula ve derslere ilgisiz kalmasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Sınav, not ve gelecek kaygısı gibi nedenlerin öğrencileri sadece çıkarları doğrultusunda hareket eden, bencil bireyler haline getirdiğini belirtmişlerdir. Yine gelecek kaygısının ümitsizliğe yol açtığını bunun da öğrencilerin motivasyonunu olumsuz etkilediğini sonuç olarak da ders dinlememe, derste uyuma gibi olumsuz davranışlar geliştirdiklerini zaman zaman bunun sonucunun saygısızlığa kadar varabildiğini belirtmişlerdir. Teknolojik gelişmelerin hızı, öğrencilerin teknolojiye olan düşkünlükleri özellikle telefon ile ilgili problemler yaşandığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında fiziksel açıdan öncelikle kalabalık sınıf mevcutları ön plana çıkmakta ve sınıf mevcutlarının düşürülmesi gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Aynı zamanda müfredat yoğunluğu ve zaman yetersizliği de önemli bir problem olarak ön plana çıkmaktadır. Müfredat yoğunluğu ve zaman yetersizliğinin beraberinde dersler sırasında uygulama ve pratik çalışmalarına zaman ayıramama problemini ortaya çıkardığını bu durumun da öğrencilerde başaramama duygusuna yol açtığını, motivasyon problemi yarattığını ve kaygı oluşturduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Tüm bu durumların öğrencilerde okula ve derslere karşı ilgisizlik yarattığı belirtilmiştir. Başka önemli bir problem olarak da öğrencilerin yaş dönemleri ile ilgili ortaya çıkan davranışsal sorunlar olduğu ve öğretmenlerin bu konuda anlayış göstermeye çalıştıkları ancak kimi zaman yetersiz kaldığı görülmektedir.

Proje okulları çok yeni bir uygulama olduğundan yapılan çalışmanın sonuçlarının ilgili diğer çalışmalarda alanyazın için önemli sayılabilecek veriler oluşturduğu ve bilimsel bilgi birikimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen görüşlerinin çözümlemesinden elde edilen bulgular incelendiğinde ilgili alanyazın için önemli sayılabilecek kimi sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sonuç olarak bu çalışmanın bilimsel bilgi birikimine katkı sunacağı düşünülmektedir.

1. Sınıf mevcutları yapılacak bir düzenleme ile ideal olarak 18'de tutulmalıdır.
2. Müfredatlar hafifletilmeli ders sayıları azaltılmalıdır.
3. Öğrencilerin yaratıcılığını destekleyecek, hayal güçlerini geliştirecek çalışmalar yapabilmek amaçlı zaman dilimleri planlanmalı.
4. Derslikler dersin niteliğine uygun planlanmalıdır.
5. Ders kitapları tekrar gözden geçirilmeli, daha kapsamlı hazırlanmalı. Farklı kaynaklar da hazırlanarak kaynak eksikliği giderilmelidir.
6. Öğrenci ve öğretmenler düzenli olarak gelişim ihtiyaçları doğrultusunda seminerlere alınmalı.

Kaynakça

- Akar, H, Tor, D, Erden, F.T, Şahin, İ.T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *Elementary Education Online*, 9(2), 792-806.
- Akın, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 353-370
- Azar, A. (2011). Türkiye'de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*. Sayı 1, 36-38.
- Başaran, İ.E. (1996), Eğitim Psikolojisi- Modern Eğitimin Psikolojik Temelleri. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Baskan, G.A. (2001), Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 20, 16-25.
- Çalık, T. (2012). *Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar*. Küçükahmet, L(Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukcu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig*, 44, 123-142.
- Erden, M. (2018). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Lemlech, J.K. (1988). *Classroom Management*. Akt: Erden, M. (2015), *Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Karip, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kuzgun, Y. Deryakulu, D. (2004). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973). Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: Eylül. 2016. Sayısı: 29818
- Recepoglu, E. Ve Özdemir, S. (2013). Okul Müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile okulun örgütsel
- Şentürk, H. Ve Oral, B. (2008). Türkiye'de sınıf yönetimi ile ilgili yapılan bazı çalışmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, sayı 26, 1-13
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A.E. (2001). *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Türk, E. (1999), Türk Milli Eğitim Sistemi- Milli Eğitim Bakanlığı'nda Yapısal Değişmeler. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tyler, R.W. (1971). *Basic Principle Of Curriculum and Instruction*. Akt: Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ortaokul Müdürlerinin Ders Denetim Sürecinde Yaşadıkları Sorunlar

Ömür Aydeniz Can, MEB, Türkiye omurersin5531@gmail.com

Yüksel Gündüz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye yukselgunduz0735@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin denetim sürecinde yaşadıkları sorunları ortaokul idarecilerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya koyabilmektir.. Çalışma, olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun ili İlkadım, Alaçam, Yakakent İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ortaokullarda görev yapan gönüllülük esasına göre seçilmiş 24 kurum amirleri oluşturmaktadır. Nitel yöntemle çalışılmış bu çalışmada veri elde etmede görüşme tekniğinden yararlanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada okul yöneticilerine; ders denetimi sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin beş alt başlıktan oluşan ders denetim sürecinde denetim yapabilme, objektif olma, öğretmeni geliştirme, durum tespit edebilme ve değerlendirme yaparken yaşadığı sorunlara ilişkin sorular sorulmuştur. Bu sorulardan elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenip elde edilen bulgular sunulmuştur. Daha sonra veriler tanımlanarak yorumlanmıştır. Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; ortaokul müdürlerinin ders denetim sürecinde çok büyük sorunlar yaşamadıkları söylenebilir. Özellikle de ders denetim sürecinde durum tespit etmede, değerlendirmede, objektif olmada ve kısmen öğretmeni geliştirmede genel anlamıyla sorun yaşamamaktadırlar. Denetim yapma konusunda yaşanan sorunların başında denetimin kendisinden kaynaklanan olumsuz algı, denetime gösterilen tepki gelmektedir. Ayrıca kısmen öğretmeni geliştirme konusunda sorun yaşama nedeni de öğretmenlerden kaynaklı olarak (değişim ve gelişime kapalı olmaları yönüyle) gösterilmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu denetim yapabilme konusunda yeterlilik ve yetkinlik sahibi oldukları kanısındadırlar.

Anahtar Kelimeler: Denetim, denetmen, ders denetimi, ortaokul yöneticisi

Abstract

The aim of this research is to reveal the problems that school administrators experience during the supervision process based on the opinions of secondary school administrators. The study is a qualitative study designed in a phenomenological pattern. The study group of this research consists of 24 institution chiefs, who were elected on a voluntary basis, working in secondary schools affiliated to the İlkadım, Alaçam, Yakakent District Directorates of National Education in Samsun in the 2018-2019 academic year. In this study, which was studied with a qualitative method, a semi-structured interview form was used to obtain data by using the interview technique. In the research, school administrators; In the course supervision process, which consists of five sub-titles regarding the problems they experienced during the course supervision process, questions were asked about being able to supervise, being objective, developing the teacher, determining the situation, and the problems they experienced while evaluating. The data obtained from these questions were analyzed by descriptive analysis and the findings were presented. Then the data were defined and interpreted. When the results of the research are examined; It can be said that secondary school principals do not experience major problems in the course supervision process. In particular, they do not have any problems in determining the situation, evaluating, being objective and partially improving the teacher during the course supervision process. Negative perception arising from the audit itself and the reaction to the audit are at the forefront of the problems experienced in auditing. In addition, the reason for having problems in developing teachers is partly due to teachers (as they are closed to change and development). The majority of the school principals participating in the research think that they have the competence and slip proficiency to conduct inspections.

Keywords: Supervision, supervisor, course supervision, secondary school administrator

Giriş

Tüm örgütler ve kurumlar amaçlarını gerçekleştirmek üzere çalışır, bu amaçla tüm kaynaklarını harekete geçirirler. Bu noktada amaçlara ulaşılıp ulaşılmadığını, ulaşılmışsa derecesini belirlemek için bir kontrol mekanizmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle bir örgütteki yönetim sürecinin en önemli basamaklarından biri ve ayrılmaz parçası denetimdir. Yönetile denetim iç içe geçmiş sarmal yapılardır. Kontrol mekanizması ve amaçlara ulaşılabilirlik denetimle sağlanmaktadır. Denetim örgütün amaçlarına ne denli ulaşıldığının somut kanıtıdır. Eski algılayışın aksine denetim durum saptama, eksik, yanlış bulma üzerine değil düzeltme ve geliştirme eksenine kaymaktadır. Bu durumda denetlemeyi kurumlarda olmazsa olmaz hale getirmektedir. Yönetimin olduğu her alanda denetim zorunludur. Erdem'e göre teftiş sözcüğü Arapça bir kavram olup inceleme, araştırma, soruşturma, doğruyu bulmak için arama, tarama, muayene ve kontrol etme anlamlarına gelir (Erdem, 1987: 12). Türk Dil Kurumunun tanımlamasında ise denetim, kamu ya da özel bir kuruluşa ilişkin bilgilerin önceden belirlenmiş ölçütlere uygunluğunun saptanması ve rapor edilmesi amacı ile bir uzman birimi tarafından kanıt toplama ve değerlendirme süreci olarak geçer (TDK, 2004). Eğitim sisteminde teftiş için denetim, denetleme kontrol, inceleme, soruşturma, irşat, tetkik, tahkik, tahkikat, muayene ve muhakabe gibi tanımlar kullanılmıştır (Açıkgöz, 2001: 107).

Sosyal sistemlerde teftiş için yapılacak tek bir tanım bir çok karışıklıklara yol açar. Bu nedenle, sistemlerin ayrılmaz ve tamamlayıcı bir parçası olan denetim için amaçları, fonksiyonları ve yararlanılan teknikler göz önünde bulundurularak çeşitli yönlerine ağırlık vererek tanımlamakta ve bilimsel yaklaşımın önemi paylaşılmaktadır (Taymaz, 2015: 3). Bu doğrultuda denetimin birden çok tanımına değinecek olursak; Teftiş, bütün devlet dairelerindeki görevlilerin kanun ve nizamname hükümlerine göre, vazifelerini hakkıyla ifa edip etmediklerini, aykırı hareket ederek memuriyet vazifelerini yerine getirmede ihmal ve dikkatsizlik gösterip göstermediklerini, suistimal yapıp yapmadıklarını tespit ederek, haklarında gereken yasal işlemlerin yürütülmesi için devlet dairelerinin teşkilat kanunlarına göre tayin edilmiş müfettişler, murakıplar veya bu işle görevlendirilmiş memurlar vasıtasıyla yapılan murakebedir (Taymaz, 2015: 3). Denetim bir birimin işleyişi konusunda ayrıntılı olarak inceleme yapmak ve bilgi toplamak, toplanan bilgileri analiz etmek, analiz sonucunda sorunları tanımlamak, belirlenen sorunlara çözüm üretmektir (MEB, 2011).

Ayrıca denetimi kamu kurumlarında anayasal ve yasal çerçeve ile belirlenen amaç, temel ilke ve hedeflere; ulaşmak için faaliyetlerin uygunluk, doğruluk, düzenlilik, verimlilik, ekonomiklik, etkinlik bağlamında objektif, geçerli, güvenilir ölçütlerle; karşılaştırılması, evrensel ve ulusal esaslara göre durumunun ortaya konulması, giderilebilir eksiklikler için rehberlikte bulunulması, değişim ve gelişim için öneriler getirilmesi süreci olarak da tanımlayabiliriz. Kısaca denetim; bir birimin işleyişi konusunda ayrıntılı olarak inceleme yapmak ve bilgi toplamak, toplanan bilgileri analiz etmek, analiz sonucunda sorunları tanımlamak, belirlenen sorunlara çözüm üretmektir (MEB, 2016). Yönetimsel açıdan incelediğimizde örgüt ve kurumlarda denetimin gerekliliği öne çıkmaktadır. Yönetim süreçlerine bakıldığında denetimin işlevini yerine getiren, örgütün amaçlarına ulaşmasında sadece sonucu değil, süreçlerin her birini detaylı incelenmesini gerektiren son ve tamamlayıcı bir süreç olduğu görülür.

Teftişin, örgüt açısından zorunlu olması örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Her örgüt var oluş nedeni olan amaçlarını gerçekleştirme durumunu sürekli olarak izleme ve bilgi edinmek zorundadır. Bu da, örgüt girdilerinin, sürecin ve çıktıların planlı sürekli biçimde kontrol edilmesi, değerlendirilmesi ile olanaklıdır. Bu olgu, sürekli bir izleme, inceleme, değerlendirme geliştirme etkinliğini kapsayan teftişin önem ve zorunluluğunu göstermektedir (Aydın, 1986: 1).

Bu bağlamda tüm örgüt ve kurumlarda denetim gerekli olduğu gibi eğitim kurumlarında da etkililiği ve verimi arttırmak amacıyla son derece gereklidir. Su (1974, Akt. Taymaz 2015: 4) çalışmasında eğitim sisteminde teftiş; yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetiştirmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanıdır. Eğitimde denetimin gerekliliğini vurgulayan unsur denetimin bu gün artık kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmesidir. Bu açıdan bakıldığında özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında en gerekli unsurlardan biri haline gelmiştir (Aydın, 2016: 3). Gelişen ve değişen dünyada, emsalleriyle rekabet edebilecek insan gücünün yetiştirilmesinde baş mimar olarak kabul edilen öğretmenlerin, bu görevlerini tam olarak yerine getirebilmeleri için kendilerini birçok anlamda geliştirmesi ve yenilemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin kendilerine yüklenen

bu misyonu gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini süreç içerisinde varsa hedeflerden sapmaları ve zorlukları belirleyerek bunların giderilmesini sağlamak ancak bilimsel ölçme yöntemleri ve denetimle mümkündür (MEB, 2011). Eğitimde denetim iş göreni, örgütü ve eğitim-öğretimi geliştirme gibi öneme sahiptir. Eğitimde denetim faaliyetlerinde eğitici ve rehberlik yaklaşımı ile geliştirici ve iyileştirici yönde katkı sağlamak esastır (MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği, 2017). Klasik anlayışın aksine artık çağdaş, bilimsel anlayışa göre denetim, kontrol mekanizmasını kullanarak durum saptaması yapıp rapor düzenleme üzerine değil düzeltme ve özellikle de geliştirme işlevi üzerine odaklanmaktadır. Ayrıca eğitimde denetim, disiplin ve yasa dışı olayların soruşturmasının, incelemesinin yapılarak ilgililere bilgi verilmesini de içerir.

Eğitimin saptanmış amaçlarına genelde sınıf içinde yapılan öğrenim etkinlikleriyle ulaşılabilir. Yani denetim, eğitim öğretim etkinliklerinin sunulduğu ders ortamında gerçekleşir. Ders denetimi, okullarda genel teftişler sırasında ya da bunlardan ayrı olarak yapılan, öğretmenlerin kendi aralarındaki yetişkinliğini, çalışmasını, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliliğini, öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik bir teftiş türüdür (Taymaz, 2015: 153). Ders teftişinde, öğretmenlerin kendi alanında yetişkinliği, işine bağlılığı ve çalışması, metodu ve bunu uygulamada yeterliği, öğrencilerin yetişme seviyeleri, derslerde elde edilen sonuçların okulun genel seviyesindeki etkileri araştırılır. Sadece görülen ders saatlerindeki çalışmaların değerlendirilmesiyle yetinilmeyerek öğretmenin müfredat programını ve yıllık ders planını ne dereceye kadar uygulamış olduğu, soru düzenlemedeki yeterliği, yaptığı yazılı yoklamalar, yaptırdığı öğrenci ödevleri ve bunları düzeltmedeki dikkati, atölye çalışmalarındaki bilgi ve maharet seviyesi, öğrencileri kişisel çalışmalara yönlendirmede gösterdiği başarı, okul içi ve dışı faaliyetleri, davranışları da incelenip değerlendirilir.

Tüm bu yönlerden değerlendirilen öğretmenlerin denetimi görevi ilköğretim müfettişleri tarafından yapılırken 2014 yılında yapılan yönetmelik değişikliğiyle müfettişlerden okul müdürlerine geçmiştir. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ilgili yönetmeliği, öğretmeni denetleme ve iş başında yetiştirme yetkisini okul müdürlerine bırakmıştır. Bu durum da, yetki ve sorumlulukları artan okul müdürlerinin denetimle ilgili yeni rol, sorumluluklar edinmesine yol açmıştır. Yılmaz'a (2009) göre çağcıl denetim yaklaşımları, denetim ve değerlendirmenin değişen içeriği, okul yöneticilerinin rol ve görevlerindeki değişimler ve eğitim öğretim etkinliklerinin geliştirilmesinde denetim etkinliklerinin önemi düşünüldüğünde okul müdürlerinin denetim görevi daha önemli bir hale gelmektedir. Bu da müdürlerin, öğretimsel denetim yapma rolleri ve yeterlilik düzeyleri, denetimde dikkat etmesi gereken hususlar, denetim öncesi, sırası ve sonrasında yapması gerekenler, öğretmeni geliştirme, çağdaş denetim anlayışlarını uygulayabilme..vb konularda sorunlarla karşılaşmasına neden olmaktadır. Çünkü denetim, bir çok kaynakta da belirtildiği üzere ayrı bir ihtisas, bilgi, yetkinlik ve sorumluluk alanıdır.

Bu alana okul müdürlerinin dahil olması denetim sürecinde doğal olarak bazı problemler yaşamalarına neden olmaktadır. İşte bu sorunları tespit etmek, çözümüne ışık tutabilmek için bu konu alanının incelenmesine gerek duyulmuştur. Bu çalışma yapılmış ve yapılacak olan çalışmalara, okul müdürlerinin ders denetim sürecinde yaşadıkları problemlerin tespit edilmesine ve çözümüne, daha etkili ders denetimi yapmaları için kriterlerin belirlenmesine, denetim sürecinde karşılaştıkları sorunların en aza indirgenmesine katkı sağlayacağı düşünülmüş ve hazırlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin denetim sürecinde yaşadıkları sorunları ortaokul idarecilerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya koyabilmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Ortaokul müdürlerinin ders denetim sürecinde denetim yapabilme konusunda yaşadığı sorunlar nelerdir?
2. Ortaokul müdürlerinin ders denetim sürecinde objektif olma konusunda yaşadığı sorunlar nelerdir?
3. Ortaokul müdürlerinin ders denetim sürecinde öğretmeni geliştirme konusunda yaşadığı sorunlar nelerdir?
4. Denetim sürecinde durum tespitinde yaşadığı sorunlar nelerdir?
5. Denetim sürecinde değerlendirme yapma konusunda yaşadığı sorunlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışmasıdır. Bu araştırma nitel verilere dayalı betimsel bir çalışmadır. Nitel veri analizi, incelenen sosyal gerçekliğin derinliklerinde bekleyen gizil bilgiyi gün yüzüne çıkarır. Bu süreçte araştırmacı kendi öznelliğini işe koşmakta ve incelediği sosyal gerçeklikle dolaysız bir etkileşim içine girmektedir (Özdemir, 2010). Bu çalışmada, okul yöneticilerinin ders denetim sürecinde yaşadığı sorunları belirlemek ve çözümü noktasında bulgulara ulaşabilmek adına ortaokul müdürlerine yarı yapılandırılmış sorular yönelmek suretiyle derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Okul yöneticilerinin ders denetim sürecinde yaşadığı sorunların belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın çalışma grubunu; 2018-2019 eğitim öğretim yılında Samsun ili İlkadım, Alaçam, Yakakent İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı ortaokullarda müdürlük yapan gönüllü kurum amirleriyle sınırlıdır. Araştırma örneklemini, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle bahsedilen ilçelerdeki 24 ortaokul müdürü oluşturmaktadır.

Bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme araştırmanın amacına göre önceden hazırlan beş sorunun katılımcılara sorulması ve katılımcıların verdiği cevaplardan oluşmaktadır. İlk olarak katılımcılara sorulacak olan sorular hazırlanmış, bu noktada uzman görüşüne başvurulmuş, uzman görüşü ile görüşme sorularının içeriği ve soruların sayısı belirlenmiştir.

Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Formun birinci bölümünde kişisel bilgilere (okul müdürlerinin cinsiyeti, medeni durumları, mesleki kıdemleri, öğrenim durumları) ikinci bölümde ise okul yöneticilerinin ders denetimi sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin beş alt başlıktan oluşan sorulara yer verilmiştir. Form okul yöneticilerinin ders denetimi sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin toplam beş yarı yapılandırılmış açık uçlu sorudan ve derinlemesine bilgi almak adına görüşmecilerin kendi eklediği ek bilgilerden oluşmaktadır. Formun güvenilirliği adına üç ön görüşme, pilot uygulama yapılmıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin ders denetim sürecinde yaşadığı sorunları belirlemek amacıyla 24 ortaokul müdürüyle "yarı yapılandırılmış görüşme" uygulanmıştır. Görüşmeler bazen ses kayıt cihazıyla çoğunlukla da yazarak kayıt altına alınmıştır. Okul yöneticilerinin ders denetim sürecinde yaşadığı sorunları belirleme konusunda okul yöneticilerinin görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizde farklı kişilerin aynı soru hakkındaki farklı düşünceleri görüşülenlerden elde edildiği tarzda aktarılmıştır. Veriler tanımlanıp yorumlanmıştır. Temalar oluşturulup kategorilere ayrılmıştır. Her bir kategoriyle ilgili katılımcıların görüşleri, doğrudan olduğu gibi ifade edilip yorumlanmıştır.

Bulgular

Müdürlerle yapılan görüşmeler sonucunda; ders denetim sürecinde denetim yapma konusunda yaşadığı sorunların neler olduğuna, denetim sürecinde objektif olabilme konusunda yaşadığı sorunlara, denetim sürecinde öğretmeni geliştirme konusunda yaşadığı sorunlara, denetimde durum tespitinde yaşadığı sorunlara ve denetimin son aşaması olan değerlendirme kısmında karşılaştığı sorunlara ilişkin okul yöneticisi görüşleri incelenmiştir.

Tablo 1.

Ders Denetim Sürecinde Denetim Yapabilme Konusunda Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir?

Denetime genel olarak gösterilen tepki	(M1), (M2), (M3), (M5),(M12), (M17), (M18), (M20), (M21), (M23), (M24)
Denetlenenlerin doğal davranmaması	(M6), (M7), (M8), (M18), (M20), (M21), (M24)
Zaman yetersizliği	(M4), (M9), (M10), (M14), (M15), (M22)
Denetime ilişkin yetersizlik	(M8), (M15), (M16), (M22)
Denetime ilişkin sorun yok	(M11), (M19)
Müdürlerin denetim yapmasına tepki	(M13)

Tablo 1 incelendiğinde yöneticilerin, denetime genel olarak tepki gösterilmesi (11) denetlenenlerin doğal davranmaması (7) zaman yetersizliği (6) denetime ilişkin yetersizlik (4) müdürlerin denetim yapmasına tepki gösterilmesi (1) konularında denetim sürecinde sorun yaşadıkları görülmektedir. Az bir yöneticinin de (2) denetime ilişkin sorun yaşamadığı görülmektedir. Buna ilişkin yönetici görüşleri:

“Denetim dendiğinde öğretmenlerin gerilmesi, denetimin adının soğuk algılanması, öğretmenlerde denetimin uyandırdığı olumsuz algı. Bunun dışında sınıf defterlerinin günü gününe dolmaması ve genel evrak eksikliğinin olması denetim yaparken karşılaştığım en belirgin sorunlardır (M1).” “Denetim adının olumsuz algılanması, öğretmenlerin denetime karşı önyargılarının olması, öğretmenlerin eğitim süreçlerinin dışındaki yaşantılarının yoğun ve karmaşık olması derslere olan ilgilerinin azalmasına neden olması, branşlar bazında ek ders kazanımlarının farklılık göstermesi yani fazla ek ders alanın daha fazla ilgi az ek ders alanın az ilgi göstermesi yaptığım denetimler sonunda edindiğim gözlemlerdir. Denetimlerim esnasında öğrencilerin hazır bulunuşluğunun az olması, dikkat dağıtıcıların çokluğu ve veli potansiyelinin de alt düzeyde oluşu, genel anlamda ilgisiz olmaları da bir başka değişkendir (M2).” “Denetim yaparken genel olarak zaman sıkıntısı yaşıyorum. Yıllık çalışma programında denetim için belli tarihler ayırmama rağmen idarecilerin iş yoğunluğundan, ek işler ve görevler verilmesinden dolayı denetimlerde bazı aksamalar yaşanmaktadır (M4).” “Öğretmenin ve öğrencilerin denetim esnasında doğal davranmaması, bu süreçte öğretmenin samimiyetsiz olması, denetim sürecinin kendisinden kaynaklı olan sorunlar (denetim kelimesine karşı olan önyargı, denetimin adının soğuk olması...vb) genel olarak denetimi olumsuz etkilememektedir. Haliyle denetimler basmakalıp tek bir olaymış gibi birbirinin aynısı olmaktadır (M6).” “Öğretmenin denetim esnasında doğal olmaması, psikolojik olarak etkilenmesi ve öğretmen-idareci arasındaki bireysel ilişkiler genel anlamda denetim sürecini etkilemektedir. Öğretmenin denetim esnasında olduğundan farklı davranması, yapmacık olması aynı zamanda öğrenciler tarafından da hissedilmektedir. Öğrenci denetimde bunu çok net gözlemlemekte ve onun gözündeki öğretmen profili değişmektedir. Bunun için öğretmenin denetimde rahat ve doğal olması gerekmektedir. Bunun dışında 27 yıllık meslek hayatımda hangi ölçme değerlendirmeyi kullanacağımı, ders anlatımında kullanılması gereken metodları belirleyeceğimi bildiğimden bu konuda yeterlilik sahibiyim. Bunu öğretmene de açık olarak belirttiğimden, ondan ne istediğimi açıkça bildiğinden denetim sürecinde başka bir sorun yaşamamaktayım (M7).” “Öğretmenin ve öğrencilerin denetim esnasında doğal davranmaması, olduğundan farklı davranmaya çalışmaları genel sıkıntıdır. Onun dışında öğretmenlerin ön hazırlık yapmamaları, derse sadece iyi olan öğrencilerle devam etmeleri de karşılaştığım en belirgin sorunlardır. Ayrıca benim branşım bilgisayar, denetimine girdiğim bir İngilizce öğretmenin konusuna, içeriğine hakim olmadığımından etkili bir denetim gerçekleştirememiş olabiliyorum. Ama tabi ki öğretmenlikte genel yargılar ve olmazsa olmazlar açısından çok rahat değerlendirebiliyorum (M8).” “Denetimde genel olarak sorun yaşamıyorum. 20 yıllık meslek hayatımda eğitimin tüm kademelerinde öğretmen ve idareci olarak (ilkokul-ortaokul-lise) çalıştım. Her alan ve kademeyi gördüğümünden denetim yapabilme noktasında kendimi yeterli görüyorum. Kişinin kendini geliştirmesinde, öğrenmesinde istek de olunca kendini yenileyince bu anlamda eksikliği olmuyor olsa bile tamamlayabiliyor (M11).” “Okul müdürünün ders denetimi yapmasını etkili, etik ve doğru bulmuyorum. Bu durum objektif değil. Denetimin bunun eğitimi almış kişilerce, uzmanı tarafından yapılması taraftarıyım. Müfettişler tarafından yapılan denetimin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Okul müdürünün yaptığı denetimi faydalı görmüyorum. Ne kadar okul müdürü olsak da biz de öğretmeniz, aynı kökenden geldiğimiz için öğretmenin öğretmeni denetlemesi gibi algılanan denetim sürecinin gerçekten verimli ve rehberlik edici olduğu kanaatinde değilim (M13).” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 2.

Ders Denetim Sürecinde Objektif Olabilme Konusunda Yaşadığımız Sorunlar Nelerdir?

Objektiflik konusunda sorun yoktur	(M1), (M3), (M4), (M5), (M6), (M7), (M8), (M9), (M11), (M14), (M15), (M16), (M17), (M18), (M19), (M20), (M21), (M22), (M23), (M24)
Objektiflik konusunda sorun yaşayanlar	(M2), (M13)
Ön bilgilerini yok saymayıp adil olmaya çalışan	(M10), (M12)

Tablo 2’de göre, yöneticilerin denetim sürecinde genel olarak objektiflik konusunda sorun yaşamadığı (20) çok az kişinin objektiflik konusunda sorun yaşadığı (2) az bir yöneticinin de (2) ön bilgilerini yok saymayarak adil olmaya çalıştığı görülmektedir. Buna ilişkin yönetici görüşleri:

“Denetim sürecinde genel olarak objektif olduğumu ve tüm öğretmen arkadaşlara adil davranmaya çalıştığımı söyleyebilirim (M1).” “Taraflı olmayan bertaraf olur. Et ve kemikten yaratılmış insanın yönetici de olsa hata yapma ihtimali olabilir. Müdürler yetkilerinin yanında sorumluluk gereği denetim yaparken aile ve sosyal çevrelerinden kaynaklanan insani bir takım sorunları denetim esnasına yansıtabilir. Ancak denetimde mümkün olduğu kadar objektiflikten uzaklaşmamalıyız (M2).” “Öğretmenin motivasyonunu artırıcı yönde pozitif bakış açısıyla

objektifliği dengelemeye çalışırım (M3).” “Objektiflik izafidir. Öğretmenin seninle o güne kadar diğer alanlarda yaşamışlıklarını yok saymak çok zordur. (Örneğin öğretmen öğrencisiyle sorun yaşamıştır, sürekli dersine geç giren görevlerini yerine getirmeyen bir öğretmendir ...vb). Öğretmenle ilgili ön bilgileri yok sayamam, haliyle bunları göz önünde bulundururum. İşte bu ön bilgileri objektifliğin içine alarak değerlendiririm. Ama adilane olma açısından değerlendirmemi istiyorsanız kurum adına her zaman adil olmuştumdur. Şahıslarla bireysel olarak işim yoktur. Kurum adına yapılması, yerine getirilmesi gereken görevler vardır sadece (M10).” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 3.

Ders Denetim Sürecinde Öğretmeni Geliştirme Konusunda Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir?

Öğretmenin gelişime ve değişime kapalı olması	(M2), (M4), (M5), (M14), (M15), (M16), (M18), (M20), (M21), (M22), (M23),
Öğretmeni geliştirme konusunda sıkıntı yoktur	(M1), (M3), (M7), (M8), (M9), (M11), (M12), (M13), (M24)
Öğretmenin kendisini yeterli görmesi	(M2), (M15), (M16), (M20), (M21),
Denetime ve branşa karşı yetersizliği	(M2), (M4)
Not kaygısının olmaması	(M6), (M19)
Denetimin önemsenmemesi	(M17), (M19)

Tablo 3’e göre yöneticilerin öğretmenin gelişime ve değişime kapalı olması (11) konularında sorun yaşadıkları görülmektedir. Bazı yöneticilerinde (9) öğretmeni geliştirme konusunda sorun yaşamadığı görülmektedir. Buna ek olarak yöneticilerin öğretmenin kendini yeterli görmesi (5) denetime ve branşa karşı yetersizlik (2) not kaygısının olmaması (2) ve denetimin önemsenmemesi (2) gibi konularda da denetim sürecinde öğretmeni geliştirmede sorun yaşadıkları görülmektedir. Buna ilişkin yönetici görüşleri:

“Denetlediğim öğretmenle denetim sonrasında muhakkak bir görüşme yaparım. Gördüğüm eksik ve aksaklıkları birebir dile getirdiğim gibi olumlu özelliklerini de yüceltirim. Daha iyi nasıl olabiliriz noktasında karşılıklı fikir alış verişinde bulunuruz. Bugüne kadar da bu anlamda sıkıntı yaşamadım. Kendini benim tavsiyelerime ve gelişime kapatan bir öğretmene denk gelmedim (M1).” “Kitap okumayan, kendini geliştirmeyen toplumda ekonomik imkanlarla birbirini geçme yarışında olan öğretmenlerin eğitim alanında böyle bir yarış içinde olduklarını göremiyorum. O yüzden de genel olarak gelişime kapalıdır. Herkes kendi kullandığı yöntem ve tekniğin en doğrusu olduğuna kendine inandırmış gidiyor. Bu arada kendi branşımdaki öğretmenleri denetlerken konulara daha vakıf olduğumdan öğretmenleri daha iyi yönlendirip geliştirebilirim. Alanım dışında eksik ya da yetersiz kalabilirim (M2).” “Öncelikle ders denetimi konusunda okul müdürlerinin iyi bir eğitimden geçirilmesi gerekmektedir ki denetimini yaptığı öğretmeni geliştirebilsin. Ayrıca bazı öğretmenlerin yeniliklere açık olmaması, programların ve eğitim sisteminin sık sık değişmesi, bu konularda yeterli eğitimin verilmemesi de üstüne eklenince denetimde öğretmeni geliştirme noktasında sorunlarla karşılaşmaktadır (M4).” “Öğretmen arkadaşlara her zaman şunu belirtirim. Bir sorun olduğunda en başından haberimiz olsun ve birlikte çözelim. Sorun belli bir aşama kaydettikten sonra zaten müdahale edemiyorsunuz. Bu noktada bana ilettikleri kadarıyla yardımcı olmaya çalışıyorum. Ayrıca denetimde öğretmenle ilgili bir sorun görüyorsam söylerim. Özellikle evraklar konusunda, hazırlıksız yakalandığında bunu belirtiyorum. Genellikle de denetime habersiz girdiğimden bu konuda çok eksik yakalıyorum. Beni ne kadar dikkate alıyorsa ben uyarılarımı yapıyorum. Bir de öğretmende şunun rahatlığı var: denetim sonrası bir not verilmiyor, onları eleştirmem ya da övmemle bir noktaya da varılmadığından öğretmenin geliştirilmesi noktasında genel olarak verimli olduğunu düşünmüyorum (M6).” “Denetim sürecinde en çok sorun yaşadığım kısım öğretmeni geliştirme ve iyileştirme noktasıdır. Çünkü bir çok öğretmen eleştirilmeye, yanlışın, eksiksinin söylenmesine alışkın değildir. Bir çok öğretmen dersi anlatırken kullandığı yöntemin, tekniğin, iletişim biçiminin...vb öğretimsel unsurların en iyisi olduğuna kendini inandırmıştır. Bu noktada dışarıdan bir göz olarak denetime girip eksiklik söylediğinizde öğretmen bunu kaldıramamaktadır. Yeniliğe, farklı yorum ve göze, değişikliğe açık olunmadığından kendi adıma denetim yapmış olsam bile öğretmeni geliştiremiyorum (M15).” “Dersin işleniş bakımından (giriş-gelişme-sonuç) aşamalara bakıp eksikliklerini dile getiriyorum. Ama geliştirme noktasında çok da verimli olduğumu düşünmüyorum. Çünkü öncelikli olarak öğretmenlerin müdürleri kendi iş yüklerini yapacak biri olarak gördükleri için denetimi önemsediklerini düşünmüyorum. Denetimi önemsemeyen tabi ki denetim sonrası yapılan geri bildirimleri de önemsemez. Müdür öğretmen, veli gözünde öne çıkmalı ki kale alınmalı ki müdürün de öğretmeni yetiştirme ve geliştirme konusunda etkililiği artsın (M17).” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 4.*Ders Denetim Sürecinde Durum Tespitinde Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir?*

Durum tespitine ilişkin sorun yoktur	(M1), (M2), (M3), (M4), (M5), (M6), (M8), (M10), (M14), (M15), (M16), (M18), (M19), (M21), (M23),
Denetimin belli bir süre içinde sınırlı kalması	(M11), (M12), (M13), (M17), (M22), (M24)
Doğal davranılmaması	(M17), (M20)
Branş farklılığının yarattığı yetersizlik	(M7)
Öğretmenle ilgili ön bilgi eksikliği	(M9)

Tablo 4 incelendiğinde yöneticilerin denetimde durum tespitinde sorun yaşamadığı (15) görülmektedir. Bazı yöneticilerin ise denetimin belli bir süre içinde sınırlı kalması (6) denetimde doğal davranılmaması (2) branş farklılığının yarattığı yetersizlik (1) ve öğretmenle ilgili ön bilgi eksikliği (1) gibi konularda durum tespitinde sorun yaşadığı görülmektedir. Buna ilişkin yönetici görüşleri:

“Bu anlamda 30 yılın verdiği bir tecrübeyle kayda değer bir sorun yaşamadım (M1).” “Yılların tecrübesiyle denetimde öğretmenin durum tespitinde sorun yaşamamaktayım. İlk 10 dakika içerisinde zaten genel hatlarıyla gidişatı tespit edebiliyorum (M3).” “Müdür ön hazırlığını yapıp denetime girmelidir. Çünkü denetleyenin branşı ile denetlenenin branşı birbirine çok uzak dallar olabilir. En azından genel bir fikir sahibi olacak kadar ön bilgi edinilmelidir. Bu müdürün durum tespitini daha net yapmasına yardımcı olur. Onun harici tabi ki genel olarak dersi ve öğretmeni ana hatlarıyla kısa sürede değerlendirebiliyorum. 27 yıllık tecrübenin vermiş olduğu etkiyle kolaylıkla öğretmenin genel durumunun analizini yapıyorum. İdareci iyi bir gözlemci ise zaten durum tespitinde hiç bir sorun yaşanmıyor (M7).” “Öğretmenle ilgili önceden edinilmiş görüşlere, veli ve öğrencilerden öğretmenle ilgili dönüşlere, zümresinden edindiğim bilgilere bakarak öğretmenin durum tespitini daha kolay yaparım. Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenin genel durumu belli oluyor zaten. Yani topladığım ön bilgiler her zaman işime yarar (M9).” “Öğretmenin durum tespitini bir derse sığdırırsan bence hata yapmış olursun. Ben genel olarak değerlendirdiğimden daha doğru tespitler yaptığımı düşünüyorum. Bundan dolayı da öğretmenin durumunu net ve objektif bir şekilde tespit ettiğimi düşünüyorum. Bu genel değerlendirmenin içine öğretmenle ilgili veli-öğrenci görüşüne, öğretmenin bugüne kadar okulda yaptığı çalışmalara, aldığı sorumluklara, ilk denetimde uyardığım noktalarda ikinci denetimde kendini ne kadar geliştirdiğine, iyileştirdiğine, uyarıları ne derece dikkate aldığına da bakarak bunların hepsini katarak yapıyorum. Bu unsurların hepsini baz alınca öğretmenin durumunu net olarak tespit ediyorum. Bu konuda zorlanmıyorum (M11).” “Öğretmenin durumunu tespit ederken bazı öğretmenlerin olduğundan farklı olması, doğal davranmaması sizi yanıltabiliyor. Öğretmenin genel olarak plan, program yapmadığını bildiğiniz halde denetimin olduğu gün planlı, programlı, dosyaları tam bir şekilde olması durum tespitinde güvenilirliği düşürüyor. Denetimin haberli değil de yıl boyu öğretmenin yapmış olduğu tüm çalışmalara bakarak, bu anlamda her öğretmenle ilgili dosya tutarak, zümreler arası fark ve tutarlılıkları göz önüne alarak yapılması gerekmektedir. Böyle bir genel performans değerlendirme öğretmenin durumunu tespit ederken de son derece işe yarayacaktır (M17).” biçiminde ifade edilmiştir.

Tablo 5.*Ders Denetim Sürecinde Değerlendirme Yapma Konusunda Yaşadığınız Sorunlar Nelerdir?*

Değerlendirme konusunda sorun yoktur	(M2), (M3), (M5), (M6), (M7), (M8), (M9), (M13), (M14), (M19), (M21), (M23), (M24)
Durum tespitinin eksik, yanlış yapılması	(M4), (M8), (M15), (M22)
Değerlendirmede tek yönlülük	(M11), (M17), (M20)
Ortak, net değerlendirme kriterinin olmaması	(M16), (M18)
Zaman ve donanım yetersizliği	(M10)
Öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını kabul etmemeleri	(M12)
Denetimin önemsenmemesi	(M1)

Tablo 5 incelendiğinde yöneticilerin denetim sürecinde değerlendirme konusunda (13) sorun yaşamadığı görülmektedir. Bir kısım yöneticinin de durum tespitinin eksik, yanlış yapılması (4) değerlendirmede tek yönlülük (3) ortak, net değerlendirme kriterinin olmaması (2) zaman ve donanım yetersizliği (1) öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını kabul etmemeleri (1) ve denetimin önemsenmemesi konularında sorun yaşadıkları görülmektedir. Buna ilişkin yönetici görüşleri:

“Değerlendirmede not verme durumu artık olmadığından çok önemsendiğini düşünmüyorum. Öğretmenin durumunu net, doğru şekilde tespit edince değerlendirme işin en kolay kısmı oluyor. Bu anlamda sorun yaşamıyorum (M1).” “Bazı branşlardaki arkadaşları denetlerken durum tespitinde zorlandığı gibi değerlendirme noktasında da zorluk yaşanmaktadır. Özellikle birbirine uzak branşlarda (Örneğin ben sınıf öğretmenliği kökenliyim. Bir matematik öğretmenini 8. sınıfta bir konuyu işlerken denetlediğinde) denetim yaptığında bu konuda yetkin de değilsen değerlendirme yapma noktasında zorlanıyorsun. Bunun için okul yöneticilerinin denetim konusunda başlı başına sıkı bir eğitimden geçirilmesi gerekmektedir (M4).” “Elimde denetim için kullandığım form değerlendirme yapma noktasında yeterli. Böyle olduğundan değerlendirme yaparken bir sorun yaşamıyorum. Değerlendirmeye ekstra formun dışında eklediğim bilgiler, notlar oluyor. Özellikle de gördüğüm olumlu örnekleri ya da tam tersi olumsuz ekstrem bir durumu not ediyorum (M6).” “Değerlendirmede genel ölçüt listesine kendi tecrübelerimle eklediğim kriterler var. Ona göre de değerlendirme yapıyorum. (örnek olarak bu kriter listesinden alınmıştır) Değerlendirme işi takip işidir. Bu takibi yapmak zaman ve donanım gerektirir. Özellikle üniversitelerin bu anlamda okul yöneticilerine rehberlik etmesi gerekir. Akademisyenlerde saha eksikliği var. Gerçeği ortamında, yaşamda uygulamalıdır. Denetimin okul yöneticilerince yapılmasına önderlik etmeli, bizleri geliştirmeliler (M10).” “Denetim sonrası değerlendirmemi tek ölçüte göre değil sınav sonucu analizlerine, öğretmenin bu zamana kadar yapmış olduğu çalışmalara...vb ölçütlere de bakarak yaptığımdan bir sorun yaşamıyorum. Öğretmeni iyi takip ederek gözlemleyerek değerlendirmemi yapıyorum. Sadece kriterleri alıp ders denetimine girmiyorum, değerlendirmede öğretmeni genel olarak ele alıp yorumluyorum (M11).” “Öğretmenler olarak eleştiriye açık değiliz, hatalarımızın ortaya çıkmasını istemiyoruz. Hizmet içi eğitim, teknoloji...vb yollarla kendilerini yenilemek de istemiyorlar, kitap da okumuyorlar. Denetim sonrası değerlendirme işte bu noktalarda öğretmenler gerçekten yüzleşmek istemiyor. Eksik ve yetersizliklerinin söylenmesinden hoşlanmıyorlar (M12).” “Değerlendirmede hazır, matbu halde şablonların kullanılmasına karşıyım. Bunun yerine her okul müdürünün kendi okul ihtiyaçlarına, öğretmen ve öğrenci durumuna, veli profiline göre hazırladığı değerlendirme kriterlerini kullanmasından yanayım. Bu tip yapılan bir değerlendirmenin daha doğru ve sağlıklı olacağı kanaatindeyim (M16).” biçiminde ifade edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde; ortaokul müdürlerinin ders denetim sürecinde çok büyük sorunlar yaşamadıkları söylenebilir. Özellikle de ders denetim sürecinde durum tespit etmede, değerlendirmede, objektif olmada ve kısmen öğretmeni geliştirmede genel anlamıyla sorun yaşamamaktadırlar. Denetim yapma konusunda yaşanan sorunların başında denetimin kendisinden kaynaklanan olumsuz algı, denetime gösterilen tepki gelmektedir. Ayrıca kısmen öğretmeni geliştirme konusunda sorun yaşama nedeni de öğretmenlerden kaynaklı olarak (değişim ve gelişime kapalı olmaları yönüyle) gösterilmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu denetim yapabilme konusunda yeterlilik ve yetkinlik sahibi oldukları kanısındadırlar. Özellikle de meslek kıdemi fazla olan yöneticilerin ders denetiminde kendilerini daha yeterli ve yetkin gördüklerini belirtmişlerdir. Araştırmada görüşmeye katılan okul müdürlerine ilk olarak ders denetim sürecinde denetim yapabilme konusunda yaşadıkları sorunlar sorulmuştur. Görüşmeye katılan okul müdürlerinin büyük bir bölümü öğretmenlerin denetime genel olarak tepki göstermesi, karşı olması, doğal davranmaması, okul müdürlerinin denetim yapmasına tepki göstermesini yaşadıkları olumsuz durum olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin bir kısmı ders denetimleri yapmak için zaman yetersizliği yaşadıklarından bahsetmişlerdir bu da müdürlerin genel evrak işlerinden ders denetimlerine girmeye fırsat bulamadıklarını göstermektedir. Özellikle kalabalık nüfuslu okullarda öğretmen sayısının fazlalığı müdürlerin ders denetimi için yetişemedikleri, vakit ayıramadıkları tespitini karşımıza çıkarmaktadır. Alan yazındaki bazı çalışmalarda (Altunay, 2020) okul müdürlerinin ders denetlemede karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmenlerin heyecanlanmaları, süre yetersizliği ve öğretmenlerin özeleştiri eksikliği yönünde bulguları bu çalışmayla paralellik göstermektedir. Özellikle denetim süresinin yeterli olmamasına ilişkin bu araştırmada da ortaya çıkan sonuç alan yazında büyük ölçüde desteklendiği görülmüştür. (Koç, İ. & Akin, U. (2020). Bu

anlamda bir çok çalışmada (Ergen, H. & Eşiyok, i. (2016) okul müdürlerinin yöneticilikle ilgili iş hacminin başlı başına fazla olması öğretmenlerin rehberlik ve denetimine zaman ayırmada sorun yaşadıklarını sonucunu ortaa koymaktadır. Bazı okul müdürlerinin de ders denetiminde kendilerini müfettiş kadar yetkin görmediği ve yeterli donanımına sahip olmadığı sonucunu göstermektedir. Bu noktada okul müdürlerinin denetim yapabilmeyeyle ilgili yetiştirilmesi, eğitim alması gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Öte yandan Koç ve Akın'ın (2020) çalışmasında donanım ve zaman yetersizliği okul müdürlerinin yaptıkları denetimin sakıncaları arasında gösterilmiştir. Görüşmeye katılan az bir okul müdürü de denetim yaparken bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

Ders denetim sürecinde objektif olma konusunda yaşanan sorunlara ilişkin sorulan ikinci soruya okul müdürlerinin büyük bir bölümü objektiflik konusunda sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu da okul müdürlerinin denetimde adil olduklarını ve öğretmenlerine karşı eşit mesafede durduklarını göstermektedir. Öte yandan Altunay'ın (2020) çalışmasında öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetimlerinde karşılaşılan sorunlar arasında müdürlerin objektif olmamasının vurgulanması aynı konuda denetleyen ve denetlenenlerin farklı düşündükleri sonucunu çıkarabilir. Nitekim Altun, Şanlı ve Tan'ın (2015) çalışması okul müdürlerinin mesai arkadaşlarını informal ilişkilerin geliştiği bir ortamda etkili bir şekilde denetlemesinin mümkün olmadığını dile getirerek tam tersi şekline dikkat çekmektedir. Az bir okul müdürünün öğretmenle olan geçmiş yaşantılarını, ön bilgi ve yargılarını denetim sürecine karıştırdıklarını ortaya koymaktadır. Bu durumda profesyonelliğe ve etik ilkelere aykırı davranılmasına sebep olmaktadır.

Ders denetim sürecinde öğretmeni geliştirme konusunda yaşanan sorunların tespiti için sorulan sorulara okul müdürlerinin büyük bir bölümünün öğretmenlerinin gelişimlerine katkı sağlamada problem yaşamadıklarını göstermektedir. Sorun yaşayanların önemli bir çoğunluğu öğretmenlerin değişime ve gelişime kapalı olmalarının onları geliştirmede en büyük engel olduğunu vurgulamışlardır. Bu konuyla ilgili diğer sorun yaşama gerekçelerine bakıldığında öğretmenin kendini yeterli görmesi ve denetimi önemsemeyişine ilişkin görüşlerini bildirmişlerdir. Kendini yeterli ve öğretimsel anlamda yetkin, mükemmel gören öğretmen eleştiriye haliyle de değişim ve gelişime kapalıdır. Bundan dolayıdır ki okul müdürleri bu tip öğretmenlerin denetimlerinde ve denetim sonrasında geliştirilmesinde önemli ölçüde sorunlar yaşamaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarını destekler biçimde Altunay'ın (2020) araştırmasında okul müdürlerinin görüşleri göre denetimlerde öğretmenlerde geliştirilmesi amaçlanan özelliklere ilişkin mesleki bilgisini kullanma ve mesleki gelişimini sürdürme öne çıkmıştır. Sicil notunun olmayışı ve olumsuz denetim sonucunun sistemsel kayıt altına alınmayışı öğretmenlerde denetime karşı önemsememe, denetimi ciddiye almama algısı oluşturmaktadır. Bu durumlarda araştırmaya katılan okul müdürlerinin öğretmenin gelişimine katkı sağlamada karşılaştığı olumsuz etmenler arasında yer aldığı görülmektedir. Az bir okul müdürünün bu alt probleme ilişkin denetime ve bransa karşı yetersizlik yaşadıkları görülmüştür. Özellikle ortaokullarda branşlaşma olduğundan okul müdürünün branşıyla denetimine girdiği öğretmenin branşı çok farklı alanlarda olduğunda müdürlerin bu derslerin denetimlerinde ve öğretmenlerinin de gelişimlerini sağlamada sorun yaşadıkları görülmüştür.

Ders denetim sürecinde durum tespitinde yaşanan sorunlara yönelik sorulan dördüncü soruya ilişkin okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun öğretmenlerin genel durumlarını tespit etmede sorun yaşamadıkları görüşünü belirtmişlerdir. Bir kısmı da denetimin belli bir süre içinde sınırlı kalıyor olmasını durum tespit etmede yeterli done elde edilemeyeceği şeklinde yorumladığından eksiklik olarak görmektedir. Bunların dışında kalan az bir kısım yöneticinin de denetim sürecinde öğretmenlerin doğal olmayan davranışlarından gerçek durumlarının tespit etmede zorluk yaşadıklarını ve öğretmenlerle branşı uyumlayan okul müdürünün yetkin olmadığı konuda etkin de olamayacağı anlayışından dolayı durumlarını doğru tespit etmede olumsuzluklar yaratmaktadır. Öğretmenini tanımayan, öğretimi konusunda fikir sahibi olmayan okul yöneticilerinin ön bilgi eksikliğinden kaynaklı durum tespitinde sorunlar yaşadıkları diğer sebeplere göre kısmen daha az da olsa görülmektedir.

Ders denetim sürecinde denetimin son basamağı olan değerlendirme kısmında yaşanan sorunların tespiti için belirlenen beşinci soruya okul müdürlerinin büyük çoğunluğu yapılan denetimin değerlendirilmesinde problem yaşamadıkları görüşünü belirtmişlerdir. Bir bölümü ise dördüncü alt problem konusu olan öğretmenlerin durumunun eksik ya da yanlış tespit edilmesinin değerlendirmeyi de olumsuz etkileyeceği görüşündedir. Denetlenen öğretmenin dersteki öğretim etkinlikleri doğru şekilde yorumlanmazsa haliyle denetimin değerlendirilmesi de yanlış, eksik olacaktır. Durum tespiti değerlendirme aşamasını doğrudan etkilemektedir. Değerlendirme kriterlerinin net ve ortak olmaması, değerlendirmedeki tek yönlülük bu konuda olumsuzluklar yaşanmasına sebep olmaktadır. Denetimlerle ilgili Bakanlık tarafından ortak bir kriter listesinin belirlenmemiş olması, okul yöneticilerinin internette hazır şablonlar edinmeleri, okulun durumuna göre uyarlanmamış olan

ölçütlerle denetim yapımları, değerlendirme kısmında da doğru sonuçlar elde etmelerine engel oluşturmaktadır. Az bir kısım okul müdürü de öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarını kabul etmemeleri, ciddiye almamaları görüşünü sorun olarak belirtmişlerdir.

Bu bölümde yapılan araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki öneriler yapılabilir:

1. Okul müdürlerinin denetim konusunda daha donanımlı ve yetkin olabilmesi için çeşitli eğitim, kurs programları alması gereklidir. 2023 vizyonunda da değinildiği gibi okul yöneticiliği yüksek lisans düzeyinde mesleki uzmanlık becerisine dayalı profesyonel bir kariyer alanı olarak yapılandırılacak ifadesinden yola çıkarak müdürlük görevine yeni atanacak olanlara Eğitim Yönetimi Planlaması ve Teftiş programlarında lisans üstü eğitim yapma, yurt dışında bazı örneklerde olduğu gibi bilimsel bir çalışma hazırlama ...vb şartlar getirilmelidir.
2. Okul müdürü denetim esnasında öğretmenin geliştirilmesi gereken yönlerini tespit ettiğinde okul-ilçe bazında çeşitli takviye edici eğitimler düzenlenmesini sağlamalı ve öğretmenin bunlardan yararlanmasına yardımcı olmalıdır.
3. Araştırma bulgularında verilen cevaplara bakıldığında denetimin öğretmenler tarafından eskisi kadar önemsenmediği ortak sonucuna ulaşılmıştır. Denetimin ciddiye alınması için not sistemi tekrardan getirilmeli ya da farklı özendirici, motive edici bazı uygulamalar kullanılarak yeni yöntemler geliştirilmelidir.
4. Araştırmaya katılan çoğu okul müdürü okulla ilgili genel işlerle (evrak işi, bakım onarım..vb) uğraşmaktan ders denetimlerine yeterince zaman ve fırsat ayıramadığını dile getirmiştir. Bu nedenle okul müdürlerinin yönetimle ilgili iş yükleri azaltılmalıdır.
5. Okul müdürünün branşıyla denetlediği öğretmenin branşı çok farklı alanlarda olduğunda ortaya çıkan problemleri en aza indirmek için okul müdürü o branşın hangi konusunda denetime girecekse öncesinde fikir sahibi olmak adına bilgi edinmelidir.

Kaynakça

- Açıkgöz, S. (2001). *Türk Ulusal Eğitiminde Teftiş Sisteminin Yapısı, İşleyişi Sorunları ve Öneriler, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*, Ankara.
- Altunay, E. (2020). Okul Müdürlerinin Ders Denetimlerine İlişkin Müdür ve Öğretmen Görüşleri, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127
- Altun, M. Şanlı, Ö. & Tan, Ç. (2015). Maarif Müfettişlerinin, Okul Müdürlerinin Denetmenlik Görevleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *International Periodical for the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(3), 79-96.
- Erdem, O. (1988). *Türk Teftiş Sistemine Genel Bakış*, 1. Teftiş Semineri, Ankara: Denette Yayınları.
- Ergen, H. & Eşiyok, İ. (2016). Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Yapmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/408125> 18/11/2021 tarihinde görüntülenmiştir.
- Taymaz, H. (2015) *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- MEB. (2011). *Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Öğretmen Denetim Rehberi*. Ankara: MEB Yayını
- MEB. (2016). *Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İlkokul-Ortaokul Rehberlik ve Denetim Rehberi*. Ankara: MEB Yayını.
- MEB. (2017). *Teftiş Kurulu Yönetmeliği*. Resmi Gazete. Yayımlı Tarihi: 20.08.2017 Sayı: 30160
- Koç, İ. ve Akın, U. (2020). Okul Müdürlerinin Yaptıkları Ders Denetimlerinin Olumlu ve Olumsuz Yönleri: Öğretmenlerin Görüş ve Önerileri, *Education*, 15(1), 261-288
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: İm Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1). 323-343
- Yılmaz, K. (2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10, (1), 19-35.
- Türk Dil Kurumu (2004). *İktisat Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.

Covit 19 Pandemi Süreciyle İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri

İzzet KAPLAN, Hatay Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye, gizzetkaplan@gmail.com

Öz

Bu çalışmanın amacı, (covit 19) pandemi sürecinde ilkököl ve ortaokul okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemektir. Okul yöneticileri okulların açık olduğu günlerde ve uzaktan öğretim sürecinde, öğretmen, öğrenci ve velilerden gelen şikayet ve isteklere çözüm getirmek durumunda kaldılar. Okul yöneticileri yeni ve daha önce karşılaşmadıkları sorunlarla karşılaştılar. Bu süreçte okul yöneticilerinin sorunlara getirdiği çözümler, kriz yönetimi örnekleri olarak görülebilir. Bu çalışmada pandemi sürecinde okul yöneticilerinin karşılaştığı sorunlar ve bu sorunlara getirilen çözüm önerileri belirlenerek alana ve uygulayıcılara katkı sunmak amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimsel deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2021 Yılı Mayıs-Eylül aylarında döneminde toplanmıştır. Araştırmaya 17'si erkek 5'i kadın olmak üzere toplam 22 ilkököl ve ortaokul yöneticisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; Teknolojik araç yetersizliği, İnternet ve alt yapı yetersizliği, Temizlik malzemeleri yetersizliği ve temizlik, hijyen sorunu, Korku ve kaygı artışı, Veliler ve öğrencilerle iletişim sorunları, Temizlik elemanı yetersizliği, Görev, Sorumluluk yükleme gibi sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Okul müdürleri; Farklı şekilde ders işleme, Rehberlik ve bilgilendirme, Temizlik ve hijyen sorununu çözme, Fiziki mekanlarda değişiklik, Teknolojik araç-gereç sağlama şeklinde çözüm getirdiklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, COVID-19, okul yöneticileri, uzaktan eğitim, örgün öğretim

Abstract

The aim of this study is to determine the problems faced by primary and secondary school administrators and solution suggestions during the (covit 19) pandemic process. School administrators had to resolve complaints and requests from teachers, students and parents during the days when schools were open and during the distance education process. School administrators faced new and unfamiliar problems. In this process, the solutions brought by school administrators to problems can be seen as examples of crisis management. In this study, it is aimed to contribute to the field and practitioners by determining the problems faced by school administrators during the pandemic process and the solutions offered to these problems. In the research, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. The data of the research were collected in the period of May-September 2021. A total of 22 primary and secondary school administrators, 17 male and 5 female, participated in the research. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. The data were analyzed by content analysis method. According to the findings obtained from the research; They stated that they experienced problems such as lack of technological tools, lack of internet and infrastructure, insufficient cleaning materials and cleaning, hygiene problems, increased fear and anxiety, communication problems with parents and students, lack of cleaning staff, duty and responsibility school principals; They stated that they brought solutions in the form of teaching in a different way, Guidance and information, Solving the problem of cleaning and hygiene, Change in physical places, Providing technological tools and equipment.

Keywords: Pandemic, COVID-19, school administrators, distance education, formal education

Giriş

Küçük önemsiz ayrıntıların çok büyük sonuçlara neden olduğunu anlatmak için “kelebek etkisi” kavramı kullanılmıştır. Kelebek etkisi “Çin’de bir kelebek kanadını çırparsa, Meksika Körfezi’nde fırtına çıkabilir” şeklinde betimlenebilir (Gürsaka, 2001: 5). İleri sürülen bu tez bir kehanetin gerçekleşmesi gibi gerçekleşmiştir. Çin’in Wuhan şehrinde ortaya çıkan “Koronavirüs (COVID-19)” virüsü 4 aylık bir sürüde dünyanın her bölgesine yayılarak, bütün insanların sağlığını etkilemiş, (1 Eylül 2021 tarihi itibarı ile) 4.517.240 kişinin ölümüne,

217.558.771 vaka sayısına ulaşılmıştır (WHO, 2021). Pandemi sürecinde devlet yöneticileri, ekonomik, sağlık ve sosyal alanlarında tedbirler almaya başlamışlardır.

Tüm dünyada örgün eğitim kurumları kapatılarak uzaktan öğretim sistemine geçilmiştir. Türkiye’de de okullar uzun süre kapatılmış, eğitim öğretim süreci uzaktan öğretim yoluyla sürdürülmüştür. Bu pandemi süreci okullarımızı, velilerimizi, öğretmenleri, öğrencileri ve yöneticileri de etkilemiştir. Okullarında daha önce örneği yaşanmayan problemler ortaya çıkmıştır. Okuldaki sorunlarla yüz yüze gelen ve bu sorunları çözmek zorunda olan kişilerin başında okul yöneticileri gelmektedir.

Pandemi sürecinde okul yöneticileri; veli, öğrenci ve öğretmenlerin pandemi ile ilgili sorunlarıyla karşı karşıya kaldı. Okul yöneticileri; okulun açık olduğu günlerde, eldeki kıt kaynaklarla, okulun tamamının hijyen ve temizliğinin sağlanması için hizmetli ve temizlik malzemesi, öğrenci, öğretmen ve diğer ziyaretçiler için el dezenfektanı, maske temin edilmesi gibi sorunlarla karşılaşırken, uzaktan öğretim sürecinde, uzaktan öğretim derslerine katılamayan öğrenciler için internet alt yapısı, tablet-bilgisayar sağlanması gibi sorunlarla karşılaştılar. Okul yöneticileri daha önce bir örneğini yaşamadıkları bir kriz süreci ile karşılaştıkları söylenebilir. Bu kriz sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlara okul yöneticilerinin çözüm önerilerinin tespit edilmesi alana ve uygulayıcılara büyük katkı sunabilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, (covit 19) pandemi sürecinde ilköğretim ve ortaokul okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

- Okul yöneticilerinin pandemi sürecinde yaşadığı sorunlar nedir?*
- Okul yöneticileri pandemi sürecinde yaşadığı sorunlara getirdiği çözümler nedir ?*
- Okul yöneticilerine göre pandemi sürecinin olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?*

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilimsel deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında belli bir olguya ilişkin, bireysel algıya da perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Araştırmada “amaçlı örnekleme yöntemlerinden” “maksimum çeşitlilik örnekleme” kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme; göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 70). Örneklem seçmede sosyo-ekonomik düzey, İlçe merkezi, belde ve köyde olma durumu, okul müdürü ve müdür yardımcısı olma durumuna göre farklı özellikte (çeşitlikte) olması sağlanmıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubundaki Yöneticileri Özellikler

Katılımcı	Cinsiyeti	Ünvanı	Eğitim Durumu	Kıdem	Branşı	Y. Yeri
Y1	Erkek	Müdür Yrd.	Lisans	11-15 Yıl	Bilişim Teknolojileri	Köy
Y2	Erkek	Müdür	Lisans	21-Üzeri	Sınıf Öğretmeni	Köy
Y3	Kadın	Müdür Yrd.	Lisans	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmeni	Belde
Y4	Kadın	Müdür	Lisans Üstü	21-Üzeri	Sınıf Öğretmeni	Belde
Y5	Kadın	Müdür Yrd.	Lisans	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmeni	Köy
Y6	Erkek	Müdür	Lisans Tamamlama	21-Üzeri	Matematik	Köy
Y7	Erkek	Müdür Yrd.	Lisans	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmeni	Belde

Y8	Erkek	Müdür	Lisans Tamamlama	21-Üzeri	Sınıf Öğretmeni	Belde
Y9	Erkek	Müdür	Lisans Üstü	21-Üzeri	Sınıf Öğretmeni	Köy
Y10	Erkek	Müdür Yrd.	Lisans	11-15 Yıl	Teknoloji Tasarım	Köy
Y11	Erkek	Müdür Yrd.	Lisan Üstü	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmeni	Belde
Y12	Erkek	Müdür Yrd.	Lisans	21-Üzeri	Türkçe	İlçe
Y13	Erkek	Müdür	Lisans	6-10 Yıl	Türkçe	İlçe
Y14	Erkek	Müdür	Lisans	21-Üzeri	Sınıf Öğretmeni	Köy
Y15	Erkek	Müdür	Lisans Üstü	16-20 Yıl	Özel Eğitim S.Öğr.	İlçe
Y16	Erkek	Müdür	Lisans	11-15 Yıl	Sınıf Öğretmeni	İlçe
Y17	Erkek	Müdür Yrd.	Lisans	16-20 Yıl	Sosyal Bilgiler	İlçe
Y18	Erkek	Müdür Yrd.	Lisans	16-20 Yıl	Sınıf Öğretmeni	İlçe
Y19	Kadın	Müdür Yrd.	Lisans	11-15 Yıl	Okul Öncesi Öğr.	İlçe
Y20	Kadın	Müdür	Lisans Üstü	6-10 Yıl	Sınıf Öğretmeni	Köy
Y21	Erkek	Müdür	Lisans	21-Üzeri	Sınıf Öğretmeni	İlçe
Y22	Erkek	Müdür Yrd.	Lisans Üstü	11-22 Yıl	Sınıf Öğretmeni	İlçe

Tablo 1 incelendiğinde; Çalışma grubundaki katılımcıların, 17'si erkek 5'i kadın, 11'i müdür, 11'i müdür yardımcısı, 2'si 2+2 Lisans Tamamlama mezunu, 14'ü Lisans mezunu, 6'sı Lisans üstü mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların 8'i Köy'de, 5'i Belde'de, 9'u İlçe'de görev yapmakta, katılımcıların 6-21 yıl üzeri kıdeme sahip oldukları, 14'ünün Sınıf öğretmeni, diğerlerinin farklı branşlara sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, alan taraması yapılarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu alan taramasına dayalı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu soruları hazırlandı. Yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşlerine sunuldu. Eğitim yönetimi ve denetimi alanında doktora mezunu 2 uzmandan uzman görüşü alındı. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 1 müdür 1 müdür yardımcısı ile yüz yüze görüşme yapılarak pilot uygulaması yapıldı. Pilot uygulama ve uzman görüşlerinden elde edilen bilgilere göre yarı yapılandırılmış görüşme formu soru sayısı 4 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada, veriler bireysel görüşme kullanılarak, 2021 Yılı Mayıs-Eylül aylarında toplanmıştır. Görüşmeler katılımcılar tarafından yapılandırılmış görüşme formuna yazılması istenmiştir. Görüşmede anlaşılmayan hususlarla ilgili görüşmecilere, “örnek verir misiniz”, “açıklama getirir misiniz” gibi müdahaleler yapılmıştır. Görüşmeler 30-35 dakika arasında sürmüştür. Görüşmede elde edilen veriler düz yazıya dönüştürülmüş, görüşme formları ve düz yazıya dönüştürülen metin karşılaştırılarak eksikler tamamlanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlilik

Güvenirlilik ve geçerlilik kapsamında araştırma yönteminin iyi belirlenmesi; araştırma yapılacak kurumun veya ortamın iyi tanınması, araştırma ortamında yeterince bulunulması, çalışma grubunun amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmesi, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, yöntem ve toplanan verilerin tekrar tekrar gözden geçirilmesi, uzman ve meslektaş görüşlerinin alınması, çeşitli veri kaynaklarının karşılaştırılması, veriler başkalarının incelemesi için uygun biçimde saklanması ve kaynakça yeterliliğinin sağlanması çalışmaları yapılmıştır. Dış güvenirlilik araştırmanın veri kaynakları olan Hatay İlinde görev yapan okul müdürleri ve müdür yardımcılarını ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda, toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının açıklanması geçerliliğin sağlanmasında önemli ölçütlerinden birisidir (Yıldırım & Şimşek, 2008, s. 78). Bu amaçla araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Veriler elde edilirken, katılımcıların sosyo-ekonomik düzey, İlçe merkezi, belde ve köyde olma durumu, okul müdürü ve müdür yardımcısı olma durumuna göre farklı özellikte (çeşitlikte) olması sağlanmıştır. Katılımcılarla, ön görüşme yapılarak çalışma ile ilgili bilgilendirme yapılmış, gönüllü olarak görüşmeyi kabul edenlerle görüşme yapılmıştır. Araştırma bulguları diğer araştırma bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmada Miles ve Huberman (1994) dış geçerlilik ile ilgili ileri sürdüğü;

Araştırma örnekleme, ortamı, süreçleri özellikleri başka örneklerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Araştırma verileri ile araştırmanın problem ve alt problemleri ilişkilendirilerek betimlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu; 2 okul müdürüne uygulanmış, elde edilen veriler uzman görüşleriyle birlikte değerlendirilerek soru sayısında ve köklerinde değişiklik yapılmıştır.

Araştırmacının güvenilirliği için bazı stratejiler şunlardır: Araştırma yönteminin iyi belirlenmesi; araştırma yapılacak kurumun veya ortamın iyi tanınması, araştırma ortamında yeterince bulunulması; katılımcıların gönüllüğü ve çeşitliliği, kaynakça yeterliliği gibi özellikler dikkate alınmıştır. Nitel araştırma konusunda deneyime sahip olan iki uzmandan araştırma sonucunda elde edilen verilerden oluşturulan kod, kategori ve temalar oluşturulması istenmiştir. Araştırmacı uzmanın oluşturduğu temaların, % 85'in üzerinde benzerlik gösterdiği görülmüştür. Miles ve Huberman'a (1994) göre; hesaplanan değerin % 80 ve üzeri olması kodlama uyumu değerinin uygun olduğunu gösterir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen verilerin analizinde, betimsel analizden daha derin analiz biçimi olan "içerik analizi" tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler; 4 aşamada analiz edilmiştir. 1. Adlandırma, kodlama ve çıkarma, 2. Tema geliştirme, 3. Geçerlik ve güvenirlik sağlama, 4. Raporlaştırma aşamalarından oluşmaktadır. Katılımcılara Y1...Y22 şeklinde kodlar verilmiştir. Bu şekilde katılımcıların kimlikleri korunmuştur. Katılımcılardan elde edilen görüşlerden, kodlar oluşturulmuş, kodlardan temalar oluşturularak, doğrudan katılımcı görüşleri ile yorumlanmıştır.

Bulgular

Bulgular bölümü, ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin görüşleri alt problemler altında değerlendirilmiştir.

1. Okul Yöneticilerinin Pandemi Sürecinde Yaşadığı Sorunlar Nedir?

Okul yöneticilerine göre, Covit 19 Pandemi sürecinde okullarda yaşanan sorunlar; Teknolojik araç yetersizliği, İnternet ve alt yapı yetersizliği, Temizlik malzemeleri yetersizliği ve temizlik, hijyen sorunu, Korku ve kaygı artışı, Veliler ve öğrencilerle iletişim sorunları, Temizlik elemanı yetersizliği, Görev, Sorumluluk yükleme olmak üzere 7 tema altında toplanmıştır.

Okul yöneticileri pandemi döneminde uzaktan eğitimde en çok teknolojik (tablet, bilgisayar, telefon) araçlara ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılar MEB tarafından ortaokul öğrencilerinin çok azına tablet gönderildiğini, ilkökul öğrencilerine gönderilmediğini, tabletlerin öğrencilerin isimlerine göre okula geldiğini, tabletleri bu öğrencilere dağıttıklarını, tablet almayan velilerin tepkileri ile karşılaşmak zorunda kaldıklarını, tabletlerin hangi kriterlere göre dağıtıldığının bilinmediğini, bu nedenle velilerden tepki aldıklarını, hangi öğrencilere tablet dağıtılacağı ile ilgili okul yöneticilerinden görüş alınmadığını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri pandemi sürecinde uzaktan eğitim sürecinde internet ve alt yapı yetersizliği yaşadıkları, kırsal bölge ve sosyo ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerde bu sorunun daha yoğun yaşandığı, öğretmenlerin uzaktan yürütülen canlı derslerde EBA'ya giriş sorunları yaşadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Okul yöneticileri pandemi sürecinde temizlik malzemesi yetersizliği ve temizlik, hijyen sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Pandeminin ilk günlerinde temizlik malzemesi sorunu yaşadığı, daha sonra ihtiyaçları olan temizlik maddelerinin İlçe Milli Eğitim Müdürleri tarafından verildiği, okula gelip giderken eski alışkanlıklarını devam ettirdikleri, maske takma ve hijyen kurallarına uymak istemedikleri, bazı okullarda sınıfların kalabalık olduğu, bu sınıfların içeri girip çıkarken sorun yaşadıkları, temizlik ve hijyen malzemelerinin artan talep nedeniyle fiyatlarında büyük artış yaşandığı sonucuna ulaşmışlardır.

Pandemi sürecinde okul yöneticileri öğrenci ve velilerde korku ve kaygı artışı yaşandığı görülmektedir. Veliler okulların kapatılmasından sonra öğrencilerin evlerde uzaktan öğretimle ders işleme, öğrencilerde uyumsuzluk ve gerilimlere neden olduğu, öğrenci ve velilerde hasta olma korkusu yaşandığı, okulların açılma kapanmasının belirsizliği, EBA da ders planlarındaki sık değişiklik, öğrenci velilerinin işten çıkarılmasının oluşturduğu sıkıntılar veli ve öğrencilerde korku ve kaygı artışına neden olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Okullarda pandemi sürecinde veliler ve öğrencilerle iletişim sorunları yaşandığı görülmektedir. Velilerin eski rutinlerini sürdürmek istedikleri, pandemiye kabullenmedikleri, öğretmenler aşısız velilerle aynı ortamda bulunmak zorunda kaldıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul yönetimi pandemi sürecinde temizlik elemanı yetersizliği yaşadıkları, okullara İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından İŞKUR kapsamında çalıştırılan hizmetlilerin gönderildiği, bu personellerin ekim ayının sonunda görevine başladığı, bu nedenle eylül ve ekim aylarında hizmetli sorunu yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin pandemi sürecinde üst makamlar tarafından kendilerine okuldaki görev ve sorumluluklarının dışında, maske dağıtımı, kolonya dağıtımı, fiilasyon ekibinde çalışma ve vefa destek gurubunda çalışma gibi görev ve sorumluluklar verildiği anlaşılmaktadır.

2. Okul Yöneticileri Pandemi Sürecinde Yaşadığı Sorunlara Getirdiği Çözümler Nedir ?

Okul yöneticilerinin Covid 19 Pandemi sürecinde okullarda yaşanan sorunlara getirilen çözümler; Farklı şekilde ders işleme, Rehberlik ve bilgilendirme, Temizlik ve hijyen sorununu çözme, Fiziki mekanlarda değişiklik, Teknolojik araç-gereç sağlama olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır. Okul yöneticileri pandemi döneminde uzaktan eğitimde, tablet, bilgisayar, telefon ve interneti olmayan yada yetersiz olan öğrenciler için derslerin farklı şekilde işlendiği belirtilmiştir. Katılımcılar ders programlarını öğrencilere göre hazırlama, EBA üzerinden ders işleme yerine Zoom uygulaması üzerinden ders işleme, Whats App uygulamasında ders işleme ve ödevlendirme, bazı öğrencileri okula çağırıp oradan ders işleme, öğrencilere fotokopi ile etkinlik vererek derslerini sürdürmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Ekenomik durumu iyi olan velilerin çocukları internet erişimi ve teknolojik aletlere kolay ulaşırken, ekonomik düzeyi orta ve düşük velilerin internet erişimi ve teknolojik aletlere ulaşımında sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Teknolojik aletler ve interneti olmayan öğrencilerin derslere girememesine yada düzensiz girmesine neden olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum ekonomik düzeyi alt ve orta düzeydeki öğrenciler aleyhine eşitsizlikler oluşturduğu söylenebilir.

Okul yöneticileri pandemi sürecinde, temizlik ve hijyen bilgisi, teknolojik araç kullanımı ile ilgili veli, öğrenci ve öğretmenlere *rehberlik ve bilgilendirme* yaptıklarını ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri pandemi sürecinde, teknoloji kullanımı ile ilgili öğretmenlere bilgilendirme ve rehberlik, EBA'ya girme, temizlik ve hijyen eğitimi, maske kullanımı, pandemi ile mücadele gibi konularda veli ve öğrencilere rehberlik ve bilgilendirme, yaptıkları anlaşılmaktadır. Okul yöneticileri ortaya çıkan temizlik ve hijyen sorunu çözmek için okul yöneticilerinin okulun temizliğine yardımcı oldukları, okulun ve öğretmenlerin imkanları ile temizlik ve hijyen malzemesi aldıkları, ekim ayında İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından İŞKUR kapsamında okullara hizmetli verildiği, Maske ve dezenfektan ihtiyaçlarının İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından karşılandığı, okulların açıldığı eylül ve ekim ayında hizmetli sorunu yaşadıklarını, bu dönemde yönetici olarak okulun temizliğine kendilerinin yaptığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri pandemi döneminde, okulların *fiziki mekanlarında değişiklik* yaparak öğrenci ve öğretmenlerin daha güvenli ve sağlıklı eğitime ulaşmaları için çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda veli bekleme odaları oluşturdukları, okul bahçesinin dışında bekleme alanları oluşturdukları, okulun bilgisayarlarını ve internetini öğrencilerin kullanımına açtıkları, öğrencilere ulaşım desteği verdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri pandemi öğrencilerin kullanmaları için teknolojik araç gereç sağlamaya çalıştıkları, MEB tarafından sınırlı sayıda Ortaokul öğrencisine tablet gönderildiği anlaşılmaktadır.

Okul müdürlerinin pandemi sürecinde çözemedikleri sorunlar; Temizlik görevlisi yetersizliği, Teknolojik araç yetersizliği, Eba destek noktası açamama, Uzaktan eğitime katılım sorunu, İnternet alt yapısı sorunu şeklinde beş kategoride toplanmıştır. Okul yöneticilerinin pandemi sürecinde çözemedikleri sorunlar olarak; Temizlik görevlisi yetersizliği, Teknolojik araç (Bilgisayar, tablet, telefon) yetersizliği, EBA destek noktası açamama, Uzaktan eğitime katılım sorunu, İnternet alt yapısı sorunu yaşadıkları görülmektedir.

3. Okulun Yöneticilerinin Pandemi Sürecindeki Yaşanılan Sorunlara İlişkin Önerileri

Okul yöneticilerine göre, Covid 19 Pandemi sürecinde okullarda yaşanan sorunların çözümüne ilişkin önerileri; Teknolojik araç, ihtiyaca uygun ödenek sağlama, Okullarda örgün eğitime devam edilmesi, Temizlik maddesi ve temizlik elemanı sağlama, EBA destek noktası oluşturma ve TV yayınlarını geliştirme, Okul yönetimine yetki olmak üzere 6 tema altında toplanmıştır.

Okul yöneticileri pandemi sürecinde karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik öneri olarak; öğrencilere teknolojik araç, ihtiyaca uygun ödenek sağlanabileceğini belirtmişlerdir. MEB tarafından öğrencilere internet, tablet sağlanması ve okulların internet alt yapılarının güçlendirilmesi gerektiği, okullara ihtiyaçları için ödenek ayrılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Pandemi sürecinde okul yöneticileri, uzaktan öğretimde yaşanan sorunlardan dolayı okulların uygun koşullarda örgün eğitime devam etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okullardan küçük gruplar halinde ders verme, seyrek nüfuslu yerlerde okulların kapatılmaması, yarı zamanlı okulları açma, veli eğitimleri ve bilgilendirmeleri yapma, öğretmenlerle işbirliği içerisinde alternatifler üretme, ders sürelerini kısaltma, aşılama yaşı düşürülerek öğrenciler ve öğretmenler aşılanarak örgün eğitim devam ettirilmesi yönünde öneriler ileri sürüldüğü anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerin pandemi nedeniyle okulların kapatılmasını doğru bulmadıkları anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri, temizlik maddesi ve temizlik elamanı sağlanma teması altında; MEB tarafından okullara sürekli çalışan temizlik elamanı alınması, her okula sağlık personeli alınması, okullara maske, dezenfektan ve temizlik malzemeleri sağlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri, EBA destek noktası oluşturma ve TV yayınlarını geliştirme teması altında; Okullardan EBA destek noktası oluşturma, TV yayınlarını ders içeriklerini geliştirme yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Okul yöneticilerinin TV’de yayınlanan ders içerikleri ile EBA ders içerikleri ile ilgili sorunlar olduğu dolaylı olarak belirttikleri söylenebilir.

Okul yöneticileri, “Okul yönetimine yetki” teması altında; tablet dağıtımında okul yönetiminin aracı olması, MEB tarafından çalışma takvimi ve esaslarının erken duyurulması olası risklerin okul müdürlüğüne önceden bildirilmesi gerektiği belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin tablet dağıtımında okul yönetiminin bilgisinin alınmadığını, gerçek ihtiyacı olan öğrencilere tablet sağlanmadığı ileri sürmüşlerdir. Çalışma takvimlerinin kendilerine geç bildirildiğini, pandemi ile ilgili olası risklerin kendilerine bildirilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

4. Okul Yöneticilerine Göre Pandemi Sürecinin Olumlu ve Olumsuz Yanları Nelerdir?

Olumlu Yanları

Okul yöneticilerine göre, Covit 19 Pandemi sürecinin olumlu yanları; Temizlik ve hijyen farkındalığı, Teknolojik araç kullanımı gelişimi, Okul- öğretmen ve yüz yüze eğitimin önemi, Kriz yönetimi becerisi, Evde zaman geçirme olmak üzere 5 tema altında toplanmıştır.

Okul yöneticileri pandemi sürecinin olumlu yanlarından “Temizlik ve hijyen farkındalığı ” (f=23) teması altında; temizlik ve hijyenin öneminin anlaşıldığı, sağlık ve temizliğin önemi ve farkındalığı ve toplum sağlığı bilincinin geliştiği, velilerin temizlik ve hijyen farkındalığının geliştiği, el yıkama bilincinin geliştiği, selamlaşma biçiminin değiştiğini ifade etmişlerdir. Veliler, öğrenciler ve öğretmenlerin temiz ve hijyen farkındalığının geliştiği anlaşılmaktadır.

Okul yöneticileri pandemi sürecinin olumlu yanlarından Teknolojik araç kullanımı gelişmiştir. Katılımcılar, öğretmenlerin teknoloji kullanımının geliştiğini, teknolojik aletlerin önemi ve kullanma becerilerinin arttığını, öğrencilerin teknoloji kullanımının geliştiğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri pandemi sürecinin olumlu yanlarından okul, öğretmen ve yüz yüze eğitimin öneminin arttığı sonucuna ulaşılabilir. Katılımcılar okul ve okul kültürünün değerinin arttığını, EBA’nın pandemi sürecinde faydalı olduğunu, okulda verilen eğitimin uzaktan eğitime göre daha etkili olduğunu, öğretmenlerin öneminin anlaşıldığını ifade etmişlerdir.

Pandemi sürecinden okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar pandemi döneminde okul yönetiminin kriz yönetimi becerisi kazandığı, olağanüstü durumlarda öğrenci ve öğretmenlerinin nasıl davranacağını öğrendiği, uzaktan öğretim bilincinin geliştiği, okullar olarak eksik ve ihtiyaçları fark ettiğini belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri pandemi sürecinde veli ve öğrencilerin evde zaman geçirmek zorunda kaldıklarını, birbirleri ile yakından ilgilendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar aile bireylerinin evde birlikte zaman geçirme fırsatı bulduklarını, zor durumlarda toplumsal kenetlenme yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Olumsuz Yanları

Okul yöneticilerine göre, Covit 19 Pandemi sürecinin olumsuz yanları; Sosyalleşme sorunu, Kaygı ve korku artışı, sağlık sorunları, Teknoloji bağımlılığı, Uzaktan eğitimin verimsizliği, Temizlik ve Teknolojik araçlarda fiyat artışı, Okuldan uzaklaşma ve fırsat eşitsizliği olmak üzere 6 tema altında toplanmıştır.

Okul yöneticileri pandemi sürecinin öğrencilerin sosyalleşme sorunu yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar pandemi sürecinin sosyalleşme ve iletişime olumsuz etkisi olduğunu, öğrencilerin sosyal gelişimlerine olumsuz etkisinin olduğunu, paylaşım bilincine olumsuz etkisinin olduğunu, çocukların bireysel çalışma becerilerine olumsuz etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Okul yöneticileri pandemi sürecinde öğrencilerin kaygı ve korku artışı, sağlık sorunları yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar veli, öğrenci ve öğretmenlerde kaygı ve korku artışı olduğunu, insanlarda şüphecilik artışı yaşandığını, öğrencilerin bilgisayar karşısında uzun süre kalması, evde uzun süre kalması gibi nedenlerle, görme ve yeme bozuklukları gibi sağlık sorunlarında artış olduğunu ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri pandemi sürecinde öğrencilerin teknoloji bağımlısı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar öğrencilerde teknoloji bağımlılığının arttığını, öğrencilerin teknoloji bağımlılığına itildiğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri pandemi sürecinde uzaktan eğitim öğretim sürecinin verimsiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar eğitim öğretimde aksamalar yaşandığını, uzaktan eğitim ile ilgili öğrencilerden sağlıklı dönüt alınamadığını, öğretmenlerin uzaktan öğretimde sorunlar yaşadığını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri pandemi sürecinde temizlik ve teknolojik araçların fiyatlarında yüksek artışlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar teknolojik alet ve internet bağlantısı olmayan velilerin zorluklar yaşadığını, Teknolojik aletlerin ve temizlik maddelerinin fiyatlarında büyük artışlar yaşandığını ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri pandemi sürecinde öğrencilerin okuldan uzaklaştığı yada soğuduğu ve öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliğini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar öğrencilerde okuldan ve derslerden uzaklaşma yaşandığını, fırsat eşitsizliğini arttığını, okul disiplininin bozulduğunu ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin pandemi sürecinde yaşadığı sorunlar, çözümleri ve çözilemeyen sorunlar şu şekilde özetlenebilir.

Pandemi Sürecinde Okullarda Yaşanan sorunlar	Çözüm Önerileri	Çözilemeyen Sorunlar
- Teknolojik araç yetersizliği - İnternet ve alt yapı yetersizliği - Temizlik malzemeleri yetersizliği ve temizlik, hijyen sorunu - Korku ve kaygı artışı - Veliler ve öğrencilerle iletişim sorunları - Temizlik elemanı yetersizliği - Görev, Sorumluluk yükleme	- Farklı şekilde ders işleme - Rehberlik ve bilgilendirme - Temizlik ve hijyen sorununu çözme - Fiziki mekanlarda değişiklik - Teknolojik araç-gereç sağlama	- Temizlik görevlisi yetersizliği - Teknolojik araç yetersizliği - Eba destek noktası açamama - Uzaktan eğitime katılım sorunu - İnternet alt yapısı sorunu
Okul yöneticilerinin pandemi sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin önerileri		
- Teknolojik araç, ihtiyaca uygun ödenek sağlama - Okullarda örgün eğitime devam edilmesi, - Temizlik maddesi ve temizlik elemanı sağlama - EBA destek noktası oluşturma ve TV yayınlarını geliştirme - Okul yönetimine yetki		

Covit 19 Pandemi sürecinde okul yöneticilerinin, okullarda teknolojik araç (Bilgisayar, tablet, telefon) yetersizliği, internet ve alt yapı yetersizliği, temizlik malzemeleri yetersizliği ve temizlik, hijyen sorunu, öğrencilerde korku ve kaygı artışı, veliler ve öğrencilerle iletişim sorunları, temizlik elemanı yetersizliği, okul müdürlerine görev, sorumluluk yükleme sorunları yaşandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Okul yöneticileri bu sorunlara; farklı şekilde derslerin işleme, öğrenci ve öğretmenlere rehberlik ve bilgilendirme çalışmaları yapma, temizlik ve hijyen sorunu kendi imkanları ile çözme, fiziki mekanlarda değişiklik yapma, öğrencilere teknolojik araç-gereç sağlanma şeklinde, çözümler getirmişlerdir. Pandemi sürecinde okul yöneticileri, Temizlik görevlisi yetersizliği, Teknolojik araç yetersizliği, EBA destek noktası açma sorunu, öğrencilerin uzaktan eğitime katılımı sorunu, internet alt yapısı sorunlarının devam ettiği anlaşılmaktadır. Okullarda temizlik elemanı ihtiyacı, uzaktan öğretim sürecinde teknolojik araçlardaki yetersizlik nedeniyle uzaktan eğitime katılımın az olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Covit 19 Pandemi sürecinde okul yöneticileri okullarda yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileri; MEB tarafından teknolojik araç sağlanması, okullara ihtiyaca uygun ödenek sağlanması, okulların belli şartlar altında örgün eğitime devam edilmesi, MEB tarafından temizlik maddesi ve temizlik elemanı sağlanması, EBA destek noktası oluşturması ve TV yayınlarını geliştirmesi, okul yönetimine yetki verilmesi şeklinde özetlenmiştir.

Araştırmamızda pandemi sürecinin olumlu yanları: “temizlik ve hijyen farkındalığının artması, teknolojik araç kullanımı gelişimi, okul- öğretmen ve yüz yüze eğitimin önemi, kriz yönetimi becerisinin gelişmesi, aile bireylerinin evde birlikte zaman geçirmesi” olarak sıralanırken; olumsuz yanlarını: sosyalleşme sorunu, kaygı ve korku artışı, sağlık sorunları, teknoloji bağımlılığı, uzaktan eğitimin verimsizliği, temizlik ve teknolojik araçlarda fiyat artışı, okuldan uzaklaşma ve fırsat eşitsizliği, hijyenik malzeme ve temizlik elemanı yetersizliği olarak sıralanmıştır.

Alan yazında yapılan incelemede; Duman (2021) tarafından yapılan araştırmada; pandemi sürecinde okullarda “temizlik görevlisi yetersizliği sorunu, tablet dağıtım sorunu, uzaktan eğitime katılım sorunu, temizlik ve hijyen malzeme yetersizliği” yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgular araştırma verilerimizle tutarlılık göstermektedir.

Külekçi Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020) tarafından yapılan araştırmada; pandemi sürecinde okullarda, “iletişim eksikliği, teknik yetersizlik, bilgi eksikliği, öğretmenlerin ilgisizliği ve planlama yetersizliği” sorunlarının yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Teknik yetersizlik, bilgi yetersizliği bulgusu ile araştırmamız bulguları tutarlılık göstermektedir.

Işık ve Bahat (2021, s.498) tarafından yapılan araştırmada; “Eğitimin uzaktan gerçekleştirildiği bu süreçte öğrencilerin somut öğrenmeyi deneyimleyememeleri nedeniyle eğitime erişimin önemi daha görünür hale gelmiştir. Özellikle eğitim teknolojilerine sahip olabilmek açısından fırsat eşitliği bağlamında eğitim sistemindeki sorunlar daha belirginleşmiştir.” Sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim teknolojilerindeki yetersizliği bulgusu ile araştırmamız tutarlılık göstermektedir. Eğitim teknolojilerindeki yetersizliklerin eğitime öğretime erişimi engellemesinden dolayı öğrenciler arasında öğrenme açısından eşitliklere neden olduğunu söylenebilir.

Uçar (2021, s.476) tarafından yapılan araştırmada; Pandemi sürecinde; “Okul yöneticileri ve öğretmenler salgın sürecinden psikolojik olarak olumsuz etkilendikleri durumların olduğunu; öfke kontrolünde zorluk, sağlıklı iletişim kurmada zorlanma, yalnız kalma isteği, seslerden rahatsız olma, kaygılanma, aşırı titizlik, kırıcı ve agresif olma, duygu değişimi, stres, dikkat dağınıklığı, ruhsal bunalım, dengesiz davranışlar, korku, şüphelilik, güvensizlik, duyarsızlık, heyecan yaşadıkları” bulguları ve Konan ve Ulaş (2021) tarafından yapılan araştırmada; “Öğrenci sayısının azlığı ve öğrenci devamsızlığı, virüse yakalanma korkusu ve velilerin virüs konusundaki duyarsızlığı olduğu” sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci, velilerin virüse yakalanma korkularının temizlik ve hijyen takıntıları ve şüphelerine neden olduğu, velilerin eski alışkanlıklarını devam ettirmek istedikleri yani duyarsız davranışları bulguları araştırmamızla tutarlılık göstermektedir.

Uçar (2021, s.480) tarafından pandeminin olumlu yanı; “sağlıklı yaşamın önemini kavrama, sahip olduklarının değerini anlama, insanların doğaya verdikleri zararı anlama, evde hobiler edinme, sevdikleriyle iletişimi güçlendirme isteği, yaşama daha olumlu bakma, aile ilişkilerinin önemini kavrama, eğitimin modernize edilip teknolojiyle harmanlanma durumu” olumsuz yanı ise; “dünya çapındaki bazı kuruluşlara karşı güvensizliğin ortaya çıkması, insanlarla yüz yüze iletişimin verdiği hazzı yaşayamama durumu, insanların vurdumduymazlığı, geleceğe ilişkin umutların azalması, hayallerin olumsuz etkilenmesi, kaygıların ortaya çıkması, insanların bencilliğinin farkına varılması, yalnızlığın getirdiği keyifsizlik” olarak sıralanmıştır. Bakioğlu ve Çevik (2020)

araştırmasında, pandemi döneminde öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular, araştırmamızda hijyenin ve temizliğin öneminin anlaşılması, teknoloji kullanımının gelişmesi, evde aile birlikte zaman geçirme, öğrencilerde ve velilerde korku ve kaygıların artması gibi bulgularla tutarlılık göstermektedir.

Demirbilek, Demirtaş, Han ve Atila (2021, s.451) tarafından yapılan araştırmada: kadın ve erkek katılımcıların çoğunluğu “uzaktan öğretimin yetersiz, etkisiz, etkileşimsiz, imkâna bağlı bir öğretim şekli olduğuna vurgu yapıldığı” sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızda uzaktan eğitimin etkili olmadığı bulguları ile tutarlılık göstermektedir. Uzaktan öğretimde öğrencilerin dikkat sürelerinin çok kısa olduğu, kontrolün güç olduğu, dönüt almanın zor olduğu belirtilmiştir.

Bayburtlu (2020, s. 150) tarafından yapılan araştırmada; “bakanlığın hayata geçirdiği uzaktan eğitim sisteminin alt yapı eksiklikleri olduğu görülmüştür. Tüm öğrencilerin aynı anda eğitim portalına girmesi sistemin kilitlenmesine sebep olmuştur. Bunun için altyapı ve bakım çalışmaları yapılarak sistem güçlendirilmelidir. Eğitim sistemimiz her an uzaktan eğitime hazır olmalıdır.” şeklinde sonuçlara ulaşmıştır. Bu sonuçlar ile araştırmamız bulguları tutarlılık göstermektedir.

Demir ve Özdaş (2020, s.289) tarafından yapılan araştırmada; “öğretmenler, Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitim faaliyetlerinde alt yapı, katılım, planlama, haberleşme, belirsizlik ve EBA platformu ile ilgili sorunlarla karşılaştığı” görülmektedir. Ayrıca araştırmacılar, öğretmenler, uzaktan eğitim sistemi için EBA alt yapısının güçlendirilmesi, öğretmen ve öğrencilere alt yapı desteğinin sağlanması gibi çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu verilerle de araştırmamız verileri tutarlılık göstermektedir.

Öneriler

1. MEB tarafından öğrenci sayılarına göre okullara ödenek ayrılarak; okulların temizlik elemanı, temizlik ve hijyen malzemesi, kırtasiye alımları vb. gibi giderlerini buradan karşılanabilir.
2. MEB tarafından öğrencileri ücretsiz tablet ve internet sağlayabilir.
3. Okul yöneticilerine görev tanımlarının dışında görevlendirmeler verilmemelidir.
4. Okullarda uzaktan öğretim sürecinin geliştirilmesi için gerek alt yapının oluşturulması gereksinimi doğduğu söylenebilir.
5. Öğrenci ve velilerde oluşan pandemi ile ilgili kaygı ve korkuyu azaltmak ve öğrencilerde oluşan teknoloji bağımlılığı sorunun çözmek için düzenli seminer, rehberlik ve bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
6. MEB tarafından pandemi döneminde uzaktan öğretime erişim sağlamayan öğrencilerin bilgi eksikliğinin yaz döneminde yapılacak telafi eğitimleri ile karşılanması sağlanabilir.

Kaynakça

- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Demir, F. & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Demirbilek, N., Demirtaş, H., Han, F. ve Atila, F. (2021). Okul yöneticisi ve öğretmenlerin bakış açısıyla uzaktan öğretim kavramı, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(1), 446-470. DOI: 10.17679/inuefd.827706
- Duman, Ç. (2021). Pandemi Sürecinde Okul Yönetimine İlişkin İdareci Görüşleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 181-194
- Gleick, J. (2016). *Kaos*. (Çev. İ. A. Demir) İstanbul: ALFA Yayınları.
- Gürsaka, N. (2001). *Yeni Bilim*. http://www.academia.edu/download/37299078/YENI_BILIM.docx Erişim Tarihi: 07.01.2020
- Konan, N., & Ulaş, M. (2021). Koronavirüs (COVID-19) Salgın Döneminde Anaokulu Yöneticisi Olmak.
- Küleki Akyavuz, E. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140>

- Işık, M. ve Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020d). 500.000 tablet bilgisayar dağıtımının ikinci fazındayız. <https://www.meb.gov.tr/500000-tablet-bilgisayar-dagitiminin-ikincifazindayiz/haber/22182/tr>.
- Prigogine, İ. & Stengers, İ. (1996). *Kaostan Düzene*. İstanbul: İz Yayınevi.
- Okatan, Ö., & Tagay, Ö. (2021) İlkokul Velilerinin Görüşlerine Göre COVID-19 Pandemisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 309-328.
- Uçar, R. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında okul yöneticileri ve öğretmenlerinin yaşam kalitelerine ilişkin görüşleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(40), 463-486. doi: 10.46928/iticusbe.797892
- WHO. (2021). Coronavirus disease (COVID-19) Pandemic. World health Organization. <https://covid19.who.int> (1 Eylül 2021 tarihinde erişim sağlanmıştır).
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (5. bs.), Ankara: Seçkin.

Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Faaliyetlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi

Hayriye Akbulut Altınova, MEB, Türkiye, hakbulut1982@gmail.com

Yüksel Gündüz, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, yukselgunduz0735@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı; okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini ortaya koymaktır. Araştırma, olgubilim deseninde tasarlanmış nitel bir çalışmadır. Çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ili İlkadım ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacılarca geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik ve betimsel analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir; öğretmenlerin önemli bir kısmı, ders denetimlerinin kendilerinin eğitim ve öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmelerinde, gerekli belgelerin tamamlanmalarında, düzenli ve planlı olmalarında etkili görürken, bir diğer önemli kısmı da etkili bulmamaktadır. Öğretmenler, ders denetimlerini, okul müdürünün sınıf yönetiminde tecrübeli olması ve örnek uygulamalar aktarması sayesinde sınıf yönetimi konusunda etkili görülürken, bir kısım öğretmen etkili görememektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrencileri akademik yönden geliştirmelerine bir katkısının olmadığını düşünürken, diğer bir kısmı ise olumlu katkılarının olduğunu düşünmektedirler. Bu sonuçlardan hareketle okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili olabilmesi için birtakım öneriler ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul müdürü, öğretmen, ders denetimi, mesleki gelişim.

Abstract

The purpose of this research; To reveal the effect of school principals' course supervision activities on teachers' professional development. The research is a qualitative study designed in a phenomenological pattern. The research working group consists of 25 teachers who work in secondary schools affiliated to the National Education Directorate of in the İlkadım district of Samsun in the 2020-2021 academic year and are selected by the purposive sampling method. The data from the study was collected with using a semi-structured interview form developed by the researchers. Content and descriptive analysis techniques were used in the analysis of the obtained data. While a significant part of the teachers consider the course supervisions to be effective in realizing the education and training in accordance with the purpose, completing the necessary documents, and being organized and planned, another important part does not find it effective. While the course supervisions are seen as effective in classroom management thanks to the school principal's experience in classroom management and transferring sample practices, some teachers do not see it as effective. While some of the teachers think that course supervision does not contribute to the academic development of students, some others think that they have positive contributions. Based on these results, some suggestions have been put forward so that the course supervision activities of school principals can be effective in the professional development of teachers.

Keywords: School principal, teacher, course supervision, professional development.

Giriş

Eğitim sisteminin birçok ögesi vardır. Bunların içinde en temel öge öğretmendir. Eğitimin niteliği öğretmenin niteliğine bağlıdır (Şişman, 2007). Yani eğitim sisteminin çıktısının, ürününün nitelikli ve kaliteli olabilmesi için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Genel kültür, öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi konularında öğretmenin kendini geliştirmiş olması gerekir.

Eğitim sistemi ve toplum sürekli yenilik ve değişim yaşamaktadır. Eğitim sisteminin en önemli unsuru olan öğretmen de kendini yenilemek zorundadır (Aydın, 2013). Öğretmenin yenilenmesinde ve gelişiminde, okul müdürü tarafından yapılan ders denetimleri önemli bir paya sahiptir.

Denetim evrenseldir. Bütün örgütler denetimsiz görevini yerine getiremez (Başaran & Çinkır, 2013). Her dönemde ve her millette bir takım örgütler bulunmaktadır. Bunların hepsi belirli bir ihtiyaçtan meydana gelmiştir. Yani her örgütün yerine getirmek zorunda olduğu bazı faaliyetler vardır. Her örgütün merkezine koyduğu faktör farklıdır. Eğitim örgütlerinin merkezinde insan bulunmaktadır. İnsanın yetiştirilmesi büyük bir dikkat ve önem gerektirmektedir. Yetersiz bir eğitim ile yetiştirilen insanlar diğer örgütlerin işleyişini de olumsuz şekilde etkiler. Bunun için okulların hata yapmaması gerekir. Bu durum eğitim sürecinin her basamağının denetlenmesini zorunlu duruma getirir (Ada & Baysal, 2020). Örgüt, üyelerinin oluşturduğu bir koalisyondur. Planlı bir şekilde organize edilen güçler ve davranışlar topluluğu da örgütü oluşturur. Oluşturulan koordinasyon ne derece yaratıcı olursa, örgütte o derece dinamik ve verimli olur. Örgütün ulaşmak istediği hedefler önceden belirlenir. Yönetim sistemi belirlenen bu hedeflere ulaşmak amacıyla örgütteki maddi kaynaklara ve insan kaynaklarına yön verir, izler, değerlendirir ve onların kontrolünü sağlar (Bursalıoğlu, 2019). Bütün sistemler gibi eğitim sistemi de denetime ihtiyaç duyar. Denetimin olmadığı eğitim örgütünün, hedeflerine ulaşması şüphe meydana getirebilir. Çünkü eğitim örgütündeki problemlerin belirlenmesi, problemlerin çözümü için alınacak önlemlerin geliştirilmesi iyi bir denetim ile ulaşılan verilere bağlıdır (Altıntaş, 1992). Bütün örgütlerin ulaşmak istedikleri hedefleri vardır ve örgütler bu hedeflerine ulaşma ölçülerine göre başarılı olurlar.

Denetim bütün örgütler için zorunlu bir durumdur. Örgütün kendini yaşatabilmesi ve varlığını devam ettirebilmesi için bu zorunluluk gereklidir. Eğitim açısından denetim; hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla kurulan okulların girdilerinin, süreç ve çıktıların yani meydana gelen ürünün kontrol edilmesi, izlenmesi ve değerlendirilmesi etkinliklerini içermektedir (Memduhoğlu, 2012). Eğitim örgütünün bir parçası olan okulların amaçlarına göre hareket edip etmediğinin mutlaka belirlenmesi gerekir. Okul örgütünün yöneticisi olan okul müdürü; okulun mevcut durumunu belirlemek ve gelişimini takip etmek amacıyla denetim yapmak isteyecektir. Bu durum okulun en önemli ögesi olan ve eğitim öğretim faaliyetlerini yerine getiren öğretmenlerin denetlenmesini zorunlu hale getirecektir.

Okul müdürlerinin öğretmenlerin yetiştirilmesindeki etkisi, problemleri yerinde birebir görmesi, eksiklikleri tespit etmesi açısından çok önemlidir. Denetim yaparken öğretmenlerin geliştirilmesi, gerekli durumlarda uygulamalı etkinlikler yapmak okul müdürlerinin öğretimsel liderliklerinin en önemli özelliklerindendir (Aydın, 2020). Okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak ortamları oluşturmak, öğretmenlere model olma, uzman olmak gibi sorumluluk ve görevleri bulunmaktadır (Bozkurt Bostancı, Yurdakul & Kahraman, 2020). Türk eğitiminin yapısında okul müdürün en önemli görev ve sorumluluklarından birisi de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli önlemleri almak ve öğretmenlerin performanslarını yükseltmek için her öğretim yılında en az bir defa dersini gözlemlemek ve rehberlik faaliyetini gerçekleştirmektir (Sabancı & Akcan, 2019). Öğretmenin mevcut durumunun tespit edilmesi, olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenip gerekli uyarıların yapılması, gelişim ve değişim için teşvik edilmesi öğretmen denetimlerinin amaçları arasında bulunmaktadır.

Okul müdürlerinin yaptığı ders denetimi; rehberlik, işbaşında yetiştirme ve değerlendirme çalışmalarını içine alan bir faaliyettir (Altıntaş, 1992). Ders denetimi, ders ile ilgili hazırlıkların başlamasından dersin değerlendirilmesini de içine alan süreçleri tasvir etme, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme faaliyetlerini kapsar. Bu anlamda ders denetimi, ders dışı unsurları da içermektedir (Başar, 1998). Etkili ve verimli bir şekilde yapılmış ders denetimi öğretmenlerin sınıf içerisinde gösterdikleri davranışları hakkında düşünmelerini sağlayacak, öğretmenlerin gelişimleri ile ilgili isteklerini harekete geçirecek, değişimleri gerektiğini anlamalarını sağlayacaktır (Aydın, 2020). Okul müdürleri ders denetimi faaliyetlerini sınıf içi gözlem yaparak yerine getirirler. Okul müdürü sınıf içi gözlem etkinliği için plan yapmalı ve hangi kriterlere göre gözlem yapacağını önceden belirlemelidir.

Eğitim sisteminde “denetim” unsuru, okulun etkililiği ve verimliliğinden dolayı çok büyük bir öneme sahiptir. Mevcut durumun saptanması ve eksikliklerin giderilmesi amacıyla denetimden yararlanılmaktadır. Denetimi kişi ve örgütlere rehberlik yapma ve onlara yardımda bulunma faaliyeti olarak nitelendirebiliriz.

Çağdaş denetim etkinlikleri ile öğretmenlerin verimliliğinin üst düzeylere çıkarılmasına özen gösterilmektedir. Çünkü eğitim sisteminin geliştirilmesindeki en etkili yöntem denetimdir (Aydın, 2013). Okul

müdürlerinin ders denetimi faaliyetleri, öğretmenin görevlerini daha verimli ve etkili bir şekilde yapmasını ve yüksek bir performans sergileyerek gelişimine katkıda bulunmasını sağlar. Bundan dolayı ders denetimleri öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli bir yere sahiptir.

Eğitim kurumlarında yapılan tüm faaliyetlerin temelinde öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlarda gelişmesinin gerçekleştirilmesi vardır. Öğretim ortamlarında yapılan tüm faaliyetlerin denetlenmesi gerekmektedir. Bu aynı zamanda açık bir sistem özelliği gösteren okulun da bir gereğidir (Ada & Baysal, 2020). Bunun için eğitim örgütlerindeki çıktının tespit edilebilmesi amacıyla okul müdürleri tarafından ders denetimi görevi yerine getirilmektedir. Ders denetiminin verimli bir şekilde yerine getirilmesinde, okul müdürünün tutum ve davranışları önemli bir etkiye sahiptir.

Eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında denetim ve geliştirme gereklidir. Aynı zamanda denetim, öğrenci başarısını artırmaya yardımcı aracılık görevi görür. Eğitim örgütlerinde denetim değişim ve gelişimi sağlar (Aydın, 2020). Ülkemizde öğrencilerin belirlenen hedeflere ulaşma durumunun tespit edilmesi amacıyla eğitim örgütlerinde denetim yapılmaktadır. Eğitimde yapılan faaliyetlerin izlenmesi, kontrol edilmesi için eğitim örgütünde önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin de denetlenmesi gerekmektedir. 2014 yılına kadar öğretmenlerin denetimi bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişleri tarafından yapılmaktaydı. Fakat 2014 yılında yapılan yönetmelik değişikliği ile birlikte öğretmenlerin ders denetimi görevi okul müdürlerine verilmiştir (Ergen & Eşiyok, 2017). 2014 yılında denetimde köklü bir değişiklik yapılarak eğitim kurumlarının denetiminin üç yılda bir ve öğretmen denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasına karar verilmiştir. Her ülkede olduğu gibi ülkemizde de değişik şekillerde yerine getirilen denetimler yürürlükte bulunan mevzuata göre gerçekleşmektedir. Öğretmen denetiminin bakanlık müfettişleri ve eğitim müfettişlerinden alınarak okul müdürlerine verilmesi okul müdürlerine yerine getirilmesi gereken yeni faaliyetler yüklemektedir. Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin amacına ulaşabilmesi için; okul müdürlerinin ders denetimi ile ilgili olarak kendilerini geliştirmeleri zorunluluk haline gelmiştir. Öğretmenlerin ise ders denetimi sonunda okul müdürlerinin geri bildirimi ile eksikliklerini görüp bunları gidermeleri gerekmektedir.

Okul müdürlerinin rollerindeki değişimler, denetim faaliyetlerini daha çok önem vermeleri gerektiğini göstermektedir. Böylece okul müdürleri artık bir öğretim lideri olarak algılanmaktadır. Öğretim lideri olan okul müdürlerinin öğretmenlerin sınıftaki öğretim çalışmalarını kontrol etmeleri, denetlemeleri ve bu faaliyetleri geliştirecek şekilde düzenlemeler yapmaları gerekmektedir. Bütün bu çalışmalar okul müdürlerinin yapacakları denetimin önemini artırmaktadır. Okulun yönetilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi okul müdürünün sorumluluğundadır (Yılmaz, 2009).

Okul müdürleri öğretmenleri çok iyi tanıyan, öğretmenlerin geliştirilmesi gereken taraflarını ve eğitim sisteminin öğretmenlerden beklentilerinin neler olduğunu bilen, öğretmenlerin yaptıkları bütün faaliyetleri takip eden kişilerdir. Okul müdürleri yaptıkları rehberlik ve ders denetimi faaliyetleri ile öğretmenlerin başarılarının artmasında, kendini yenileyip mesleki gelişim sağlamalarında etkili bir rol oynarlar.

Öğretmenler öğrencilerini geliştirmeye çalışırken denetmenler de aynı şekilde öğretmenleri geliştirmeye çalışırlar (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2014). Denetmenler bunu yaparken öğretimsel ve gelişimsel denetimi kullanırlar. Burgaz (1995) denetimin, öğrenme öğretme etkinliklerini geliştirerek, eğitim örgütlerinin kaliteli ürünler ortaya koymasını sağlayan önemli süreçlerden biri olduğunu ifade etmiştir.

Eğitim sürecinde denetim, kontrol etmekten çok geliştirme merkezli bir işlev görmektedir. Bu bakımdan eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşmasında öğretimin denetimi ve geliştirilmesi gerekli bir hale gelmiştir (Aydın, 2020).

Eğitim öğretimin belirlenen hedeflere uygun bir şekilde gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin tespit edilmesi için sürecin kontrol edilmesi gerekir. Denetim, eğitim öğretim sürecinin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olur (Gündüz, 2012). Okul müdürü yaptığı denetimler ile rehberlik yaparak öğretmenlere yardımcı olur.

Okul müdürü okulda görevli olan öğretmenlerin mesleki yönden gelişmelerini sağlamak için çalışmalıdır. Öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerini sağlayabilecekleri yer sınıftır. Bunun için okul müdürü öğretmenlerin sınıfta yerine getirdikleri öğreticiliğe katkı sağlamalıdır (Erdoğan, 2019). Okul müdürünün, sınıf ortamında öğretmenin ders denetimini yaparken; dikkat ettiği kriterleri kesin ve açık olmalıdır. Aynı zamanda yaptığı denetim planlı ve programlı olmalıdır. Ders denetimi sonunda öğretmene geri bildirimde bulunmalıdır.

Öğretmen ile yaptığı görüşmeye “kendi tecrübelerime göre...” gibi bir başlangıç yaparsa, bu davranışı hem olumlu bir havanın oluşmasını sağlar hem de öğretmenin olumsuz bir tutum sergilemesinin önüne geçer. Okul müdürünün ders denetimi faaliyetini gerçekleştirdikten sonra öğretmen ile yaptığı görüşmede geri bildirimlerinin motivasyon artırıcı ve yapıcı şekilde olması önemlidir. Sınıf ortamında doğru yapılanlar ve eksik olan durumlar açıklanmalıdır. Böylece yapılan denetim öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlar.

Sınıfta yerine getirilen eğitim-öğretim faaliyetlerini dışarıdan bir göz olarak gözlemleyen denetmen, süreçte nelerin yapılması veya yapılmaması gerektiğini öğretmenle paylaşır. Böylece denetim, öğretmenin mesleki gelişimine etki edecek duruma gelmiş olur. Okul müdürünün yaptığı açıklamalar ve bildirimler öğretmenin eksik olan yönlerini görmesini sağlar. Öğretmen kendisine bildirilen eksiklerini tamamlayarak mesleki yönden gelişim gösterir.

Okul müdürleri öğretmenlerin ders denetimlerini yaparken aynı zamanda onları geliştirme fonksiyonunu da yerine getirirler ya da getirmeleri gerekmektedir. Ders denetimi konusunda yeterli düzeyde bilgi, beceri ve deneyime sahip olmayan müdürlerin öğretmenleri mesleki yönden geliştirip geliştirememesi konusu önemli ve araştırmaya değer bulunmuştur.

Bu bağlamda yapılan araştırmanın amacı; okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini ortaya koymaktır. Bu amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin eğitim ve öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmeleri konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri nelerdir?
2. Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri nelerdir?
3. Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrenci davranışlarını etkili yönetmeleri konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri nelerdir?
4. Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrencileri akademik yönden geliştirmeleri konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri nelerdir?
5. Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin sorunlarla baş edebilme konusunda gelişimlerine etkileri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenolojik) çalışması özelliğindedir. Olgubilimi (fenomenolojik), “farkında olduğumuz ancak ayrıntılı ve derin bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması deseni” olarak açıklayabiliriz (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisinin saptanmasının amaçlandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmayı, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” şeklinde tanımlayabiliriz (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Samsun ili İlkadım ilçesi Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan ve amaçlı örneklem yöntemi ile seçilen 25 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar araştırmaya katılmadan önce bilgilendirilmiş ve gönüllülük esası üzerine araştırmaya katılmışlardır. Katılımcılar belirlenirken yaş, kıdem, branş ve cinsiyet unsurlarıyla ilgili maksimum çeşitlik sağlanmaya çalışılmıştır.

25 katılımcının 13’ü yani %52’si kadın, 12’si yani %48’i erkektir. Katılımcıların yaş aralığı 31-51 arasında değişmektedir. Medeni durumlarına bakıldığında 19’unun yani %76’sının evli, 6’sının yani %24’ünün bekâr olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 20’si yani %80’i lisans, 5’i yani %20’si lisansüstü eğitimini tamamlamıştır. Katılımcı öğretmenlerin tamamı ortaokullarda görev yapmaktadır ve hizmet yılları 7 ile 30 yıl arasında değişmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmacının oluşturduğu ve uzman görüşünden sonra son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda açık uçlu beş soru yer almaktadır. Veri toplama aracının örneklemin görüşlerini ne kadar temsil ettiği uzman görüşleri doğrultusunda belirlenmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini ortaya koymak amacı ile 25 branş öğretmenine “yarı yapılandırılmış görüşme” formu uygulanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda öğretmenlere şu beş soru yöneltilmiştir.

1. Okul müdürünüzün yaptığı ders denetimlerinin sizin eğitim ve öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmeniz konusunda mesleki yönden gelişimlerinize etkileri nelerdir?
2. Okul müdürünüzün yaptığı ders denetimlerinin sizin etkili sınıf yönetiminiz konusunda mesleki yönden gelişimlerinize etkileri nelerdir?
3. Okul müdürünüzün yaptığı ders denetimlerinin sizin öğrenci davranışlarını etkili yönetmeniz konusunda mesleki yönden gelişimlerinize etkileri nelerdir?
4. Okul müdürünüzün yaptığı ders denetimlerinin sizin öğrencileri akademik yönden geliştirmeniz konusunda mesleki yönden gelişimlerinize etkileri nelerdir?
5. Okul müdürünüzün yaptığı ders denetimlerinin sizin sorunlarla baş edebilmeniz konusunda gelişimlerinize etkileri nelerdir?

Veri toplama sürecinde görüşme yapılacak öğretmenler telefon ile aranmış ve projenin amacı, önemi anlatılmıştır. Görüşmenin yapılacağı gün ve saat öğretmenlerle birlikte ayarlanmıştır. Görüşmeler belirlenen zamanda pandemi sürecinden dolayı zoom uygulaması ile yapılmıştır. Görüşme soruları sırasıyla katılımcıya sorulmuş ve verilen cevaplar yazılmıştır. Görüşmenin sonunda yazılan cevaplar katılımcıya okunmuş ve katılımcının onayı alınmıştır.

Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen veriler betimsel ve içerik analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Ulaşılan veriler belirlenen temalara göre sınıflandırılmış, özetleme ve yorumlama işlemi yapılmıştır. Bulgular arasında sebep sonuç ilişkisi oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2008). Betimsel araştırma, verilen durumu tam ve dikkatli bir biçimde ortaya koyar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016).

Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen öğretmen cevapları sınıflandırılarak tablolar oluşturulmuştur. Öğretmenlerin cevapları doğrudan aktarım yoluyla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Bu süreçte öğretmenlerin kişisel bilgilerinin güvenliği amacıyla katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3... şeklinde kodlanarak açıklamalar yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde katılımcıların görüşme formundaki sorulara verdikleri cevaplar sonucu verilere ve bu verilerden elde edilen bulgulara ulaşılmış, bunlar yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular tablolaştırılmış ve tabloların altında açıklamalar yapılmıştır.

Okul müdürünüzün yaptığı ders denetimlerinin sizin eğitim ve öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmeniz konusunda mesleki yönden gelişimlerinize etkileri nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin cevapları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okul Müdürlerinin Yaptıkları Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Eğitim ve Öğretimi Amaca Uygun Olarak Gerçekleştirmeleri Konusunda Mesleki Yönden Gelişimlerine Etkilerine İlişkin Bulgular.

Görüşler	f	Katılımcılar
Zümre Öğretmenler Kurulu Tutanağı, Şube Öğretmenler Kurulu Tutanağı, yıllık plan, günlük plan gibi eksik belgelerin tamamlanmasında etkili oldu	5	Ö7, Ö9, Ö17, Ö18, Ö25
Başka bir eğitimcinin gözünden yapıcı değerlendirme	3	Ö1, Ö8, Ö24
Düzenli ve planlı olmak	3	Ö15, Ö21, Ö23
Yılda bir veya birkaç kez denetim yapılması	3	Ö2, Ö10, Ö11
Formalite olması	3	Ö3, Ö16, Ö19
Hazır bulunuşluğu canlı tutması	2	Ö4, Ö5
Aynı branştan müdürün olması	2	Ö6, Ö13
Yöntem ve teknikler	2	Ö20, Ö22
Alan bilgisi	1	Ö12
Heyecan ve kaygı hissettirmesi	1	Ö14

Tablo 1 incelendiğinde, görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunun okul müdürlerinin yaptığı ders denetimlerinin kendilerinin eğitim ve öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmelerinde etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. 5 öğretmen “Zümre Öğretmenler Kurulu Tutanağı, Şube Öğretmenler Kurulu Tutanağı, yıllık plan, günlük plan gibi eksik belgelerin tamamlanmasında etkili oldu”, 3 öğretmen “başka bir eğitimcinin gözünden yapıcı değerlendirme”, 3 öğretmen “düzenli ve planlı olmak”, 2 öğretmen “hazır bulunuşluğu canlı tutması”, 2 öğretmen “aynı branştan müdürün olması”, 2 öğretmen “yöntem ve teknikler”, 1 öğretmen “alan bilgisi” konusunda etkili olduğunu belirtmiştir. Okul müdürlerinin ders denetimlerinin eğitim ve öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmede etkili olduğu şeklinde görüş belirten bazı öğretmenler şunları söylemişlerdir:

Ö1: “Aslında her zaman amaca uygun hareket etmek gerekiyor. Sadece Müdür bey’in yaptığı ziyarette değil öğretmen sürekli kendini geliştirmek zorunda. Elbette dışarıdan eleştiren bir göz tarafından takip edilmek motivasyon noktasında farklı duygular uyandırıyor. Ben her zaman öğretmenin denetlenmesi gerektiğini ve bunun objektif kriterle mümkün olduğu kanısındayım. Müdür bey’in izlediği derste daha çok konsantre olarak dersin içeriğini verebilme anlamında pozitif güdülenme sağlandı. Sadece öğrenciye değil Müdür bey’in de anlamasını istediğim için farklı bir kaç bilgi taraması yaptım.”

Ö4: “Sınıf yönetimi ve ders anlatımında öğretmenin kendini yenilemesini, modernize ederek zamanı uygun şekilde kullanmasını, kendisini geliştirmesini sağlar. Kendini güncellemesini sağlar. Performansın ve iletişim becerilerinin artmasına katkı sağlar.”

Ö7: “Okul müdürümün yaptığı ders denetimleri genelde olumlu bir atmosferde geçmekte ve özellikle dersin işleniş yöntemleri ile ilgili yol gösterici olmaktadır. Okul Müdürüm kendi tecrübelerini aktarmakta ve denetimler daha çok rehberlik amacıyla yapılmaktadır. Evrak üzerindeki eksikliklerin tespit edilmesine olanak sağlamaktadır. Okul müdürü tarafından son yapılan değişiklikler ve gelişmeler hakkında bilgi sahibi olmamız sağlanmaktadır. Dolayısıyla yapılan ders ziyaretlerinin mesleki gelişmemize katkı sağladığı kanaatindeyim.”

Ö8: “Okul müdürünün ders denetimi yapmasında yapıcı bir amaç vardır. Amaca uygun yapılmış bir ders denetiminde kendimi ve mesleğimi icra edişimi bir başka eğitimcinin gözüyle görmüş olurum. Okul müdürünün yapacağı yapıcı değerlendirme kendimi daha da geliştirmemi sağlayacaktır.”

Ö20: “Eğitim öğretim yönünden denetimlerde etkinlik yaparken özellikle uygun etkinlikleri seçip seçmediğim ve nasıl yaptırdığım konusundaki fikirleri benim için önemlidir. Değişik yöntemleri ya da tavsiye ettiği yöntemleri kullanabilirim. Bilmediğim yöntemler varsa söylemesini isterim.”

Katılımcı öğretmenlerden 7 tanesinin, okul müdürlerinin yaptığı ders denetimlerinin kendilerinin eğitim ve öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmelerinde etkili olmadığını ifade ettikleri görülmektedir. 3 öğretmen “yılda bir veya birkaç kez denetim yapılması”, 3 öğretmen “formalite olması”, 1 öğretmen “heyecan ve kaygı hissettirmesinden” dolayı etkili olmadığını belirtmiştir. Okul müdürlerinin ders denetimlerinin eğitim ve

öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmede etkili olmadığı şeklinde görüş belirten bazı öğretmenler şunları söylemişlerdir:

Ö3: “Okul müdürümün ders denetimlerinde bana bir katkı sağladığını düşünmüyorum. İnsanın denetim mekanizmasının vicdanı olduğu kanaatindeyim. Bu denetimler formaliteden öteye gitmemektedir. Tabii ki bazı meslektaşlarımın kendilerine çeki düzen vermelerini sağlayabilir; ama bu da sınırlı bir süre için geçerli olacaktır. Sadece müdür değil, diğer meslektaşlarımın da tecrübelerinden faydalanmak benim için çok önemli. Bunun denetimden öte, fikir alışverişi şeklinde olması daha faydalı olacaktır. Bunun için de öğrenmeye açık olmamız gerekir.”

Ö10: “Okul müdürümün yaptığı ders denetimlerinin mesleki yönden gelişimde çok etkili olduğunu düşünmüyorum. Bir öğretmen her zaman yenilikleri yakından takip etmeli ve kendini geliştirmelidir. Yıl içinde birkaç defa ders denetimine gelen okul müdürünün bu konuda katkısı çok değildir.”

Ö14: “Genel olarak etkisi olabildiğince azdır. Dersimi etkili ve faydalı işlemek amacıyla mesleğimi yerine getirmeye çalışmaktayım. Müdürün, zaman zaman ders denetimleri yapacağını söylediğinde heyecan ve kaygı hissetmeme rağmen dersimi aynı şekilde işlemeye devam etmekteyim.”

Ö16: “Öğretmenlerin ders içi denetime tabii tutulmalarının onların mesleki yönden gelişimlerine doğrudan bir katkısı olduğunu düşünmemekteyim. Çünkü bu tür uygulamalar genellikle formaliteden ibaret oluyor.”

Okul müdürünüzün yaptığı ders denetimlerinin sizin etkili sınıf yönetiminiz konusunda mesleki yönden gelişimlerinize etkileri nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin cevapları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Müdürlerinin Yaptıkları Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Etkili Sınıf Yönetimi Konusunda Mesleki Yönden Gelişimlerine Etkilerine İlişkin Bulgular.

Görüşler	f	Katılımcılar
Okul müdürünün sınıf yönetiminde tecrübeli olması ve örnek uygulamalar aktarması	7	Ö6, Ö7, Ö8, Ö18, Ö20, Ö23, Ö24
Sınıf yönetiminde farklı bir uygulamam olmadı	6	Ö1, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö22
Öğrencilerin sessiz, çekimser ve tedirgin olmaları	4	Ö2, Ö3, Ö11, Ö15
Daha dikkatli ve kontrollü olma	3	Ö17, Ö21, Ö25
Birlik ve beraberliğin sağlanması, öğrenci etkileşimi	2	Ö4, Ö5
Denetimin geçici olması	2	Ö13, Ö19
Öğretmenin daha etkili olması	1	Ö12

Tablo 2’ye bakıldığında, okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri ile ilgili 7 öğretmen “okul müdürünün sınıf yönetiminde tecrübeli olması ve örnek uygulamalar aktarması”, 6 öğretmen “Sınıf yönetiminde farklı bir uygulamam olmadı”, 4 öğretmen “öğrencilerin sessiz, çekimser ve tedirgin olmaları”, 3 öğretmen “daha dikkatli ve kontrollü olma”, 2 öğretmen “birlik ve beraberliğin sağlanması, öğrenci etkileşimi”, 2 öğretmen “denetimin geçici olması” ve 1 öğretmen “öğretmenin daha etkili olması” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri ile ilgili görüş belirten bazı öğretmenler şunları söylemişlerdir:

Ö1: “Sınıf yönetimim mesleğe başladıktan bu yana zaten çevremde pozitif eleştiriler almakta. Aslında üniversitede okutulan sınıf yönetimi dersinin bende etkisi çoktur. Özellikle Müdür bey’in yaptığı derste farklı bir uygulamam olmadı. Kendisi de zaten ders sonunda bu konuya da vurgu yaptı.”

Ö7: “Sınıf yönetimi konusunda okul müdürümüz yaptığı ders ziyaretlerinde tespit ettiği örnek uygulamaları aktarmakta, ayrıca dışarıdan bir gözle değerlendirme yaptığı için küçük eksiklikleri görebilmekte bu durum sınıf yönetimi konusunda kendimi geliştirmeme olanak sağlamaktadır.”

Ö8: “Öğrenmenin gerçekleştiği, öğretmenin ve öğrencilerin keyif aldıkları sınıflarda etkili sınıf yönetimi var demektir. Bunun için öğretmenin alan bilgisinin yeterli olması ve öğrencilerle iletişim kurması gerekir. Ders

denetimini yapan okul müdürü bizim yani öğretmenlerin fark edemediği durumları fark edebilir ve öğretmeni bilgilendirebilir. Bu da öğretmenin mesleki yönden gelişimine katkı sağlamış olacaktır.”

Ö10: “Sınıf yönetimi konusunda başarılı olduğumu düşünüyorum. Her sınıf seviyesine göre farklı yöntemler kullanarak sınıf yönetimini gerçekleştiriyorum. Okul müdürümün bu duruma katkısının olduğunu düşünmüyorum.”

Ö25: “Okul müdürünün ders denetimi esnasında sınıfın tamamına hakim olacak şekilde hareket etmek, ses tonumuzu ve davranışlarımızı buna göre düzenlemek daha etkili bir sınıf yönetimi sağlama konusunda etkili olabilir.”

Okul müdürünüzün yaptığı ders denetimlerinin sizin öğrenci davranışlarını etkili yönetmeniz konusunda mesleki yönden gelişimlerinize etkileri nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin cevapları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Okul Müdürlerinin Yaptıkları Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Öğrenci Davranışlarını Etkili Yönetmeleri Konusunda Mesleki Yönden Gelişimlerine Etkilerine İlişkin Bulgular.

Görüşler	f	Katılımcılar
Ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrenci davranışlarını etkili yönetmelerinde katkı sağladığını düşünmüyorum	8	Ö2, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö25
Okul müdürünün olaylara dışarıdan bakan biri olması, eksik ve artı olan yönleri görmesi	7	Ö1, Ö8, Ö12, Ö13, Ö20, Ö21, Ö24
Öğretmen olarak aynı davranışları gösterme	2	Ö3, Ö14
Öğretmen olarak daha dikkatli davranma	2	Ö4, Ö5
Karşılıklı diyalog, yapıcı eleştiri	2	Ö6, Ö9
Öğrencilerin söz hakkı olarak derse katılmaları	2	Ö22, Ö23
Öğrencilerin derse katılımlarının artması	2	Ö7, Ö15

Tablo 3’e bakıldığında, okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrenci davranışlarını etkili yönetmeleri konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri ile ilgili 8 öğretmen “ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrenci davranışlarını etkili yönetmelerinde katkı sağladığını düşünmüyorum”, 7 öğretmen “okul müdürünün olaylara dışarıdan bakan biri olması, eksik ve artı olan yönleri görmesi”, 2 öğretmen “öğretmen olarak aynı davranışları gösterme”, 2 öğretmen “öğretmen olarak daha dikkatli davranma”, 2 öğretmen “karşılıklı diyalog, yapıcı eleştiri”, 2 öğretmen “öğrencilerin söz hakkı olarak derse katılmaları”, 2 öğretmen “öğrencilerin derse katılımlarının artması” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrenci davranışlarını etkili yönetmeleri konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden bazıları şunları söylemişlerdir:

Ö8: “Okullarımız sadece öğretim vermek amacıyla kurulmamıştır. Eğitim boyutu da vardır ve çok önemlidir. Eğitim boyutunda temel amaç öğrencinin toplumun değerine uygun olarak doğru davranışları kazandırmaktır. Mesleğimizi icra ederken bazen öğrencilerimizi çok sahiplenebiliriz, eksikliklerini yanlışlarını göremeyebiliriz. Olumsuz davranışlara anında müdahale edemeyebiliriz. Ders denetimine gelen okul müdürü olumsuz durumları daha objektif bir gözle görebilir ve öğretmenin fark etmesine yardımcı olabilir.”

Ö13: “Dışarıdan bakan biri olarak noksanlarımı ya da artılarımı görmeme katkısı olur. Noksanlarımı giderir, artılarımı daha da geliştiririm.”

Ö17: “Öğrenci davranışlarını yönetmede gerekli bilgilere sahip olduğumu düşünüyorum. Fakat önemli olan olay anında soğukkanlı davranıp hızlı karar vermektir. Hızlı karar verebilmek için de teorik bilgiden çok pratiğe ihtiyaç vardır. Bunun içinde denetlemenin pek etkili olmadığını düşünüyorum.”

Ö18: “Öğrenci davranışlarını, bir öğretmen, denetim yapılsın ya da yapılmassın, etkili yönetmeye gayret etmekte ve bundan dolayı çalışmalarını bu doğrultuda yapmaktadır. Bu yüzden denetimlerin, öğrenci davranışlarını yönetme konusunda bir katkısı yoktur.”

Ö21: “Deneyimli bir okul müdüründen öğrenilecek bir şeyler olabilir. Farklı bir bakış açısıyla değerlendirme yaptığı için küçük eksiklikleri görebilmekte bu durum öğrenci davranışlarını etkili yönetmek konusunda kendimi geliştirmeme olanak sağlamaktadır.”

Okul müdürünüzün yaptığı ders denetimlerinin sizin öğrencileri akademik yönden geliştirmeniz konusunda mesleki yönden gelişimlerinize etkileri nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin cevapları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Okul Müdürlerinin Yaptıkları Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Öğrencileri Akademik Yönden Geliştirmeleri Konusunda Mesleki Yönden Gelişimlerine Etkilerin İlişkin Bulgular.

Görüşler	f	Katılımcılar
Ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrencileri akademik yönden geliştirmelerin- de etkili olmadığını düşünüyorum	6	Ö2, Ö15, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23
Kendimizi sürekli hazır tutmamızı ve yenilememizi sağlar	5	Ö4, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13
Ders denetimi yapan okul müdürünün aynı branştan olması etkili	4	Ö6, Ö8, Ö17, Ö20
Denetim sonunda okul müdürünün dönütlerinin öğretmen üzerinde motivasyon oluşturmaları	4	Ö16, Ö22, Ö24, Ö25
Ders denetimi değil vicdanım önemli	3	Ö10, Ö11, Ö14
Farklı bir çalışmam ve gayretim olmadı	2	Ö1, Ö3
Derslerde daha fazla örneğe yer vermemi sağladı	1	Ö9

Tablo 4’te katılımcıların soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrencileri akademik yönden geliştirmeleri konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri ile ilgili 6 öğretmen “ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrencileri akademik yönden geliştirmelerinde etkili olmadığını düşünüyorum”, 5 öğretmen “kendimizi sürekli hazır tutmamızı ve yenilememizi sağlar”, 4 öğretmen “ders denetimi yapan okul müdürünün aynı branştan olması etkili”, 4 öğretmen “denetim sonunda okul müdürünün dönütlerinin öğretmen üzerinde motivasyon oluşturmaları”, 3 öğretmen “ders denetimi değil vicdanım önemli”, 2 öğretmen “farklı bir çalışmam ve gayretim olmadı”, 1 öğretmen “derslerde daha fazla örneğe yer vermemi sağladı” şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrencileri akademik yönden geliştirmeleri konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri ile ilgili görüş belirten bazı öğretmenler şunları söylemişlerdir:

Ö6: “Bu konuda da yine müdürün ders öğretmeni ile aynı branştan olmasının daha etkili olacağını düşünüyorum. Mesleki yönden gelişimin içsel motivasyona daha çok bağlı olduğunu dışarıdan yapılacak müdahalelerine çok etkili olduğunu düşünmüyorum.”

Ö12: “Ara ara denetimler öğretmeni, öğrencilere daha verimli olabilme, donanımını geliştirme açısından eksik hissettiği alanlarda, gelişimine olumlu katkı sağlıyor.”

Ö16: “Bir öğretmenin asli hedeflerinin başında öğrencilerini akademik anlamda geliştirmek zaten vardır. Ancak belki zaman zaman yapılan idari amirler tarafından yapılan bu tür denetimler öğretmeni hedef kazanımları sınıfın büyük çoğunluğuna kazandırma yönünde daha gayretkeş yapabilir ve öğretmenin motivasyonuna olumlu bir şekilde yansır.”

Ö18: “Öğrencileri, denetim olmasa da akademik açıdan geliştirme ve yönlendirmeye çalışıyoruz. Denetimler bu konuda etkili değildir.”

Ö25: “Derste sorduğum soruları bilgi ve kavrama düzeyinde değil daha çok analiz, sentez düzeyinde sormaya özen gösterdim. Ve ders sonunda okul müdürümüz yazılı kâğıdı örneklerime baktığında her tarzda soru sorduğum için memnuniyetini ve öğrencilerin akademik gelişimi için bunun önemli olduğunu ifade etti. Desteklenmek ve onore edilmek beni daha da motive etti.”

Okul müdürümüzün yaptığı ders denetimlerinin sizin sorunlarla baş edebilmeniz konusunda gelişimlerinize etkileri nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmenlerin cevapları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Okul Müdürlerinin Yaptıkları Ders Denetimlerinin Öğretmenlerin Sorunlarla Baş Edebilme Konusunda Gelişimlerine Etkilerine İlişkin Bulgular.

Görüşler	f	Katılımcılar
Okul müdürünün sorunları yerinde ve birebir görmesi, öğretmen ile okul müdürünün birlikte hareket etmesi	14	Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25
Okul müdürünün ders denetimlerinin öğretmenlerin sorunlarla baş edebilme konusunda gelişimlerine etkisinin olmadığını düşünüyorum	8	Ö2, Ö3, Ö6, Ö10, Ö14, Ö17, Ö19, Ö20
Öğretmen ile okul müdürünün arasındaki iletişimin iyi olması, olumlu bir havanın ve karşılıklı güven ortamının olması	3	Ö7, Ö11, Ö24

Tablo 5'te katılımcıların soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin sorunlarla baş edebilme konusunda gelişimlerine etkileri ile ilgili 14 öğretmen "okul müdürünün sorunları yerinde ve birebir görmesi, öğretmen ile okul müdürünün birlikte hareket etmesi", 8 öğretmen "okul müdürünün ders denetimlerinin öğretmenlerin sorunlarla baş edebilme konusunda gelişimlerine etkisinin olmadığını düşünüyorum", 3 öğretmen "öğretmen ile okul müdürünün arasındaki iletişimin iyi olması, olumlu bir havanın ve karşılıklı güven ortamının olması" şeklinde görüşlerini ifade ettikleri görülmektedir. Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin sorunlarla baş edebilme konusunda gelişimlerine etkileri ile ilgili görüş belirten öğretmenlerden bazıları şunları söylemişlerdir:

Ö2: "Öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmesinde okul idaresinin katkısı büyüktür. Yaşanılan her zorluk birlikte alınan ve uygulanan kararlar neticesinde aşılmaktadır. Ancak okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmesine katkısını çok fazla bulmuyorum. Çünkü ders denetimleri öğretmenlerin zaman zaman yaşadıkları sorunların neticesinde o soruna bir çözüm bulunması amacıyla gerçekleştirilmektedir."

Ö7: "Okul müdürümün oluşturduğu olumlu hava, tavsiyeleri ve sağlanan karşılıklı güven ile sorunlarla daha kolay baş edebilmemde olumlu motivasyon sağlamaktadır."

Ö8: "Okul müdürünün ders denetimleri çok önemlidir. Böylece sınıftaki eğitim öğretime dahil olmuş olur. Sorunları yerinde görür ve böylece daha etkili çözümler bulunmasında katkı sağlamış olur. Böylece okul yönetimi de sorunlarla başa çıkmada öğretmene destek olur."

Ö11: "Müdürün ders denetimleri yapmasından ziyade öğretmenlerle iletişiminin iyi olması gerektiğini düşünüyorum. Öğretmenler yaşadıkları sorunları rahatça müdürüne dile getirebilmeli ve birlikte çözüm bulmalıdırlar. Müdür öğretmenleriyle arasına set kurmamalıdır ve öğretmenlerine güven vermelidir. Öğretmen kendini değerli ve okulun bir parçası hissetmelidir. İdare-öğretmen arasındaki olumlu iletişim beraberinde sorunların çözülmesini de getirecektir."

Ö14: "Okulda yaşadığım sorunlarla baş edebilmek için çoğu zaman diğer öğretmenlerden yardım almaktayım. Onların fikirlerini almak, verdikleri öğütler ve gösterdikleri duyarlılık okul müdürünün yaptığı ders denetimlerinden daha etkili ve faydalı olmaktadır."

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Okul müdürleri tarafından yapılan ders denetimlerinin öğretmenlerin eğitim öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmelerinde; her öğretmenin kendisinden kaynaklı eksiklerini tamamlama, planlı hareket etme, değişim ve yenileşmenin gerçekleşmesi, kontrolün sağlanmasında öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Ulaşılan bu sonucun, Yeşil & Kıs'ın (2015) ulaştığı "ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlere katkısının olduğunu ve ders denetimi faaliyetlerinin en çok katkısının öğretmenlerin kendi eksiklerini görmesini sağladığı" sonucunu desteklediği görülmüştür. Okul müdürleri tarafından yapılan

ders denetimlerinin öğretmenlerin eğitim öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmelerinde; yıl içerisinde yapılan ders denetimlerinin sayısının az olmasından, ders denetimlerinin formalite olarak görülmesinden, öğretmenlerde olumsuz duyguların oluşmasına sebep olmasından dolayı öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerine herhangi bir katkı sağlamadığı anlaşılmıştır. Yapılan birçok çalışma, okul müdürlerinin ders denetimine zaman ayırmadaki eksiklerini göstermektedir (Başar, 1981; Algül, 1998; Seçen, 2010; Ünal & Şentürk, 2011). Bu durum çalışmamızdaki “yilda bir veya birkaç kez denetim yapılması” sebebi ile okul müdürlerinin ders denetimlerinin eğitim ve öğretimi amaca uygun olarak gerçekleştirmede etkili olmadığı şeklindeki sonucumuzu desteklemektedir.

Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi konusunda mesleki yönden gelişimlerine etkileri ile ilgili “okul müdürünün sınıf yönetiminde tecrübeli olması ve örnek uygulamalar aktarması, daha dikkatli ve kontrollü olma, birlik ve beraberliğin sağlanması, öğrenci etkileşimi” gibi birçok faktör okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi konusunda mesleki yönden gelişimlerine katkı sağlamıştır. Buna karşılık ders denetiminde öğrencilerin zaten sessiz, çekimser, tedirgin olmalarından; ders denetimlerinin geçici bir faaliyet olmasından dolayı okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi konusunda mesleki yönden gelişimlerine katkı sağlamadığı görülmüştür.

Öğrenci davranışlarını etkili bir şekilde yönetmek için öğretmen yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır; dış denetimin bir etkisi yoktur. Buna karşılık öğretmenin eksik olan yönlerinin tespit edilmesinde okul müdürünün yaptığı ders denetimi etkili olmaktadır.

Bir öğretmenin hedeflerinin başında öğrencilerini akademik yönden geliştirmek zaten vardır. Bunun için öğretmenin bir denetime ihtiyacı yoktur. Ancak denetimler öğretmenin bu hedefinin güncel kalmasını sağlar. Buna karşılık okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin öğretmenlerin öğrencileri akademik yönden geliştirmeleri konusunda mesleki yönden gelişimlerinde etkili olmasında; öğretmen ile ders denetimini yapan okul müdürünün aynı branştan olması, okul müdürünün ders denetimi sonunda öğretmene yaptığı dönütlerin motivasyon artırıcı ve yapıcı şekilde olması önemlidir. Ateş (2007)’in yaptığı çalışmada da öğretmenlerin; denetimi gerçekleştiren bireyin, denetim faaliyeti bittiğinde düşüncelerini öğretmen ile paylaşması beklentisi içinde olduğu ifade edilmiştir.

Okul müdürünün yaptığı ders denetimi faaliyetleri ile sorunları yerinde görmesi, öğretmen ile okul müdürü arasındaki iletişimin samimi olması, güven ortamının oluşturulması öğretmenlerin sorunlarla baş edebilmelerinde önemli bir yere sahiptir. Elde edilen bu sonuç; Dönmez & Demirtaş’ın (2018) “yönetici ile öğretmenin arasındaki iletişim ve etkileri arttırdığı” bulgusu ile uyumludur.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

1. Okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişiminde etkili olabilmesi için, okul müdürleri ders denetimini yılda bir veya birkaç defadan fazla yapmalıdırlar.
2. Ders denetimleri okul müdürleri tarafından formalite olarak görülmemeli, ders denetimleri denetim ilke ve amaçlarına uygun bir şekilde okul müdürleri tarafından yerine getirilmelidir.
3. Okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine etki edebilmesi için; okul müdürleri ile öğretmenler arasında samimi bir iletişim kurulmalı, eğitim öğretim ile ilgili problemlerin tartışılıp çözümlenebileceği güvenli bir okul kültürünün oluşturulması sağlanmalıdır.
4. Okul müdürleri ders denetimi yaptıkları zaman öğretmenler tarafından sınıfta her zamanki doğal ortam oluşturulmalı, öğrencilerin ders denetiminden dolayı duydukları tedirginlik giderilmelidir.
5. Okul müdürünün yapacağı ders denetiminin denetlenecek öğretmende heyecan ve kaygı oluşturmaması için, okul müdürü öğretmen ile gözlem öncesi görüşme yapmalıdır.

Kaynakça

- Ada, S. & Baysal, N. (2020). *Dünden bugüne Türk eğitim sisteminde denetim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Algül, A. (1998). İlköğretim okulları 1. kademe öğretmenlerinin, okul müdürlerinin denetleme yeterliliklerine ilişkin algı ve beklentileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Altıntaş, R. (1992). İlköğretimin teftişi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (8), 403-422.
- Ateş, F. (2007). İlköğretim okulu öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeyleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, İ. (2020). Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2013). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Başar, H. (1981). *Okul yöneticisinin denetim görevi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi: Rollerini seçilmesi yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. & Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bozkurt Bostancı, A., Yurdakul, A. & Kahraman, Ü. (2020). Okul yöneticilerinin öğretmen denetiminde rol ve sorumlulukları. Sağır, M. & Göksoy, S. (Ed.), *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. (s. 229-260). Ankara: Pegem Akademi.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Bursalioğlu, Z. (2019). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dönmez, B. & Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 454-478.
- Erdoğan, İ. (2019). *Eğitim ve okul yönetimi: Okul yöneticileri ve öğretimle ilgilenen tüm eğitimciler için*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Ergen, H. & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 2-19.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım*. Mualla Bilgin Aksu & Esmahan Ağaoğlu (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (1), 135-156.
- Sabancı, A. & Akcan, N. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (5), 1893-1910.
- Seçen, A. (2010). İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi. Ankara: MEB.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ünal, A. & Şentürk, R. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin ders denetimi uygulamaları. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, *Burdur*. 24 Nisan 2021 tarihinde, https://www.pegem.net/Akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=125145 adresinden alınmıştır.
- Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2 (3), 27-45.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (1), 19-35.

Yönetici ve Öğretmenlerin Kadın Yöneticilere İlişkin Bakış Açısının İncelenmesi

Gülşah USBAY 1, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, usbayglsh@gmail.com

Şükrü ADA 2, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, sukrada@uludag.edu.tr

Cengiz DEME 3, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, demecengiz@hotmail.com

Hale GÖNENÇ 4, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, hale.gonenc@bahcesehir@k12.tr

Öz

Bu çalışmada, müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin okullardaki kadın yöneticilere ilişkin tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma desen çeşitlerinden olgubilim desenine uygun olarak desenlenip betimsel olarak tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 öğretim yılında Bursa ili merkez ve merkez ilçelere bağlı resmi okullarda görev yapan 8 erkek yönetici, 6 erkek öğretmen, 2 kadın yönetici ve 19 kadın öğretmen toplam 35 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve görüşmeler içerik analizi tekniğiyle incelenmiştir. Araştırma bulguları genel olarak yöneticinin cinsiyetinin yönetimde etkili olduğunu ancak yönetim politikalarında cinsiyet farklılığı olmadığını göstermiştir. Eğitim sistemimizdeki kadın yönetici temsil sayısının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca birlikte çalışılmak istenen yöneticinin cinsiyetinin önemsiz olduğu belirlenmiştir. Kadınların yönetici olmalarındaki en büyük engelin sosyal yaşam sorumlulukları olduğu ve toplumsal önyargıların kadınların yönetici olup olmamalarında belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların yönetici olabilmek için erkeklerle eşit fırsatlara sahip oldukları da tespit edilen sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Cam tavan, erkek, kadın, öğretmen, yönetici

Abstract

In this study, it is aimed to determine the attitudes of principal, vice principal and teachers towards female administrators in schools. This study was designed in accordance with the phenomenology pattern, one of the qualitative research patterns, and designed descriptively. The study group of the research consists of 8 male administrators, 6 male teachers, 2 female administrators and 19 female teachers working in public schools in Bursa city center and central districts in the 2020-2021 academic year. Maximum diversity sampling, one of the purposive sampling methods, was used while determining the participants. The data were collected by semi-structured interview technique and the interviews were analyzed by content analysis technique. Research findings showed that the gender of the manager is generally effective in management, but there is no gender difference in management policies. It has been determined that the number of female administrator representation in our education system is insufficient. In addition, it has been determined that the gender of the manager who is wanted to work with is unimportant. It has been concluded that the biggest obstacle for women to be managers is their social life responsibilities and social prejudices are determinants of whether women are managers or not. It is also among the results determined that women have equal opportunities with men to be managers.

Keywords: Glass ceiling man, manager, teacher, woman

Giriş

Yaşadığımız çağ gereği yeni mesleklerin büyük bir kısmında kadın sayısının giderek artmıştır ancak üst düzey yönetici pozisyonlarında ve liderler arasında kadın sayısı ne yazık ki hala istenilen düzeye gelememiştir. Kadın çalışanlarının sayısının global düzeydeki artışı ekonomik, sosyal ve kültürel değişimle gelişmelerin sonrasında meydana gelmiştir. Kadının doğrudan çalışma hayatına katılmasında, aile bütçesine katkıda bulunma, gücünü kanıtlama, yapılan işten memnuniyet gibi sebepler yer almaktadır.

Kadınlar çalışma ve ev hayatlarını dengede tutmaya çalışıp aynı zamanda çocuklarla ilgilenme, evdeki sorumluluklar gibi konularda zaman ile yarışmaya çalışmaktadırlar. Ayrıca kadınlar işe kabul, maaş, eğitim ve kişisel gelişim programlarına katılma, terfi etme gibi pek çok konuda cinsiyet ayrımcılığı ile karşı karşıya kalabilmektedir. Günümüzde kadın, yönetim alanında erkeklerin gerisindeki pozisyonlarda değil yanındaki hatta önündeki kadrolarda bulunmayı arzu etmektedir. Ancak, yönetimde pozisyonlarında yer alan kadınlara olumsuz bakış açısıyla yaklaşan çevrelerin bu konuda hala olumsuz yönlendirmeleri vardır.

Kadınların önünde iş hayatında yeterince yer almalarına engel olan pek çok engel vardır. Bu engeller ile birlikte ‘cam tavan’ kavramı hayatımıza girmiştir. Cam tavan kavramı karşımıza ilk kez 80’ li yıllarda çıkmıştır. Cam tavan kavramı, kurumlarda çalışan kadın ve erkeklerin arasındaki eşitsizliğe dikkat çekmek için kullanılan kavramlardan biridir. Cam tavan kavramı aynı zamanda, kadın çalışanların sadece kadın olmalarından ötürü, başarılarına veya liyakatlerine bakmadan iş hayatında ilerlemelerinde karşılarına çıkan ve hak ettikleri kademelerde yer almalarına engel olan engelleri ifade eder (Erot, 2016).

Kadınların bazı engelleri de kendi kendilerine yaratırlar. Bu engelleri üç kademede irdelleyebiliriz. Risk alma, günü kurtarma ve dürüstlük. Kadınların, üst düzey yönetici kadrolarında yer almalarını gözlerini korkutan riskler engeller.

Kadınların karşılarına çıkan ikinci engel ise çok fazla sorumluluk duygusudur. Kadınlar aynı ev içindeki sorumlulukları gibi iş yerlerinde de fazla sorumluluk üstlenip gereğinden fazla yorulabilmektedirler. Ayrıca iş arkadaşları tarafından sübjektif, katı ve duygu kontrolünde yetersiz olarak görülmektedirler. (Öğüt, 2006).

Cinsiyet rolleri ile alakalı yaklaşımlar “Kadının yeri neresidir? sorusunun cevabının hala bulunmamış olması, toplumsal değerleri doğrudan kabul etmek, önyargıları benimseme, iş-aile arasında kalma ve suçluluk duygusu ile baş edememe, özgüvensizlik, kararsızlık, isteklerde belirsizlik, kendini geliştirememe, şartları değiştirmekten korkma, sisteme bağlılık, kariyerde ilerlemede çekingenlik, kadınların üst düzey yönetici pozisyonlarında bulunma hususunda kendi kendilerine koydukları engeller

Yöntem

Yönetici ve öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin bakış açısının incelenmesinde, araştırmacının verilere has anlamları fark edebilmesi ve analizin verilerden elde edilenlerle ve anlamlı bir bütün halinde düzenlenmesi için nitel araştırma tasarımı tercih edilmiştir. Nitel araştırmalarda, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılır. Tüm algılar ve olaylar doğal bir ortamda gerçekçi ve bütünsel bir bakışla ortaya konur.

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim desenine uygun biçimde desenlenmiş ve betimsel olarak tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz olguların, farkındalığı tam anlamıyla açığa çıkarmamıza katkı sağlar.

Bu araştırma deseninde veri kaynakları araştırılan olguyu yaşayan, bu olgudan etkilenen ve bu olguyu dışa vurup yansıtabilen kişi ya da gruplardan oluşmaktadır. Veriler çevrim içi görüşme yöntemi ile toplanmış, katılımcıların görüşleri derinlemesine alınıp irdelenmiş analiz edilen veriler kodlanarak temalaştırılmıştır. Ayrıca düşüncelerine doğrudan yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerini samimi bir ortamda içtenlikle belirtmesi ve ulaşılan verilerin temalar haline getirilerek yorumlanması, bu araştırmanın olgubilim desenine uygun olduğunu göstermektedir.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2020–2021 öğretim döneminde, Bursa İli merkez ve merkez ilçelere bağlı resmi okullarda görev yapan 8 erkek yönetici, 6 erkek öğretmen, 2 kadın yönetici ve 19 kadın öğretmen toplam 35 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

Kişilerin çalıştıkları pozisyonların kadınların yönetici olmalarına ilişkin görüşlerde farklılık oluşturabileceği gerekçesiyle hem yönetici hem de öğretmenlerin örnekleme katılmasına dikkat edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Özellikleri

Özellik	Kategori	Sayı
Cinsiyet	Kadın	21
	Erkek	14
Yaş	30-39	13
	40-49	18
	50 ve üzeri	4
Medeni Durum	Evli	30
	Bekar	5
Mesleki Kıdem	6-10	4
	11-15	12
	16-20	9
	21 ve üzeri	14
Unvan	Öğretmen	25
	Yönetici	10

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, uzman görüş desteğiyle araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği, eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin kadın yöneticilere ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik 10 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

İçerik analizi ile yapılan veri analizi sonucunda oluşan kod ve temalara göre yorumlamalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi ile kadınların yönetici pozisyonlarında yer alma süreçlerinde ve yöneticilik pozisyonlarında görev yaparken toplumsal ve bireysel engellerle karşılaştıkları saptanmıştır. Bu sonuç araştırılan konu ile ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Kadınların bireysel olarak en çok toplumsal engeller ile karşılaştıkları, kendilerinin omuzlarına yüklenmiş geleneksel sorumluluklarının aksamamasından çekindiklerinden kendilerini engelledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tam zamanlı ve yorucu çalışma saatleri örgütsel engeller olarak ifade edilmiştir. Kadın ve erkek çalışanlar arasında fırsat eşitliği olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada kadınların istedikleri zaman tüm toplumsal ve bireysel engellere göğüs gererek hedeflerine ulaşabilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda; rol çatışması ve yetersizlik hissi nedeniyle yöneticilik fikrinden uzak durdukları da tespit edilen bulgular arasındadır.

Veri Analizi

Araştırmanın verileri, görüşme notları analiz edilerek oluşturulmuştur. Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tekniklerine başvurulmuştur. Yönetici ve öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmeler yazıya aktarılmış ve akabinde analiz edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken, yönetici ve öğretmenlerin kadın yöneticilere bakış açısına ilişkin belirli bir alanyazın olduğundan tündengelimci yaklaşıma dayalı betimsel analiz tekniği kullanılmıştır

Elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip ve yorumlanması, betimsel analiz yönetimine uygundur. Betimsel analiz; analiz için çerçeve oluşturma, verilerin tematik çerçeveye göre işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırma soruları açık ve tam bir şekilde katılımcılara ifade edilmiştir. Nitel araştırmalarda iç geçerlik elde edilen bulguların anlamlı olup olmadığı ve inandırıcılığı ile ilgilidir, dış geçerlik ise elde edilen bulguların başka durumlara transfer edilebilirliği veya uygunluğu ile ilgilidir (Miles & Huberman, 1994). Araştırmada, verilerin iç geçerliğini (inandırıcılık) artırmak için araştırmacı tarafından bulguların bütünlüğü ve tutarlılığı sürekli irdelenmiştir. Yönetici ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde karşılıklı etkileşim sağlanmıştır.

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin görev yaptığı pozisyon, cinsiyet vb. değişkenler açısından çeşitlilik sağlayabilmek için örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Ayrıca, bulgular doğrudan alıntılarla da desteklenmiştir.

Araştırmada nitel verilerin dış geçerliğini (transfer edilebilirlik) artırmak için de görüşme formunun hazırlanması, verilerin toplanması ve analiz süreçleri ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Ayrıca, bu alanda araştırma yapacak araştırmacılar için karşılaştırma yapmayı basitleştirebilmek için araştırmanın bulguları temalar, alt temalar ve kodlar şeklinde açıkça ortaya konmuştur.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Alanyazın taraması oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara göre oluşturulan temalara ayrılmış ve sonrasında temalara dair katılımcı cevapları doğrultusunda alt temalar oluşturulmuştur. Son olarak yine katılımcı cevapları doğrultusunda nedenlere ilişkin kodlar belirlenmiştir.

Yöneticinin cinsiyetinin yönetime etkisine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Yöneticinin Cinsiyetinin Yönetime Etkisine İlişkin Görüşler ve Sıklığı (n=35)

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine İlişkin Kodlar	f
Yöneticinin cinsiyetinin yönetime etkisi	Etkili olması	21	60	Kadınların yönetimde daha başarılı olması	3
				Kadın yöneticilerin hassas / duygusal olması	6
				Erkeklerin yöneticilerin otoriter olması	4
				Kadın yöneticilerin kuruma olumlu etkisi	3
				Tüm cinsiyetlerin yönetimde bulunmasının gerekli-liği	9
	Etkili olmaması	14	40	Yöneticinin karakterinin cinsiyetinden önemli olması	14

“Yöneticinin cinsiyetinin yönetime etkisine ilişkin bakış açınız nedir?” sorusuna 21 katılımcı yöneticinin cinsiyetinin yönetime etkisi vardır şeklinde cevap vermiştir. Bu cevabı veren katılımcılardan 3 kişi kadınların yönetimde erkeklerden daha başarılı olduklarını, 6 katılımcı kadın yöneticilerin erkek yöneticilere daha hassas/duygusal oldukları için, başarılı olduklarını belirtmiştir. 3 katılımcı kadınların çalıştıkları kuruma olumlu etki yaptıklarını ifade etmiştir. 4 katılımcı erkekler yöneticilerin yönetimde otoriter, sert oldukları için kadın yöneticilere göre daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. 9 katılımcı ise hem kadın hem de erkek yöneticilerin kendilerine has olumlu özelliklerinden ötürü yönetimde bulunmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Erkeklerin zaman açısından sıkıntı yaşamamaları sebebiyle daha iyi yönetici olacağını düşünsem de kadınların dikkatli ve titiz çalışmaları açısından iyi yönetici olduklarını düşünüyorum.”

Yine aynı soruya 14 katılımcı yöneticinin cinsiyetinin yönetime etkisi olmadığını çünkü yönetimde önemli olanın yöneticinin karakteri, paydaşlara davranış şekli olduğu cevabını vermişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Tek bir cinsin yönetimlerde yeterli başarıyı sağlayacağını düşünmüyorum. Bir kurumda hem kadın hem erkek yöneticiler olmalı ki toplumsal eşitlik sağlanabilsin. Çalışanların ruh halleri, istekleri, çalışmayı motive edebilmek, daha başarılı ve planlı olabilmek buna bağlıdır.”

Türk Eğitim Sistemi’nde yönetim pozisyonlarında kadın temsiline yeterli sayıda olup olmadığına ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 3’ te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Türk Eğitim Sistemi’nde Yönetim Pozisyonlarında Kadın Temsilinin Yeterli Sayıda Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ve Sıklığı (n= 35)

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine İlişkin Kodlar	f
Türk Eğitim Sistemi’nde yönetim pozisyonlarında kadın temsiline sayısı	Kadın temsiline yeterli.	1	3	Kadın temsiline sayısı yeterlidir.	1
				Toplum baskısı	12
				Sosyal yaşam yükü	11
	Kadın temsiline sayısı yetersizdir.	34	97	Mobbing	5
				Kadınların isteksizliği	9
				Bürokrasi	3

“Türk Eğitim Sistemi’nde yönetim pozisyonlarında kadın temsiline yeterli sayıda olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 35 katılımcıdan tam 34 kişi kadın temsiline sayısı yetersizdir şeklinde cevap vermiştir. Sadece 1 katılımcı kadın temsil sayısının yeterli olduğunu düşündüğünü belirtmiştir. Kadın temsil sayısının yetersiz olduğunu söyleyen 34 katılımcıdan 12 kişi bu durumun sebebini toplum baskısı olarak ifade etmiştir. Bu kodu 11 katılımcı cevabı ile kadınların sosyal yaşamda üstlendikleri yükler takip etmektedir. Katılımcılarımızdan 9 kişi kadınların içsel ve dışsal sebeplerle yöneticilik fikrinden kendi isteksizlikleri nedeniyle uzak durduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 5 kişi erkek yöneticilerin kadın yöneticilere Mobbing uyguladığını, 3 kişi ise bürokratik sebeplerle kadınların yöneticilikten uzak durduğunu belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Türk Eğitim Sisteminde yönetici pozisyonunda kadın sayısının az olduğunu daha çok olması gerektiğini düşünüyorum. Kadınların üzerindeki toplum baskısı azaltılırsa bu sayının artacağını tahmin ediyorum.”

Kadınların yöneticilik pozisyonlarındaki başarısına ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Kadınların Yöneticilik Pozisyonlarındaki Başarısına İlişkin Bulgular ve Sıklığı (n= 35)

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine İlişkin Kodlar	f
Kadınların yöneticilik pozisyonlarındaki başarısı	Kadınlar yöneticilik pozisyonlarında başarılıdır.	27	78	Kadınların titiz/ detaycı olması	7
				Kadınların düzenli olması	4
				Kadınların iletişimde başarılı olması	4
				Kadınların çok boyutlu düşünme yetisi	5
				Kadınların hassas/ duygusal olması	10
	Kadınlar yöneticilik pozisyonlarında başarısızdır.	4	11	Kadınların hassas/ duygusal olması	2
				Sosyal yaşam sorumlulukları	2
	Başarıda cinsiyet ayrımı yoktur.	4	11	Başarı cinsiyet odaklı değildir	4

“Kadınların yöneticilik pozisyonlarındaki başarısına ilişkin fikirleriniz nelerdir?” sorusuna 27 katılımcı kadınları yöneticilik pozisyonlarında başarılı bulduklarına dair cevap vermişlerdir. Bu alt temayı oluşturan cevaplardan 7 tanesi kadınların yöneticilikteki başarısının nedeni olarak kadınların titiz/detaycı olmalarını, 10 tanesi kadınların hassas/ duygusal olmalarını, 4 tanesi ise kadınların düzenli olmalarını belirtmişlerdir. Bu yönde verilen cevaplardan 5 tanesi kadınların başarısını, kadınların çok boyutlu düşünme becerisine bağlarken 4 tanesi ise kadınların iletişim becerileri yönündeki başarısına bağlamıştır. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Kadınlar erkeklere göre daha titiz ve ayrıntıyı iyi görebildikleri için kadınları başarılı buluyorum.”

Kadınların yöneticilik pozisyonlarındaki başarısı temasına 4 kişi kadınlar yöneticilik pozisyonlarında başarısızdır cevabını vermiştir. Bu alt temayı oluşturan kodlardan biri 2 katılımcının kadınların hassas/duygusal olduğunu belirtmesiyle, diğeri ise yine 2 katılımcının kadınların sosyal hayattaki sorumluluklarının çok olduğunu belirtmesiyle oluşmuştur. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Kadınların daha hassas, detaycı ve merhametli olmaları bence yöneticilikte başarıyı yakalamalarında dezavantaj sağlıyor.”

Kadınların yöneticilik pozisyonlarındaki başarısı temasına 4 katılımcı başarının cinsiyet odaklı değildir cevabıyla katkı sağlamışlardır. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Başarıyı cinsiyete indirgemenin yanlış olduğunu düşünüyorum. Fırsat eşitliği sağlandığında her bireyin kabiliyetleri ölçüsünde başarılı olabileceğini düşünüyorum.”

Kadınlık, annelik, erkeklik, babalık ve eş olma gibi faktörlerin yöneticinin performansına etkisine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Kadınlık, Annelik, Erkeklik, Babalık ve Eş Olma Gibi Faktörlerin Yöneticinin Performansını Etkileyip Etkilemediğine İlişkin Bulgular ve Sıklığı (n= 35)

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine İlişkin Kodlar	f
				Etkinin kadınlarda daha belirgin olması	7
	Kadınlık, annelik, erkeklik, babalık ve eş olma gibi faktörler yöneticinin performansını etkiler.	23	65	Etkinin erkekler ve kadınlarda aynı oranda belirgin olması	10
				Sosyal yaşam sorumlulukları	5
				Empati	10
				İş yükünün çok olması	3
Kadınlık, annelik, erkeklik, babalık ve eş olma gibi faktörlerin yöneticinin performansına etkisi	Kadınlık, annelik, erkeklik, babalık ve eş olma gibi faktörler yöneticinin performansını etkilemez.	12	35	Kişisel planlama	6
				Tecrübe	6

“Kadınlık, annelik, erkeklik, babalık ve eş olma gibi faktörlerin yöneticinin performansını etkileyip etkilemediğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 23 katılımcı, kadınlık, annelik, erkeklik, babalık ve eş olma gibi faktörler yöneticinin performansını etkiler, cevabını vermiştir. Bu alt temayı oluşturan cevaplardan, 10 katılımcı cevabı ile etkinin erkekler ve kadınlarda aynı oranda belirgin olması ve 7 katılımcı cevabı ile etkinin kadınlarda daha belirgin olması kodları oluşmuştur. Yine aynı alt temaya verilen cevaplardan, katılımcı cevabı ile empati, 5 katılımcı cevabı ile sosyal yaşam sorumlulukları ve 3 katılımcı cevabı ile iş yükünün çok olması kodu oluşmuştur. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Özellikle annelik ve kadınlığın yönetici performansını etkilediğini düşünüyorum. 8-17 çalışma saatleri kadın ve anneleri yöneticilik işinden uzak tutmakta ya da çalışırken tam performans çalışmaktan alıkoymaktadır. Bu nedenle de yöneticiliği pek tercih etmediklerini düşünüyorum.”

Yine aynı temaya ait soruya 12 katılımcı, kadınlık, annelik, erkeklik, babalık ve eş olma gibi faktörler yöneticinin performansını etkilemez, cevabını vermişlerdir. Bu cevabı veren katılımcılardan 6 katılımcı kişisel planlama doğru şekilde yapılırsa yöneticinin performansının etkilenmeyeceğini yine bir diğer 6 katılımcı ise kişinin tecrübelerinin bu gibi etkilerin önüne geçeceğini ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Bireysel anlamda etkilediği durumlar elbette vardır ancak kişisel planlamasını doğru yapabilen, yöneticilik görevini isteyerek yapan bir yöneticinin her durumda işini yapabileceğini düşünüyorum. Her ne kadar özellikle anne olmanın bazı durumlara engel olabileceği düşünülse de var olan kadın yöneticiler durumun böyle olmadığını açıkça ortaya koymaktadır.”

Yöneticinin cinsiyetinin yönetime etkisine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 6’ da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Birlikte Çalışmak İstenilen Yöneticinin Cinsiyetine İlişkin Bulgular ve Sıklığı (n= 35)

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine İlişkin Kodlar	f
Birlikte çalışmak istenilen yöneticinin cinsiyeti	Kadın	5	15	Kadınların iletişim becerisi	3
				Kadınların empati yapma becerisi	2
	Erkek	2	5	İş yükünü hafifletme	2
	Kadın ve erkek yönetimde birlikte olmalıdır.	4	11	Yönetimde denge sağlanması	2
				Yönetimde farklı bakış açılarının yer alması	2
	Fark etmez	24	69	İşini iyi yapmak	10
				Adil olmak	3
				Ortak fikre sahip olmak	3

“Birlikte çalışmak istediğiniz yöneticinin cinsiyetine ilişkin tutumunuz nedir” sorusuna 24 katılımcı fark etmez cevabını vermiştir. Bu cevabı veren katılımcılardan 10 kişi cinsiyetin önemli olmadığı önemli olanın yöneticinin işini iyi yapması olduğunu ifade etmişlerdir. Yine aynı alt temaya 3 kişi önemli olanın yöneticinin adil olması olduğunu, 3 katılımcı ise yöneticinin paydaşlarla ortak fikre sahip olmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Birlikte çalıştığım yöneticinin cinsiyetinden çok liderlik özelliklerini taşıyıp taşımadığı, işini nasıl yaptığı daha önemlidir”.

Bu temaya cevap katılımcılardan 5 kişi kadın yöneticilerle çalışmak istediğini belirtmiştir. Kadın yöneticilerle çalışmak istediğini belirten 3 kişi kadınların iletişim becerileri daha iyi olduğu için, 2 kişi ise kadınların empati yapma becerisi iyi olduğu için kadınları tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Önemli olan olumlu iletişim kurabilmektir. Kadınlar bu konuda daha iyi olduklarından kadın yönetici ile çalışmayı tercih ederim.”

Yine bu temaya cevap veren 2 kişi ise erkekler iş gücünü hafiflettiği için erkek yöneticilerle çalışmak istediğini belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir

“Erkek yöneticiler ile çalışmak isterim. Erkekler daha rahat davrandıkları için tercihim çünkü kadın yöneticilere göre iş yükünü hafifletmektedir.”

Bu temaya dair cevap veren 4 kişi ise kadın ve erkek yöneticilerin yönetimde birlikte olması gerektiğini belirtmiştir. 2 kişi sebep olarak kadın ve erkek birlikteliğinin yönetimde dengeyi sağlamasını, 2 kişi ise bu sayede

yönetimde farklı bakış açılarına yer verilebileceğini belirtmiştir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Her iki cinsin de birlikte görev yaptığı bir ortamda çalışmanın daha kolay olduğunu düşünüyorum.”

Yönetim politikalarında (güdüleme, teşvik, ödüllendirme, başarı, verimlilik, performans değerlendirme vs.) cinsiyete göre farklılıklar olup olmadığına ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 7’ de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Yönetim Politikalarında (Güdüleme, Teşvik, Ödüllendirme, Başarı, Verimlilik, Performans Değerlendirme Vs.) Cinsiyete Göre Farklılıklar Olup Olmadığına İlişkin Bulgular ve Sıklığı (n= 35)

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine İlişkin Kodlar	f
Yönetim politikalarında cinsiyet farklılıkları	Fark var	15	40	Erkek egemenliği	5
				Kadınların hassas/duygusal olması	3
				Kadınların işini önemsemesi	5
				Kadınların adil olması	2
	Fark yok	20	58	Tarafsız yaklaşımlar	10
				Sorumluluk bilinci	10

“Yönetim politikalarında (güdüleme, teşvik, ödüllendirme, başarı, verimlilik, performans değerlendirme vs.) cinsiyete göre farklılıklar olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 20 katılımcı yönetim politikalarında cinsiyet farklılıkları yoktur cevabını vermiştir. Bu cevabı veren 20 katılımcıdan 10 katılımcı çalıştıkları kurumlarda tarafsızlık olduğunu, 10 katılımcı ise sorumluluk sahibi olan yöneticilerin cinsiyete göre tavır değiştirmeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Tarafsız davranıldığını eşitlik ilkesine göre hareket edildiğini düşünüyorum.”

Bu temaya dair cevap veren 15 katılımcı yönetim politikalarında cinsiyet farklılıkları vardır cevabını vermiştir. Bu cevabı veren 5 katılımcı kurumlarda erkek egemenliği olduğunu, 3 katılımcı ise bu egemenliğin sürdürülmek istendiğini, kadınların yönetimde duygusal/hassas olduklarını belirtmişlerdir. Yine bu alt temada 5 katılımcı kadınların erkeklere göre işlerini daha çok önemsediklerini, 2 katılımcı ise kadın yöneticilerin erkek yöneticilere göre daha adil olduklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Kadınların güdüleme hususunda daha incelikli ve hassas olduklarını düşünüyorum.”

Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere ayrımcı uygulamalar olup olmadığına ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Eğitim Kurumlarında Kadın Yöneticilere Ayrımcı Uygulamalar Olup Olmadığına İlişkin Görüşler ve Sıklığı (n=35)

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine İlişkin Kodlar	f
Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere ayrımcı uygulamaların varlığı	Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere ayrımcı uygulamalar vardır.	13	38	Kadınların geri planda bırakılması	6
				Pozitif ayrımcılık	7
	Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere ayrımcı uygulamalar yoktur.	22	62	Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere ayrımcı uygulamalar yoktur.	22

“Eğitim kurumlarında kadın yöneticilere ayrımcı uygulamalar olup olmadığına ilişkin fikirleriniz nelerdir?” sorusuna 22 katılımcı eğitim kurumlarında kadın yöneticilere ayrımcı uygulamalar yoktur cevabını vermiştir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Belirgin bir ayrıcalık görmedim ama kadınların başarısının içten içe kıskanılarak ve şaşkınlıkla izlendiğini düşünüyorum.”

Aynı soruya 13 katılımcı eğitim kurumlarında kadın yöneticilere ayrımcı uygulamalar vardır cevabını vermiştir. Bu cevabı veren katılımcılardan 6 katılımcı kadınların bilinçli olarak geri planda bırakılmaya çalışıldığını, 7 katılımcı kadınlara pozitif ayrımcılık yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Birçok okul yöneticisinin kadın yöneticiyle çalışmak istemediğini düşünüyorum. Bunun sebebinin de asla kadınların yöneticilik yapamayacaklarını düşündükleri için değil kadın varlığına karşı oldukları için olduğunu düşünüyorum.”

Kadınların yönetici olmalarındaki engeller / güçlüklerle ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Kadınların Yönetici Olmalarındaki Engeller / Güçlüklerle İlişkin Görüşler ve Sıklığı (n=35)

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine İlişkin Kodlar	f
Kadınların yönetici olmalarındaki engeller / güçlükler	Sosyal hayat sorumlulukları	23	65	Kadınların aile içindeki sorumlulukları	16
				Destek görememeleri	3
				Tam zamanlı çalışma saatleri	6
	Toplum yapısı	9	25	Toplumsal önyargılar	6
				Ata erkil toplum yapısı	3
	Yönetici tutumları	3	10	Kadınların geri planda bırakılması	3

“Kadınların yönetici olmalarındaki engeller / güçlüklerle ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna 23 katılımcı sosyal hayat sorumlulukları cevabını vermiştir. Bu cevaplara sebep olarak 16 katılımcı kadınların aile içindeki sorumluluklarını gösterirken, 6 katılımcı tam zamanlı çalışma saatlerini, 3 katılımcı ise kadınların yeterince destek görememeleri sebebinin ifade etmiştir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Kadın olmak ve farklı sorumluluklara sahip olmakla ilgili engeller var. Ev, çocuk, belki anne-baba sorumluluğu. Kadınların hayatında fazladan sorumluluk alacak kadar yer kalmıyor.”

Aynı soruya 9 katılımcı, kadınların yönetici olmalarındaki engellere neden olarak toplum yapısını göstermişlerdir. Bu cevabı veren 6 katılımcı kadınlarla ilgili toplumsal önyargılara dikkat çekerken, 3 katılımcı ise ata erkil toplum yapısına dikkat çekmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Toplum baskısı, ön yargılar, çalışmak için yeterli zaman ve teşvik, ev ortamındaki sorumlulukların fazlalığı kadının önünde bir engel teşvik etmektedir.”

Bu temaya yönelik cevap veren 10 katılımcı kadınları bilinçli olarak geri planda bırakmaya çalışan yönetici tutumları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Kadın yönetici olabilmek için her hangi bir engel olduğunu düşünmüyorum. Ancak bulunduğunuz kurumda kadın karşıtı yöneticiler varsa çeşitli baskı ya da yıldırma politikalarıyla bu görevi yerine getirmenize engel olabilirler.”

Yönetici pozisyonlarına yükselmek için kadınların erkeklerle eşit fırsatlara sahip olup olmadığına ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10.

Yönetici Pozisyonlarına Yükselmek İçin Kadınların Erkeklerle Eşit Fırsatlara Sahip Olup Olmadığına İlişkin Görüşler ve Sıklığı (n=35)

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine İlişkin Kodlar	f
Kadınların yönetici olmalarındaki fırsat eşitliği	Fırsat eşitliği vardır.	22	63	Yönetici atama sistemi	22
				Toplumsal roller	4
	Fırsat eşitliği yoktur.	13	27	Toplum baskısı	5
				Kadınların çekingen olması	5

“Yönetici pozisyonlarına yükselmek için kadınların erkeklerle eşit fırsatlara sahip olup olmadığına ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna cevap veren 22 katılımcı kadınların yönetici olmalarında fırsat eşitliği olduğunu, bu eşitliğin merkezi sınavlarla yapılan yönetici atama sistemi ile sağlandığını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Çalışkanlık beceri iletişim kriz yönetimi çözüm üretimi ve organizasyon becerileri kimin daha iyi ise o tercih edilir, cinsiyet değil belirleyici değildir. Zaten yönetici atamaları sınavla yapılmaktadır.”

Bu alt temaya dair cevap veren 13 katılımcı kadınların yönetici olmalarında fırsat eşitliği olmadığını ifade etmişlerdir. Bu alt temayı oluşturan 4 katılımcı kadınların toplumsal rolleri nedeniyle, 4 katılımcı toplum baskısı nedeniyle, 5 katılımcı ise kadınlar yöneticilik konusunda çekingen olduklarından fırsat eşitliğinin sağlamadığını belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Bu Türkiye koşullarında her zaman bir sıkıntıdır. Türk milleti için kadın aile için yaratılmış bir varlık çocuğa bakan aileyi yönlendirmek gibi görevlerde kadınlar düşünce olarak hâkim kılınırken erkekler daha çok iş ortamlarında çalışan birey olarak düşünülmesi sebebi ile hiç bir zaman eşit olunabileceğini düşünmüyorum.”

Toplumsal önyargıların, kadınların yönetim kademesinde ilerlemesinde cinsiyete göre oluşturduğu farklılıklara ilişkin görüşler ve bu görüşlerin ortaya çıkma sıklığı Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Toplumsal Önyargıların, Kadınların Yönetim Kademesinde İlerlemesinde Cinsiyete Göre Oluşturduğu Farklılıklara İlişkin Görüşler ve Sıklığı (n=35)

Tema	Alt Tema	f	%	Nedenlerine İlişkin Kodlar	f
Toplumsal önyargıların, kadınların yönetim kademesinde ilerlemesinde cinsiyete göre oluşturduğu farklılıklar	Toplumsal önyargılar, farklılık oluşturuyor.	24	69	Cam Tavan sendromu	8
				Baskıcı yönetici tutumları	3
				Toplumsal önyargılar	13
	Toplumsal önyargılar, farklılık oluşturuyor.	11	31	Yönetici atama sistemi	11

“Toplumsal önyargıların, kadınların yönetim kademesinde ilerlemesinde cinsiyete göre farklılıklar oluşturduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna cevap veren 24 katılımcı toplumsal önyargıların farklılık oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu alt temayı oluşturan 13 katılımcı doğrudan toplumsal önyargıları işaret ederken, 8 kişi Cam Tavan Sendromu nedeniyle, 3 katılımcı ise baskıcı yönetici tutumları nedeniyle kadınların yönetim kademelerinde ilerleyemediklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Kadının toplumdaki rolü kadınlarda çekingenlik oluşturabiliyor. Kadınlar kendi sınırlarının farkına varamıyorlar. Cam tavanlarını aşamıyorlar.”

Bu temaya dair cevap veren 11 katılımcı ise merkezi sınav sistemi ile yapılan yönetici atamalarıyla toplumsal önyargıların kadınların önünde engel oluşturmadığını ifade etmiştir. Bu alt temaya ilişkin yönetici ve öğretmen görüşlerinden dikkat çekenler aşağıdaki gibidir:

“Siyasette bu mümkün olabilir. Ancak devlet kadrolarında böyle bir farklılık olacağını düşünmüyorum. Çünkü devletimizin böyle olumsuz bir politikası yok. Herkes eşit. Zaten yönetici atamaları devlet eliyle merkezi sınav sistemiyle yapılıyor.”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yönetici ve öğretmenlerin kadın yöneticilere bakış açısını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, yönetici ve öğretmenlerin kadın yöneticilere bakış açısı aşağıda belirtilen 10 tema altında gruplandırılmıştır. Her temaya ilişkin tartışma ve sonuç aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan yöneticinin cinsiyetinin yönetime etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre %60’lık oranla yöneticinin cinsiyetinin yönetime etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Bulut ve diğerlerinin (2003), “Kadın ve Erkek Yöneticilerin Yönetimi Altındaki Personelin Motivasyon, Stres ve Tatmini Farklılıkların Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma” isimli araştırmalarında, kadın yöneticilerin gözetiminde çalışan personelin stres, iş tatmini ve motivasyon düzeylerinin, erkek yöneticinin gözetiminde çalışan personelin stres, iş tatmini ve motivasyon düzeyinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Eğitim kurumlarını aile kurumu gibi düşünebiliriz. Nasıl aileler ebeveynlerin karakterlerinden etkileniyorsa eğitim kurumları da yöneticilerinin karakterlerinden etkilenmektedir. Kadın yöneticiler hassas, duygusal, titiz, detaycı olmak gibi özellikleri ile erkek yöneticilerden ayrılmaktadır. Kadınları erkeklerden ayıran bu özellikler onları başarıya götürmektedir. Kadınlar kendilerini kadın yapan özelliklerden vazgeçmemelidir.

Can’ın (2008), “Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri” isimli araştırmasında ulaşılan “Türkiye’de milli eğitimde çalışan öğretmen ve yöneticilere göre, yöneticilikte cinsiyet faktörü önemli bulunmamakta, yöneticinin bayan ya da erkek olması herhangi bir sorun olarak değerlendirilmemektedir. Eğitim çalışanları için önemli olan, gösterilmesi beklenen, olması gereken yöneticilik davranışlarıdır. Bunların başında anlayışlı olma, objektif ve adil olma, insan ilişkilerine, katılıma önem verme, vizyoner yöneticilik ve düşüncelerini çevresiyle paylaşma davranışları bulunmaktadır, bulgusu bu araştırmanın yöneticinin cinsiyetinin yönetime etkisi alt temasındaki %40 oranlık, yöneticinin cinsiyetinin yönetime etkisi olmadığı bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan Türk Eğitim Sistemi’nde yönetim pozisyonlarında kadın temsilinin sayısı araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre % 97’lik oranla Türk Eğitim Sistemi’nde yönetim pozisyonlarında kadın temsilinin sayısının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Yemen ve Negiz’ in (2011) “Kamu Örgütlerinde Kadın Yöneticiler: Yönetici ve Çalışan Açısından Yönetimde Kadın Sorunsalı” isimli yönetim açısından kadına ilişkin algıların temel alındığı çalışmada, Türkiye’de yönetim kadrolarında görev yapmakta olan kadın yönetici oranının erkeklere oranla daha az olması bulgusu ortaya çıkmıştır.

Tok ve Yalçın’ın (2017) “Okul Yöneticileri Gözünden Kadın Okul Yöneticileri” isimli, okul yöneticilerinin, kadın okul yöneticiler hakkındaki görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan çalışmada, bu çalışmanın Türk Eğitim Sistemi’nde yönetim pozisyonlarında kadın temsilinin sayısının az olması bulgusuyla örtüşen, ülkemizdeki kadın yöneticilerin sayılarının, erkeklere oranla çok az sayıda oldukları görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, kadınların yöneticilik pozisyonlarındaki başarısı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre % 78’lik oranla kadınlar yöneticilik pozisyonlarında başarılıdır, sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Çelikten’ in (2004), “Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği” isimli çalışmasında, kadın öğretmenlerin eğitim sistemi içerisindeki yeri ve başarıları nasıl ki yadsınamaz bir gerçekse, uygun zemin oluşturulduğu takdirde analık görevinde son derece başarılı olan kadınlar yöneticilik görevlerinde de aynı başarıyı sergileyecekleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Tok ve Yalçın’ın (2017) çalışmalarında ortaya çıkan, “katılımcılar kadın okul yöneticilerinin duygusal bir yapıya sahip olduğunu düşünmemektedirler. Ayrıca olaylara daha duygusal yaklaştıkları, herhangi bir kriz anında yeterince soğukkanlı olmadıkları, çoğunlukla yönetici olmaktan kaçındıkları fikrine de çok fazla katılmadıkları anlaşılmaktadır” bulgusu, bu çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu olan kadınların yöneticilik pozisyonlarında başarısız olması bulgusu ile örtüşmektedir. % 4’lük orana sahip olan bulgu Korkmaz ve Moralioğlu’ nun (2010), kadınların duygusal olmalarının nedenini; kadın yöneticiler ev ve iş yaşamında ağır sorumluluk üstlenmekte, bu durum onları yıpratmakta, dolayısıyla duygusal olmalarına neden olmakta bu durum da başarısız olmalarına neden olmakta bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, kadınlık, annelik, erkeklik, babalık ve eş olma gibi faktörlerin yöneticinin performansına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre % 65’lik oranla, kadınlık, annelik, erkeklik, babalık ve eş olma gibi faktörler yöneticinin performansını etkiler, sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Mulcar (2017) “Okul Müdür Yardımcılarının Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi” isimli tezsiz yüksek lisans bitirme projesinde, cinsiyet ve medeni hal değişkeninin yöneticilerin empatik becerileri üzerinde herhangi bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, bu çalışmanın bahsedilen performansların kadınları ve erkekleri aynı oranda etkilediği bulgusu ile örtüşmektedir.

Kirişçi ve Can’ın (2020) “Eğitim ve Okul Yöneticilerinin Cam Tavan Sendromuna İlişkin Görüşleri” isimli çalışmalarında ulaşılan, kadınların çalışma hayatlarından başka ev hayatlarında da çok fazla sorumluluk ve görevlerinin olmasının kadınları fiziksel ve psikolojik olarak yıprattığı, görevdeyken ailevi sorunları sebebiyle işlerini geri plana attıkları bulgusu, bu çalışmanın kadınlık, annelik, erkeklik, babalık ve eş olma gibi faktörler yöneticinin performansına etkisinin kadınlarda daha belirgin olduğu bulgusu ile örtüşmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, birlikte çalışmak istenilen yöneticinin cinsiyeti araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre % 69’luk oranla birlikte çalışmak istenilen yöneticinin cinsiyetinin fark etmeyeceği, sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Can’ın (2008), Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri isimli çalışmasında, görüşmeye katılan öğretmen ve yöneticilerin büyük çoğunluğu yöneticilikte cinsiyet faktörünün önemli olmadığını belirtmişlerdir. Erkek yöneticilerle olduğu gibi kadın yöneticilerle de çalışabileceklerini belirtmişlerdir. Bu ifadelerin ardından bekledikleri yöneticilik davranışlarını sıralamışlar, bu tür yöneticilik davranışları gösterdikleri sürece cinsiyet faktörünün yönetime etkili olmadığını belirtmişlerdir, sonucuna ulaşılmıştır.

Kirişçi ve Can’ın (2020) çalışmalarında, kadın yöneticiler ile çalışmayı tercih eden katılımcıların, kadınların iletişim kurarken yakaladığı başarısı, ekip çalışmasına uyumlu olmaları, ayrıntılı ve analitik düşünme stilleri dolayısıyla tercih ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca kadın yöneticilerin sosyal becerilerinin yüksek olması, disiplinli çalışma stilleri, farklı cinsiyetlerin düşünce zenginliği oluşturmaları, kadınların estetik ve zevkli olması ve sorun çözücü olması da çalışmada ortaya konan tercih sebeplerindendir. Kirişçi ve Can’ın bulgusu bu çalışmanın % 15’lik bulgusu ile örtüşmektedir. Çalışma aynı şekilde Boydak’ın (2009) “Okul Yöneticiliğinde Cam Tavan Sendromunun Yaşanmadığı Bir Ada Örneği: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti” isimli çalışmasındaki, çalışanların kadın yöneticiler ile çalışmak istedikleri ve kadınların liderlik özelliklerini en iyi şekilde yerine getirdiklerini düşünmeleri sonucuya da benzerdir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, yönetim politikalarında cinsiyet farklılıkları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre % 58’luk yönetim politikalarında cinsiyet farklılıkları olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Can ve Kirişçi’nin (2020) çalışmalarının, katılımcıların yarısından fazlasının değerlendirme kriterlerinin tamamen objektif olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir, bulgusu ile örtüşmektedir.

Benzer şekilde, Memduhoğlu’ nun (2011), Liselerde Farklılıkların Yönetimi: Bireysel Tutumlar, Örgütsel Değerler ve Yönetimsel Politikalar isimli araştırmasında, yönetsel uygulamalar ve politikalar boyutunda liselerde yöneticilerin cinsiyet ya da siyasi görüş ayrımcılığı yapmadıkları, okullarda bu tür ayrımcılığın yapılmaması için özen gösterdikleri, çalışanlara dair değerlendirmelerinde, onların demografik özellikleri ya da siyasi görüşlerini dikkate almadan, okul ve öğrenciler açısından gösterdikleri çaba ve başarı durumlarını göz önünde bulundurdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Kirişçi ve Can’ın (2020) çalışmalarında ulaşılan, yönetimde kadınların başarılarının fark edilmemesine sebep olarak erkek yöneticilerin çok sayıda olması gösterilmiştir. Ayrıca, kadınların başarılarının erkek yöneticileri rahatsız etmesi, kadının göz önünde olmaması ve erkek yönetimin yönetimlerde tercihini genelde erkeklerden yana kullanmaları bulguları da tespit edilmiştir. Bu bulgu, bu çalışmanın % 40’lık orana sahip yönetim politikalarında cinsiyet farklılıkları vardır bulgusu ile örtüşmektedir. Aynı şekilde Barutçugil (2002)’in araştırmasında da görüşülen kadın yöneticilerin çok büyük bir bölümü, çalışma hayatında karşılaştıkları güçlüklerin asıl kaynağının erkek egemen tutumlar ve önyargılar olarak ifade etmişlerdir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, eğitim kurumlarında kadın yöneticilere ayrımcı uygulamaların varlığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre % 62’lik oranla eğitim kurumlarında kadın yöneticilere ayrımcı uygulamalar yoktur, sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Can ve Kirişçi’nin (2020) araştırmalarında eğitim kurumlarında ayrımcı uygulamalar yoktur, uygulamalar eşittir, bulgusu ile örtüşmektedir.

Benzer şekilde, Bakaç, Okçu ve Erdem'in (2019) Farklılıkların Yönetimine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri, isimli çalışmalarında yöneticilerin ortalama olarak %80'i okullarında ayrımcılık yapmadıklarını, ayrımcılık yaşamadıklarını belirtmişlerdir, sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, kadınların yönetici olmalarındaki engeller / güçlükler araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre % 65' lik oranla sosyal hayat sorumlulukları, sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Erot' un (2016) kadın yöneticilerin yükselmeleri sürecinde karşılaştıkları engeller hakkında görüşlerine bakıldığında, kadınların en çok toplum tarafından yüklenmiş olan sorumlulukları nedeniyle yönetici kadrolarında yükselirken engellerle karşılaştıkları görülmektedir, bulgusu ile örtüşmektedir.

Benzer şekilde, Çalışkan(2012), kadın çalışanların ailevi sorumlulukları sebebiyle cam tavan algısına daha çok sahip belirtmiştir. Toraman (2011) çalışmasında, kadınların iş-aile hayatı arasında meydana gelebilecek çatışmalardan uzak durabilmek için yönetici kadrolarından uzak durdukları, rol çatışması içerisinde oldukları (iş kadınlığı/ ev hanımlığı) ve yönetim anlamında özgüven eksikliği yaşadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Yine benzer şekilde, Sezen(2008) çalışması sonucunda, kadın çalışanların çok fazla aile kaynaklı sorumluluk üstlendiği belirlenmiştir. Can ve Kirişçi'nin (2020) araştırmasında, eşlerin kadınlara yönetici olma noktasında destek olmamaları ve Çelikten tarafından 2004 yılında "Okul Müdürü Koltuğundaki Kadınlar: Kayseri İli Örneği" isimli bir araştırmanın kadın okul müdürlerinin eksik özgüven, çevreden destek görememe ve iş-aile hayatı arasında seçim yapmak zorunda kalmak gibi ikilemlerden dolayı yöneticiliğe istekli olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

Toraman'ın (2011), 'Eğitim Örgütlerinde Kadınların Yönetimsel Konuma Yükselmelerinde Cam Tavan Etkisi' adlı araştırmasında ortaya çıkan kadınlar yönetimsel konuma yükselmede daha çok toplumun erkek egemen yapısı ve aile-iş çatışması engelleriyle karşılaşmaktadırlar bulgusu ve Sağlam ve Bostancı' nın (2012), çalışmalarındaki kadının toplumsal konumuna ilişkin geleneksel bakış açısı ve toplumun erkek egemen yapısının kadını yönetim görevi üstlenmekten alıkoyduğu sonucu da bu çalışmanın bulgusu, bu çalışmanın %9 oranlık toplum yapısı bulgusu ile benzeşmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, kadınların yönetici olmalarındaki fırsat eşitliği araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre % 63' lük oranla kadınların yönetici olmalarında fırsat eşitliği vardır, sonucuna ulaşılmıştır. Can ve Kirişçi'nin (2020), araştırma sonuçlarından, kadın ve erkeklerin yöneticilik pozisyonlarına yükselmede ve yükselme sınavlarına başvuru şartlarında eşit fırsatlara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır, bulgusu bu çalışma bulgusuyla örtüşmektedir.

Erot'un (2016) araştırmasındaki katılımcılar toplumsal rolleri nedeniyle eşit olmadıkları bulgusu ve Baştuğ ve Çelik'in (2011), kadın yöneticilerin kamuda sayısını etkileyebilecek pek çok bağımsız değişken (yaşanılan bölge, toplumsal baskı, toplumsal roller, dini eğilimler, medeni durum, çocuk sayısı gibi) vardır bulgusu, bu çalışmanın % 13'lük kadınların yönetici olmalarında fırsat eşitliği yoktur bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Gülbay (2012), Sezen (2008) ve Büyükyaprak da (2015) araştırmalarında kadınların önceliğinin aile hayatları olduğu, eş ve anne olma görevlerinin kadınların yönetimde yeterli sayıda bulunamama sebepleri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın alt problemlerinden biri olan, toplumsal önyargıların, kadınların yönetim kademesinde ilerlemesinde cinsiyete göre oluşturduğu farklılıklar araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre % 69' luk oranla toplumsal önyargıların, kadınların yönetim kademesinde ilerlemesinde cinsiyete göre farklılık oluşturduğu, sonucuna ulaşılmıştır. Can ve Kirişçi'nin (2020), elde edilen verilerin analizi sonucunda; kadın yöneticilerin yönetici olma süreçlerinde ve yöneticilik kariyerlerinde cam tavan engellerle karşılaştıkları tespit edilmiştir bulgusu, Ünal'ın (2015) çalışmasında kadın çalışanların üst düzey yöneticilik pozisyonuna yükselme aşamasında cam tavan engelleri ile karşılaştıkları bulgusu bu çalışma bulgusuyla örtüşmektedir.

Aksu, Çek ve Şenol'un (2013) kadın müdürlerin yarısı kadınların yönetim kademelerinde yükselmelerinde üst yönetimce engellememenin yapıldığını düşünüldüğü bulgusu, Ayoğlu ve Baraz' ın (2020), kadınların kariyerlerini olumsuz yönde etkileyen şüphesiz ki iş ve aile yaşamı arasındaki dengeyi sağlamaya çalışırken yaşadıkları zorluklar ve baskılardır bulgusu, Yalçın ve Tok'un (2017), Türkiye'de kadınların yönetici olmalarının önünde toplumsal yargılardan kaynaklı engeller ve toplumsal bir direnç söz konusu olması bulgusu ile ve Can'ın (2008) geleneksel sosyo-kültürel yapı ve anlayışın kadınların yöneticiliğinin önünde bir engel oluşturduğu bulgusu ile benzeşmektedir.

Öneriler

1. Cinsiyet ayrımcılığını engellemeye yönelik toplumsal eğitim programları uygulanabilir.
2. Kadınlar yöneticilik pozisyonları için cesaretlendirilmeli, başarılı kadınlar takdir edilmelidir.
3. Aile ve toplum yapısında kadının yeri neresidir sorunun cevabına dair toplumsal bilinçlenme sağlanmalıdır.
4. Kadın yönetici ve yönetici adaylarına yönelik kariyerlerinde ilerlerken pozitif ayrımcılık sağlanabilir.
5. Her okulda mutlaka bir kadın yönetici olacak şekilde yönetici atamaları gerçekleştirilmelidir.
6. Kadınların aile hayatı ilgili sorumluluklarının eşler arasında paylaşılmasına dair bilinçlendirme, yöneticilik yapma isteklerinin törpülenmesinin önüne geçilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
7. Öğretmen, müdür ve müfettişlere kadın yöneticilere yönelik yeni yaklaşımlar konusunda bilinçlendirme seminerleri planlanabilir.
8. Kadınların aleyhine fırsat eşitsizliği konusunda önlemler alınmalı ve kadının eğitimine daha çok önem verilmelidir.
9. Yöneticiliğe dair ilgili becerilerinin artması için kadın yöneticilerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları sağlanmalıdır. Kadın yöneticiler lisansüstü eğitim almaya teşvik edilebilirler.
10. Yönetim kademlerinde, cinsiyet ayrımını önleyen, iş için en uygun insan kaynağını seçmeyi hedefleyen politikalar geliştirilmelidir bu bağlamda kadın eğitime ve kadınların yöneticiliğe yönelmesinin önündeki engellerini kaldırmaya yönelik önem artırılmalıdır. Bununla birlikte alanyazına katkı sağlayacak, ileride yapılabilecek çalışmalara ve uygulamalara yönelik önerilerde bulunulabilir. Çalışmanızda mümkün olduğunca bu şablonu kullanınız. Çalışmanızda mümkün olduğunca

Kaynakça

- Aksu, A., Çek, F., Şenol, B. (2013). Kadınların müdür olmalarının önündeki cam tavan ve cam tavanı aşma stratejileri' ne ilişkin ilköğretim okulu müdürlerinin görüşleri, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi , (25) , 133-160
- Ayoğul, H., Baraz, A. (2020). Kadın çalışanların kariyer engelleri: Eskişehir'de bir araştırma, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , (44) , 13-27
- Baştuğ, Ö., Çelik, B., Okulu, H. (2011). İlköğretimde öğretmen, müdür ve müfettişlerin kadın yöneticilere yönelik tutumları, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1 (1) , 63-76
- Bulut, Y., Bakan, İ. (2005), Yönetici ve yöneticilik üzerine karamanmaraş kentinde bir araştırma, Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi , 5 (9) , 62-89
- Boydak, Ö. M. (2009). Okul yöneticiliğinde cam tavan sendromunun yaşanmadığı bir ada örneği: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, (29), 15-33.
- Can, N. (2008), Okul yöneticilerinin yönetimde cinsiyet faktörüne ilişkin görüşleri, Eğitim ve Bilim, Cilt 33, Sayı 147
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü kolтуğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1 (17) , 91-118
- Erot, B. (2016), Antalya devlet okullarında görev yapan kadın yöneticilerin cam tavan sendromu hakkında görüşlerine ilişkin nitel bir araştırma, (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Antalya
- Kirişçi, G. ve Can, N. (2020). Eğitim ve okul yöneticilerinin cam tavan sendromuna ilişkin görüşleri, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(2), 618-636.
- Köse, A., Uzun, M. (2017). Okul öncesi eğitim kurumlarında kadın yönetici olmak: Sorunlar ve eğilimler, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (3) , 1058-1083
- Memduhoğlu, H. (2012). Liselerde farklılıkların yönetimi: Bireysel tutumlar, örgütsel değerler ve yönetsel politikalar, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (2) , 37-53
- Mulcar, M. (2017), Okul müdür yardımcılarının empatik eğilimlerinin incelenmesi, (Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi) Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Negiz, N., Yemen, A. (2011). Kamu örgütlerinde kadın yöneticiler: Yönetici ve çalışan açısından yönetimde kadın sorunsalı, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2011 (24) , 195-214
- Okçu, V., Bakaç, N., Erdem, M. (2019). Farklılıkların yönetimine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri, AJELI - Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction, 7 (2), 19-56

- Özdevecioğlu, M., Bulut, A. E., Tekçe, E. A., Çirli, Y., Gemici, T., Tozal, M., Doğan, Y. (2003), Kadın ve erkek yöneticilerin yönetimi altındaki personelin motivasyon, stres ve tatmini farklılıkların belirlemeye yönelik bir araştırma, Celal Bayar Üniversitesi, İ .B.F., Yönetim ve Ekonomi, Cilt:10 Sayı :2
- Sağlam, A, Bostancı, A. (2012), Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütleri yönetim pozisyonlarında kadınların temsil edilme düzeyine yönelik yönetici görüşleri, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 5 (2), 140-155
- Tok, N. T., Yalçın, N. (2017), Okul yöneticileri Gözünden Kadın Okul Yöneticileri, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 28, Eylül
- Türkiye’de Kadın İşgücü Profili İstatistiklerinin Analizi, (2014), Ankara, <https://www.ailevecalisma.gov.tr/uploads/ksgm/uploads/pages/dagitimda-olan-yayinlar/turkiye-de-kadin-isgucu-profil-ve-istatistiklerinin-analizi-nihai-rapor.pdf> (25.04.2021 tarihinde erişilmiştir.)
- Yenisu, E. vd., (2019), Yönetim düşüncesinin evriminde sistem kuramının etkileri: Kavramsal bir çözümleme, Akademi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:6, Sayı:18

Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Girişimcilik Özellikleri ile Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Şükrü Ada, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye, sukruada@uludag.edu.tr

Zeynep Akyıldız, Bursa Neriman Tümer Eğitim Kurumları, Türkiye, akyldzzzyp@gmail.com

Öz

Bu araştırmada “Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Sosyal Girişimcilik Özellikleri İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişki” incelenmiştir. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS 24 programı ile yapılmış ve %98 güvenirlik düzeyi elde edilmiştir. Çalışma Bursa ilinde kamu ve özel okullarda 2020-2021 yıllarında görevli öğretmenlerden olmaktadır. Çalışmaya katılan 112 öğretmen basit seçkisiz örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 11 katılımcının hatalı sonuçları çalışmadan çıkarılmış, geriye kalan 101 katılımcı ile bu çalışma tamamlanmıştır. Buradan elde ettiğimiz sonuçlara göre katılımcıların %93,1’i lisans mezunudur. Katılımcıların en yüksek düzeyde olduğu %26,7’si Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde, %25,7’si Fen lisesinde, %18,8’i Ortaokullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların %38,6’sının 6-15 yıllık iken %28,7’si 0-5 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Ankete katılımcıların çoğunluğu yani %39,7’si sosyal bilimler alanında eğitim vermektedir. Çalışmada öğretmen algılarında okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri ve problem çözme becerileri arasında anlamlı pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiş, öğretmenlerin görev aldıkları okul türü, eğitim durumları, branşları ve mesleki kıdemleri ayrıca değerlendirilmiştir.

Giriş

Sosyal bir varlık olan insanoğlunun zaman içerisinde gelişmesiyle farklı alışkanlıklarını, kültürel ve sosyal özelliklerini de beraberinde getirmiştir. Bu özelliklerin zaman içerisinde evrilmesi ile de birtakım değişmelere sebep olmuştur. Kişiden kişiye veya kültürden kültüre değişen bu özellikler ile toplumun kimliksel temelleri oluşturulmuştur. Nitekim bu temeller toplumların güçlü yapılar oluşturarak örgütlenmişler ve bu örgüt yapıları ise dünden bugüne farklı anlayışlarla idare edilmişlerdir (Sönmez, 2010). Bazen inanç değerleri bazen toplumun bilimsel yapısı ile bu yapılan bu yönetim anlayışları eğitimde de etkisini göstermiş, eğitim yönünden de yeni arayışlar içerisine girilmiştir. Toplumu ilgilendiren tüm kurumların değişime ve gelişime ayak uyduran sürdürülebilir bir yönetim anlayışı içinde olması gerekmektedir. Bu anlayış ile eğitim kurumları topluma etki edebilen yapılar içerisinde en önemli kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle eğitim kurumlarının yönetim ve yönetici unsurları toplumsal kalkınma, değişim ve gelişme için son derece önemli bir yere sahiptir. Toplumsal kalkınma sürecinde yaşanan sorunların ve bu sorunlar için nasıl çözümler üretileceği, yönetimin bir parçacı olan yönetici özellikleri ile yakından ilgilidir.

Sosyal girişimcilik kavramında da yer aldığı gibi sosyal fayda sağlama durumları eğitim kurumları açısından önemli bir unsurdur. Bu sebepler sosyal fayda durumlarında eğitim ve eğitim yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerinin olması ve toplumsal kalkınmaya fayda sağlamaları gerekmektedir ve bir nevi sosyal mühendis olmaları gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2005). Nitekim yapılan araştırmalarda da okul yöneticilerinin rolleri arasında sayılan toplumsal kalkınmaya sağladıkları katkıların ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Titrek, 2019).

Sosyal girişimci kavramı toplumun yararını gözetken fayda sağlayan ve bunu ön planda tutan bir kavramdır. Dolayısı ile sosyal sorunların farkına varan ve bunun için aksaklıklara çözümler üreten yaratıcı, gerçekçi toplumu biçimlendiren toplumsal düzenin güvenini kazanan kişidir (Denizalp, 2009). Günümüzde tüm meslek gruplarında olması gerektiği gibi eğitim yöneticileri de değişen yeniliklere ayak uydurabilen, yaratıcı düşünceler üretebilen yani çağdaş profesyonel nitelikleri kazanmış bireyler olmalıdır. Bu nitelikleri kazanmış yöneticiler sosyal fayda sağlamaları ile birer sosyal girişimci olmaları gerekmektedir.

Sosyal girişim faaliyetleri sosyal alanların hepsinde olabileceği gibi küresel çevre sorunlarından, sürdürülebilirlik, sağlıktan eğitimde fırsat eşitsizliğine kadar toplumsal yarar sağlayacak aksaklıkları giderecek her türlü alanda olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında eğitim kurumlarında da yaşanan problemlerin varlığı

ile sosyal fayda sağlamaya yönelik olguların olabileceği düşünülmektedir. Nitekim yönetsel sorunlardan tutun da çevresel sorunlara, göç alan bölgelerde çokuluslu öğretime kadar birçok problemin varlığından söz edilebilir. Sosyal problemlerin yaşanması ve bunlara problem çözme aşamaları ile nasıl şekil verileceği önemli olmaktadır ve okul yönetiminden beklenen ise hiçbir problemin olmaması yönünde değil oluşan bu problemlere nasıl çözümler üretileceğidir ve eğitim sistemin nasıl şekilleneceğini sağlayan itici gücü oluşturmalarıdır(Küçük,2015). Bu nedenli önemli olan bu yön vermeyi sağlayacak donanımına sahip olmak, problemin farkında olup bu durumlara hazırlıklı olmaktır. Başaran(2000)'a göre bunun bir süreç olduğu problemin çözümünün değişen koşullarda eğitim yöneticisinin de bu koşullara uyum sağlaması belirtmektedir(Doğan,1997).

Sosyal girişimciliğin artan önemi 2023 vizyon belgesinde de yerini almış öğretimin iyileştirilmesi kapsamında öğrencilerin sosyal girişimcilik becerilerinin desteklenmesi bu açıdan çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir.(MEB,2018). Ayrıca öğrencilerin sosyal girişimcilik ile tanıştırılması toplumsal problemlerin nasıl çözüleceği ile yeni fikirler üretecek motivasyonun kazandırılması desteklenmiştir(MEB,2018).

Sosyal girişimci özellikleri ile okul yöneticilerin yön verdiği sorunların çözümlerinde okulların sosyo-ekonomik değişiklikleri kazandırılmasında önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu nedenle toplum ile okul arasında etkili iletişimin sağlanması en büyük role üstlenmiştir. Okul yöneticisinin “ her türlü kaynağını etkin kullanması, dinamik bir yapı içinde olma, okul kurallarını net olarak belirlemiş olma, okul ikliminin oluşturulması ve öğrenci başarısını desteklemesi, sürdürülebilir bir öğrenme ortamı sağlaması görevleri” arasında sıralanmıştır(Glasman& Heck,1992). Bu nedenle sosyal girişimcilik özellikleri olan okul yöneticileri okulun var olan mevcut kaynaklarını etkili şekilde yöneterek, öğretmenlerin geliştirilmesi sosyal girişimcilik becerileri ile tanıştırılarak okulun paydaşları olan hem öğrenci, veli hem de diğer toplumsal örgütler ile birlikte sorunların çözüne katkı sağlayabilir. Bu nedenle önemli olan okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik ile problem çözme özelliklerinin bir arada belirlenmesi gerekmektedir. Son derece önemli olan sosyal girişimci okul yöneticileri üzerine yapılan çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerini nasıl algıları üzerine durulmuştur. Bu çalışmada öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerine göre problem çözme becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın problem durumu ortaya konulurken okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerine göre problem çözme becerileri ile ilgili kuramsal temeller ortaya konulup, aralarındaki ilişkiyi belirlemektir. Yapılan literatür taramalarında okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik çalışmaların çok az olduğu görülmektedir. Bu yönden incelendiğinde okul yöneticilerinin sosyal girişimci özelliklerinin hangi düzeyde olduğu problem çözme ile aralarındaki ilişkinin hangi seviyede olduğunu araştıran araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Nitekim okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerini etkileyen çok fazla değişkenin olması sosyal girişimcilik özellikleri ile ilgili çok fazla araştırmanın yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Literatüre bakıldığında öğretmenlerin algılarında nasıl şekillendiğine göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerinin, kurum yöneticilerindeki problem çözme becerileri ile arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar bulunamamış bu sebeple de bu araştırmanın konuyla ilgili alana katkı sağlaması hedeflenmiştir.

Sosyal Girişimciliğin Eğitimde Önemi

Sosyal girişimcilik tanımından anladığımız gibi geniş bir alanı kapsamaktadır. Kamudan özel sektöre her yerde varlığını sürdürmektedir. Sosyal fayda sağlamak üzerine kurulu toplumsal refahı artırmaya yönelik tüm faaliyetlerin en temeli ise eğitim kurumlarıdır. Bu nedenle de eğitim kurumlarındaki yöneticilerin yaşanan sorunlarda ya da yeni meydana gelen yeni türden problemlerde sadece yönetim ile ilgili yeteneklerini kullanmaları etkili olmaz, sosyal becerilerinin de devreye girmesi gereklidir. Eğitim kurumu yöneticisinin sosyal becerileri ile toplumsal fayda yaratıp sosyal mühendis olmaları gerekmektedir(Bursalıoğlu,2005).

Sosyal girişimciliğin gelişmeye ve kalkınmaya sağladığı katkılar son derece önemlidir. Kalkınmanın ve gelişmenin temelinde ise eğitim yatmaktadır. Sosyal girişimci bireylerin yetiştirilmesi ise eğitim yolu ile olabilir. Batı ülkelerindeki faaliyetlerde sosyal girişimcilik ile ilgili eğitimlerin kalitesi ve sundukları eğitimde önemli yol kat ettikleri görülmektedir (Apostolakis,2011). Bu kalkınmanın sağlanabilmesi içinde eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Bireylerin çok yönlü yetiştirilmesi, üst düzey donanımına sahip olmalarının sağlanması, gerekli etkili becerilerin verilebilmesi ise kurum yöneticileri ve öğretmenleri ile olabilmektedir. Eğitim kurumlarında yöneticilerin sadece iyi bir yönetici, lider olması yetmez ayrıca girişimci yönlerinin olması etkili iletişim becerileri ve sosyal becerilerinin de olması gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda okul yöneticilerinin rolleri arasında toplumsal kalkınmaya sağladıkları katkı öne çıkmaktadır(Titre,2019).

Sosyal girişimciliğin giderek artan önemi vizyon 2023 belgesinde de yerini almıştır. Öğrenmenin iyileştirilmesi kapsamında sosyal girişimcilik seviyesinde olanlar için destekleme programlarının açılması olarak yerini almıştır(MEB,2018). Bu nedenle sosyal girişimciliğin önemini aktaracak yöneticilere ve öğretmenlere ihtiyaç vardır. Ayrıca sosyal farkındalığın geliştirilmesi, içselleştirilmesi, çevresine ve değerlerine önem veren bireyler yetiştirilmesi üzerine durulmuştur. Bu kapsamda öğrencilerin sosyal girişimcilikle tanıştırılarak toplumsal problemlerin çözümünde yeni fikirler üretebilecek motivasyonu kazanması desteklenmektedir(MEB,2018).

Sosyal girişimciliğin toplumsal fayda sağlama, toplumsal kalkınmayı destekleme gibi unsurları ise eğitim ile olmaktadır.

Okul Yöneticilerinin Problem Çözme Becerileri Ve Önemi

Değişim ve gelişimin kaçınılmaz olduğu günümüz koşullarında örgütlerinde süreçte problem durumları artmaktadır. Örgütlerin yönetilmesinde en önemli etkenlerden biri olan yönetici özellikleri de önemli yer almaya başlamıştır. Örgütlerin yönetilmesinde de günümüz yöneticilerinin her türlü kriz durumunu iyi yönetilmesi gerekli olan beceri ve bilgiyi edinmeleri gerekmektedir. Değişen koşullar altında yasaların güncellenmesi, teknolojik gelişmeler ile bilişim çağına ayak uydurulması, çalışmaların ya da çevre paydaşlarının istek ve önerilerine göre yeni oluşumlar içerisinde bulunulması gereklidir. Bu durumlar ile örgüt ikliminin yeni oluşumlar içerisinde değişmesine ve yöneticilerinden bu doğrultuda beklentilerinin artmasına neden olmaktadır(Çelikten,2001).

Sosyo ekonomik koşullardan, kaynak arayışlarına ve okulların bulunduğu çevresel etmenlerden, küresel çevre sorunlarına kadar geniş bir alan da okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlar olarak ele alınmaktadır(Yolcu,2007). Okul yönetiminde problemler dolayısı ile giderek artmakta ve bunlara çözümler üretebilecek yönetici özelliklerinin giderek önemli hale gelmesi yaşanan sorunların en uygun ve verimli yöntemlerle çözüme kavuşturulması ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır. Eğitim yönetici bakımından örgütün amacında başarılı olabilmesi için problem çözme, örgütün çevresini tanıyarak ve kendini sürekli güncelleyerek yenileyen, problem çözmeye yönelik tekniklerin iyi yönetilmesidir(Semerçi ve Çelik,2002).

Okul yöneticilerinin süreçte neler yapması gerektiğini kavrayabilmesi, problem çözmenin önemini anlayabilmesi ile okulun yönetilmesinde temelin sürecin iyi problem çözme becerisi olduğunu fark edebilirler. Bu nedenle okul yöneticileri yeni fikirler ortaya koyarak kurumlarını tam olarak kavramalıdır(Güçlü,2000).

Sonuç olarak etkili okul yöneticilerinin örgütün devamlılığı ve değişen ve ya gelişen düzenlemelerde problem durumlarının üstesinden gelebilmesi için sahip olduğu becerileri geliştirmesine, sahip olduğu bilgi ve eğitimi, inanç ve değerleri de kullanarak en etkili alternatiflerle analizlerini yapması gerektiği yadsınamaz(Ataman,2009).

Titrek(2019), "Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri Ve Sosyal Girişimcilik Becerilerine Yönelik Görüşleri(Kocaeli İli Örneği)" ile ilgili yaptığı çalışmada liderlik stillerine göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik becerileriyle olan ilişkisine dair görüşlerini değerlendirerek aralarında anlamlı bir ilişkinin var olup olmadığını saptamaya çalışmıştır. Çalışmanın sonucunda; okul yöneticilerinin eğitim durumu ve mesleki kıdeme ait demografik değişkenlerinde okul yöneticilerinin görüşlerine göre sosyal girişimcilik becerilerinin tüm alt boyutlarında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmamıştır. Ayrıca liderlik stillerinden hangisine sahip olan okul yöneticileri ile sosyal girişimcilik becerilerine ait ilişkinin arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin varlığını saptamıştır. Nitekim sosyal girişimcilik becerileri ölçeğinin alt boyutlarından kişisel yaratıcılıkta, risk alma ve özgüven boyutlarında orta düzeyli, anlamlı düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişkinin varlığını ortaya çıkarmıştır.

Özbilen, Canbulat ve Çekiç(2020), "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlilik Ve Sosyal Girişimcilik Düzeylerinin Değerlendirmesi" adıyla yaptığı çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlilikleri ile sosyal girişimcilik ilişkisi bakımından anlamlı farklılıklar ortaya koyulmuştur. Pozitif yönlü bu bulgularla öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeyleri arttıkça sosyal girişimcilik özelliklerinin de arttığı orta seviyede bir ilişkiye ulaşılmıştır. Bir başka sonuç ise özyeterliliğin; özyeterlilik ve öğrenim stratejilerine ait boyutta sosyal girişimcilik anlamlı seviyede yordadığı ortaya çıkmıştır.

Çalışkan(2019), "Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özellikleri İle Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" ile ilgili yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının yüksek seviyede sosyal girişimci olduğu ve sosyal problem çözme yeteneklerinin ise orta seviyede olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca yapılan çalışmada sosyal girişimcilik ve sosyal problem çözme arasındaki istatistiksel sonuçlara göre aralarındaki ilişki orta düzeyde anlamlı bir yönelim olduğu ortaya çıkmıştır.

Koçak ve Özdemir(2015), “Öğretmen Adaylarının Okul Yöneticiliğine Yönelik Tutumları Üzerinde Sosyal Girişimciliğin Rolü” konulu çalışmalarında öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine ait tutumlarının yordamasında sosyal girişimcilik özelliklerinin rolünü incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal girişimcilik özelliklerine sahip olanların okul yöneticiliğine yönelik tutumlarının anlamlı yönde yordayıcısıdır. Nitekim yaptıkları başka bir inceleme sonucunda ise sosyal girişimcilik özellikleriyle okul yöneticisi olmalarına yönelik tutumları arasında da ilişkinin pozitif yönlü olduğu analizine ulaşmışlardır.

Godshalk ve Bongers(2010), “Social Entrepreneurship And Community Leadership A Service-Learning Model Of Management Education/ Sosyal Girişimcilik Ve Toplumsal Liderlik Yönetim Eğitimi İçin Hizmet Öğrenme Modeli” ile ilgili çalışmada hizmet öğrenme modelinin nasıl yapılacağına yönelik araştırmalar yapmıştır. Hizmet modeli için kursun sosyal girişimcilik ve liderlik etmede fakülteden, öğrenciden ve müşteriden birbirlerine doğru akış şeklinde olduğunu ortaya koymuştur.

Öztürk(2013) tarafından “Öğretmen algılarına göre ilkokullarda görevli okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin incelenmesi(İstanbul Anadolu yakası örneği)” içerikli çalışmada okul yöneticilerine yönelik öğretmen algılarını incelemiş, problem çözme yeterlilikleri bazı demografik değişkenlere göre anlamlı düzeyde farklılaştığını fakat öğrenci sayısı ve öğretmenlikteki doyum durumuna göre değişmediği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada kıdemi fazla olan, küçük sayılı öğretmenin görev aldığı okullardaki öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin ve aldığı çevresel desteği fazla olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin yeterliliklerini pozitif yönde değerlendirmişler.

Esen(2012), tarafından “Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki” içerikli çalışmada problem çözmeye yönelik alt boyutlarında anlamlı yüksek düzeyde ilişki olduğunu saptamış ve okul türü, kıdem, branş değişkenlerinde aldıkları alt boyut ile toplam puanda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Kourmoussi, Xythali, Theologitou ve Koutras’ın (2016), tarafından Validity and Reliability of the Problem Solving Inventory (PSI) in a Nationwide Sample of Greek Educators” adlı çalışmada öğretmenler üzerine yapılan çalışmadan erkek öğretmenlerin verisel sonuçlarına göre problem çözme becerileri kadın çalışanlardan daha yüksek çıkmıştır. Kıdemi fazla olan öğretmenlerin daha yetenekli oldukları problem çözmeye ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma bursa ili merkezi ve ilçe kamu ve özel okullarda bulunan öğretmenler tarafından okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerine göre problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin tespit edilerek aralarında anlamlı ilişkilerin var olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen algılarında okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerine göre problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi için alt problemler oluşturulmuş ve bunlara cevaplar aranmaya çalışılmıştır.

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri ile ilgili algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Sosyal girişimciler yaşanan problemleri fark ederek sosyal aksaklıklar ile ilgili çözümler üreten yaratıcı kişilerdir.(Denizalp,2009). Günümüz toplumları için önemli olan kavram incelendiğinde eğitim yönetimi bakımından çok fazla çalışma olmadığı gibi eğitimin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal girişimci özellikleri ile ilgili çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Nitekim çalışmanın problem çözme becerilerine yönelik, çalışma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çok fazla çalışma yapılmasına rağmen öğretmen algılarına göre yeterli sayıda çalışmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda çalışma alana katkı yaparak, eğitim ile ilgili tüm

paydaşları da ilgilendiren yöneticilerin problem çözme becerilerinin ve sosyal girişimcilik özelliklerinin daha iyi seviyeye gelmesi ve geleceğin okul yöneticilerinde yol göstermesi açısından fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada Bursa il merkezinde ve ilçelerinde görev yapmakta olan kamu ve özel okullardaki öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre, öğretmenlerin algıladıkları okul müdürlerinin sosyal girişimcilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek için nicel araştırma yöntemlerinden olan verileri ilişkisel tarama modeli çalışılmıştır. Dolayısı ile ilişkisel tarama; araştırmada kullanılan yöntem birden fazla alternatif ile elde edilen verilerin düzenlenerek bunlar arasındaki ilişkiyi değerlendirmektedir (Can, 2013).

Araştırma Grubu

Araştırmada grubu Bursa ilinde kamu ve özel okullarda 2020-2021 yıllarında görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan 112 öğretmen basit seçkisiz örneklem yöntemine göre belirlenmiştir. Araştırmaya katılan 11 katılımcının hatalı sonuçları çalışmadan çıkarılmış, geriye kalan 101 katılımcı ile bu çalışma tamamlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

		n	%
Eğitim Durumu	Lisans	94	93.1
	Yüksek Lisans	7	6.9
Okul türü	İlkokul	10	9.9
	Ortaokul	19	18.8
	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	27	26.7
	Anadolu Lisesi	26	25.7
	Fen Lisesi	13	12.9
	Diğer	6	5.9
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	29	28.7
	6-15 yıl	39	38.6
	16+ yıl	33	32.7
Branş	Sosyal Bilimler	30	29.7
	Fen Bilimleri	22	21.8
	Yabancı Dil	8	7.9
	Türkçe/Türk Dili Edebiyatı	11	10.9
	Mesleki ve Teknik Eğitim	11	10.9
	Sınıf öğretmeni	9	8.9
	Beden Eğitimi/Müzik/Görsel Sanatlar	6	5.9
	Diğer	4	4

Katılımcıların demografik özelliklerini incelenip değerlendirebilmesi için tek yönlü varyans yani ANOVA analizi yapılmıştır. Buradan elde ettiğimiz sonuçlara göre katılımcıların % 93,1'i lisans mezunudur. Katılımcıların en yüksek düzeyde olduğu % 26,7'si Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde, %25,7'si Fen lisesinde, %18,8'i ortaokullarda görev yapmaktadır. Katılımcıların % 38,6'sının 6-15 yıllık iken %28,7'si 0-5 yıl mesleki kıdeme sahiptir. Ankete katılımcıların çoğunluğu yani % 39,7'si sosyal bilimler alanında eğitim vermektedir.

Veri Toplama Araçları:

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin, kişisel özelliklerini değerlendirmek için “Kişisel Bilgi Formu” ve okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerini değerlendirme için “Sosyal Girişimcilik Ölçeği” ayrıca problem çözmeye yönelik becerilerini belirlemek amacıyla “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. İlk bölümde yer alan bilgilerde katılımcı öğretmenlerin demografik özelliklerinin neler olduğunu belirlemek amacıyla 4 maddelik sorular yöneltilmiş, 2.bölümde öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerini belirlemek için 21 maddelik çalışmaya katılmaları istenmiş ve 3. Son bölümde de problem çözme becerileri ile ilgili 35 maddelik envanter uygulanmıştır.

“Kişisel bilgiler formu”

Kişisel bilgilere yönelik hazırlanan bu formda araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim durumu, mesleki kıdem ve branş, çalıştıkları okul türü olarak sorular yöneltilmiş araştırmaya katkı sağlayacağı düşünülerek form oluşturulmuştur.

“Sosyal girişimcilik ölçeği”

“Sosyal Girişimcilik Ölçeği” Konaklı ve Göğüş(20013) tarafından geliştirilen ölçekte yapı geçerliliğini değerlendirmek için yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar üzerinden AFA ve DFA analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmanın devamında KMO ve Barlet Testleri uygulanmış ölçeğin alt boyutları belirlenmiştir. Yapılan çalışmada ölçek 3 alt boyut ile 21 maddeden hazırlanmış, risk boyutunu değerlendirip analiz etmek için 7 madde, yaratıcılık boyutunu değerlendirip analiz etmek için 6 madde ve özgüven boyutunu değerlendirmek için 8 madde şeklinde ölçek tamamlanmıştır. Ölçeğin geçerlilik güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha Katsayısı çalışmaları yapılmış ölçeğin yüksek puanla güvenilir olduğu görülmüştür. Mevcut araştırma verilerine dayalı olarak da Sosyal Girişimcilik Ölçeği’nin güvenirliğini belirlemek için iç tutarlılık katsayı olan “Cronbach alfa” değeri tekrar hesaplanmıştır. Ölçeği risk alma boyutu için, 71 bulunmuş ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonları 28 ile 58 arasında dağıldığı saptanmıştır. Özgüven boyutu için Cronbach Alpha değeri, 78 ve düzeltilmiş madde korelasyonu da 32 ile 55 arası 61 dağıldığı belirlenmiştir. Son boyut olan kişisel yaratıcılık için ise Cronbach Alpha değeri, 79 ile düzeltilmiş madde toplam korelasyonları da 32 -67 arasında dağıldığı belirlenmiştir. Toplam sosyal girişimcilik ölçeği içinse Cronbach Alpha değeri, 79 olduğu görülmektedir. Bu değerler de sosyal girişimcilik ölçeğinin güvenilir olduğunu ve bu araştırma kapsamında da kullanılabileceğini göstermiştir.

“Problem çözme envanteri”

“Problem Çözme Envanteri” Heppner ve Petersen (1982) tarafından ortaya koyulmuş çalışmalar ile hazırlanmış, amaç olarak yaşanan sorunlara kişinin kendini nasıl algıladığı, sorunun çözülebilmesi becerisi yeterliliğinin ne düzeyde olduğunu belirlenmek için oluşturulmuştur. Çalışma yapılırken problem çözmenin “problem tanımı, alternatifler bulma, karar verme, özümleme ve değerlendirme” gibi aşamaları göz ardı edilmemiştir.

Ölçeğin güvenirliği için yapılan analizler ile ölçeğin tümünden elden edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve güvenirlik hesaplaması olan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.98 şeklinde belirlenmiştir. Ayrıca çalışmadaki veriler alt boyutlar için de analiz edilip değerlendirmeye tutulmuş ve 0.72-0.85 arasında sonuçlar elde edilmiştir. Ölçekte yer alan ters maddeler 9,22,29 değerlendirme dışı tutulmuş analize ilave edilmemiştir. Geriye kalan 32 madde ise ters puanlı maddeler olarak değerlendirilmiş ve problem çözme becerilerini yeterli düzeyde temsil ettiği varsayılmıştır. Ölçek Türkçe’ye Şahin ve Şahin ve Heppner(1993) tarafından çevrilerek uyarlamalar yapılmış 35 maddelik ölçeği Öztürk(2013) tarafından uyarlanan öğretmen formu kullanılmıştır. Ölçekten edilen verilerle tekrardan analizler yapılarak ölçek sınanmış ve Cronbach Alpha değeri öğretmenler için 0.98 olarak son derece yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın elde edilen verilerinin toplanabilmesi için gerekli izinler alınarak Bursa ilinde görev yapmak olan öğretmenlerle iletişime geçilmiştir. Hazırlanan veri toplama araçları internet ortamında online olarak seçkisiz örnekleme yöntemine göre öğretmenlere Nisan-Mayıs 2021 tarihleri arasında ulaştırılmış ve uygulanmıştır. Veriler e-form aracılığı ile iletilmiş ve öğretmenlerin geri dönüşleri ile toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada verilerin analizi için öncelikle normal dağılıma sahip olup olmadıkları değerlendirmeye alınmış, dağılımların homejen ve normal dağılım gösterdikleri çalışmada tespit edilince parametrik testlerden faydalanılmıştır. Araştırmada istatistiksel yöntemlerden uygun olanlarından t-testi, tek yönlü varyans analizi (Anova), ayrıca ilişkisel değerlendirme için pearson korelasyon analiz kullanılmıştır.

Katılımcıların demografik özelliklerini incelenip değerlendirilmesi için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır.

Bütün olarak çalışmanın tamamında SPSS 24 paket içeriği bilgisayar ortamında kullanılmıştır. Sonuçlar %98 güven parametresinde anlamlılık düzeyi değerlendirmesi $p < 0.05$ değerinde anlamlı olarak çözümlenmiştir.

BULGULAR

Güvenilirlik Analizi

Yapılan çalışma için güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; çalışmanın güvenilirlik analizi 0,98 değerindedir. Cronbach's alfa katsayısı 0-1 arasında değişmektedir. Katsayı 0,00 < 0,40 aralığında yer alıyorsa ölçek güvenilir değil, 0,40 < 0,60 aralığında ise ölçek düşük güvenilirlikte, 0,60 < 0,80 aralığında ise ölçek oldukça güvenilir ve 0,80 < 1,00 aralığında ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçek olarak değerlendirilmektedir. (Tavşancıl, 2005).

Tablo 2

Güvenilirlik Analizi

	Cronbach Alpha	n
Sosyal Girişimcilik Ölçeği	0.982	21
Problem Çözme Envanteri	0.98	35

Tabloda ölçeklerin güvenilirlik analizi sonucunda elde edilen Cronbach Alfa katsayıları verilmiştir. Cronbach Alfa değerlerine göre ölçekler yüksek derecede güvenilirdir.

Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Tablo 3

Demografik Bilgilere Göre Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Bulguları

		n	%
Eğitim Durumu	Lisans	94	93.1
	Yüksek Lisans	7	6.9
	İlkokul	10	9.9
	Ortaokul	19	18.8
Okul türü	Mesleki Teknik Anadolu Lisesi	27	26.7
	Anadolu Lisesi	26	25.7
	Fen Lisesi	13	12.9
	Diğer	6	5.9
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	29	28.7
	6-15 yıl	39	38.6
	16+ yıl	33	32.7

	Sosyal Bilimler	30	29.7
	Fen Bilimleri	22	21.8
	Yabancı Dil	8	7.9
Brans	Türkçe/Türk Dili Edebiyatı	11	10.9
	Mesleki ve Teknik Eğitim	11	10.9
	Sınıf öğretmeni	9	8.9
	Beden Eğitimi/Müzik/Görsel Sanatlar	6	5.9
	Diğer	4	4

Tabloda katılımcıların kişisel bilgilerinin dağılımı verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 93,1'i lisans mezunudur. Katılımcıların % 26,7'si Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların % 38,6'sının 6-15 yıllık mesleki kıdemi vardır. Ankete katılanların % 39,7'si sosyal bilimler alanında eğitim vermektedir. Ayrıca katılımcıların Mesleki Teknik Eğitim branşında %10,9'u ve Türkçe/ Türk Dili Edebiyatı branşında %10,9'u eğitim vermektedir.

Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4

Ölçek Puanlarına Göre Katılımcı Öğretmenlerin Eğitim Durumları Bakımından Karşılaştırılması

	Lisans		Yüksek Lisans		t	p
	Ort.	ss	Ort.	ss		
Risk	23.57	7.05	29.29	2.93	-4.313	0.001*
Özgüven	27.30	8.05	33.14	3.24	-3.953	0.002*
Kişisel Yaratıcılık	20.96	6.13	23.43	2.94	-1.935	0.081
Sosyal Girişimcilik Ölçeği	71.83	20.80	85.86	4.78	-5.003	0.000*
Kaçıngan Yaklaşım	16.28	4.31	15.29	5.02	0.580	0.563
Kendine Güvenli Yaklaşım	18.74	4.08	23.00	6.00	-2.573	0.012*
Değerlendirici Yaklaşım	9.12	2.85	10.00	2.77	-0.793	0.430
Planlı Yaklaşım	12.31	3.78	14.71	3.45	-1.632	0.106
Aceleci Yaklaşım	27.60	6.82	29.14	8.24	-0.571	0.569
Düşünen Yaklaşım	12.71	3.76	14.86	4.18	-1.447	0.151
Problem Çözme Envanteri	96.76	9.44	107.00	17.96	-1.494	0.184

Tabloda katılımcıların eğitim durumu gruplarına göre ölçek ve alt boyut puanlarının bağımsız örneklem t testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre;

Yüksek lisans mezunlarının Risk alt boyut puanları lisans mezunlarına göre daha yüksektir. Yüksek lisans mezunlarının Özgüven alt boyut puanları lisans mezunlarına göre daha yüksektir. Yüksek lisans mezunlarının Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanları lisans mezunlarına göre daha yüksektir. Yüksek lisans mezunlarının Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanları lisans mezunlarına göre daha yüksektir.

Katılımcı Öğretmenlerin Okul Türüne İlişkin Bulgular

Tablo 5: Ölçek puanlarına göre katılımcı öğretmenlerin okul türü bakımından karşılaştırılması

	İlkokul		Ortaokul		Mesleki Teknik Anadolu Lisesi		Anadolu Lisesi		Fen Lisesi		Diğer		F	p
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss		
<i>Risk</i>	23.80	7.58	18.89	6.39	26.04	6.58	23.65	6.17	26.00	7.11	28.00	6.23	3.492	0.006*
<i>Özgüven</i>	27.10	8.02	21.05	6.52	30.37	8.56	27.92	6.38	29.15	7.77	33.67	2.94	4.823	0.001*
<i>Kişisel Yaratıcılık</i>	20.30	6.40	16.89	5.26	23.30	6.48	21.50	5.08	22.23	5.95	22.17	3.49	3.078	0.013*
<i>Sosyal Girişimcilik Ölçeği</i>	71.20	21.70	56.84	17.53	79.70	21.27	73.08	17.12	77.38	20.48	83.83	11.04	3.942	0.003*
<i>Kaçınan Yaklaşım</i>	17.90	3.00	18.42	2.74	15.22	5.25	15.62	3.58	14.77	5.51	16.50	4.18	2.758	0.038*
<i>Kendine Güvenli Yaklaşım</i>	17.00	2.49	17.84	5.19	20.52	3.86	18.77	3.15	18.62	4.79	21.67	7.17	2.224	0.080
<i>Değerlendirici Yaklaşım</i>	8.30	2.58	8.00	2.31	10.19	2.77	9.31	2.60	9.08	3.80	9.50	2.95	1.767	0.152
<i>Planlı Yaklaşım</i>	12.20	2.53	10.89	3.73	13.41	3.64	12.62	3.60	12.31	4.92	13.50	4.32	1.042	0.412
<i>Acelecı Yaklaşım</i>	27.90	4.23	30.21	6.42	27.26	7.83	26.42	6.06	26.08	7.64	30.50	8.71	0.984	0.445
<i>Düşünen Yaklaşım</i>	11.60	2.55	11.32	3.89	14.04	3.50	12.69	3.32	13.62	5.09	13.67	4.46	1.627	0.185
<i>Problem Çözme Envanteri</i>	94.90	3.14	96.68	13.03	100.63	11.53	95.42	6.07	94.46	5.87	105.33	20.14	1.408	0.250

Tabloda okul türüne göre ölçek ve alt boyut puanlarının ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; Okul türü grupları arasında Risk alt boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Risk alt boyut puanı, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve diğer okullarda görev yapanlara göre daha düşüktür. Okul türü grupları arasında Özgüven alt boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Özgüven alt boyut puanı, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve diğer okullarda görev yapanlara göre daha düşüktür. Okul türü grupları arasında Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı, Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde görev yapanlara göre daha düşüktür. Okul türü grupları arasında Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanı, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve diğer okullarda görev yapanlara göre daha düşüktür. Okul türü grupları arasında Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı, Fen Lisesinde görev yapanlara göre daha yüksektir.

Katılımcı Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6

Ölçek Puanlarına Göre Katılımcı Öğretmenlerin Mesleki Kıdem Bakımından Karşılaştırılması

	0-5 yıl		6-15 yıl		16+ yıl		F	p
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss		
Risk	25.31	6.81	23.05	7.06	23.88	7.09	0.870	0.422
Özgüven	28.97	7.08	26.90	8.15	27.55	8.50	0.568	0.568
Kişisel Yaratıcılık	22.52	5.55	20.15	5.96	21.06	6.33	1.306	0.276
Sosyal Girişimcilik Ölçeği	76.79	18.64	70.10	20.70	72.48	21.57	0.898	0.411
Kaçıngan Yaklaşım	17.28	4.16	15.33	4.33	16.30	4.44	1.697	0.189
Kendine Güvenli Yaklaşım	19.97	5.42	18.51	3.54	18.85	4.14	0.783	0.462
Değerlendirici Yaklaşım	9.14	2.90	9.36	2.89	9.00	2.80	0.145	0.865
Planlı Yaklaşım	12.83	4.10	12.64	3.59	11.97	3.82	0.450	0.639
Aceleci Yaklaşım	29.48	7.32	25.72	6.47	28.48	6.59	2.908	0.059
Düşünen Yaklaşım	13.28	4.22	12.92	3.44	12.42	3.91	0.391	0.678
Problem Çözme Envanteri	101.97	14.49	94.49	5.79	97.03	9.37	3.849	0.028*

Tabloda katılımcıların mesleki kıdemlerine göre ölçek ve alt boyut puanlarının ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre; Mesleki kıdem grupları arasında Problem Çözme Envanteri puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre, mesleki kıdemleri 6-16 yıl olanların Problem Çözme Envanteri puanı, meslekli kıdemi 0-5 yıl arasında olanlara göre daha yüksektir.

Katılımcı Öğretmenlerin Branş Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 8

Ölçek Puanlarına Göre Katılımcı Öğretmenlerin Branş Bakımından Karşılaştırılması

	Sosyal Bilimler		Fen Bilimleri		Yabancı Dil		Türkçe/Türk Dili Edebiyatı		Mesleki ve Teknik Eğitim		Sınıf öğretmeni		Beden Eğitimi/ Müzik/Görsel Sanatlar		Diğer		F	p
	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss	Ort.	ss		
Risk	24.20	7.42	24.91	5.97	23.00	6.68	19.91	6.40	23.55	8.23	24.78	7.35	24.00	8.32	29.50	3.11	0.994	0.441
Özgüven	28.30	8.30	28.00	6.45	25.88	5.92	22.82	8.86	27.82	9.91	27.89	8.09	31.17	9.02	32.75	2.75	1.084	0.380
Kişisel Yaratıcılık	21.03	6.74	21.45	4.69	21.75	5.23	17.91	6.35	20.82	7.22	21.11	6.21	23.17	5.49	25.50	1.73	0.877	0.528
Sosyal Girişimcilik Ölçeği	73.53	21.72	74.36	16.80	70.63	17.26	60.64	21.34	72.18	25.07	73.78	21.33	78.33	22.43	87.75	6.75	0.967	0.460
Kaçıngan Yaklaşım	16.23	4.45	15.68	4.27	17.38	4.17	17.64	2.77	14.09	5.45	17.78	3.15	17.50	5.17	13.00	4.55	1.247	0.285
Kendine Güvenli Yaklaşım	19.27	5.07	18.36	3.85	21.75	4.95	19.00	3.77	19.45	4.37	17.11	2.62	17.67	5.01	21.00	1.63	1.764	0.139
Değerlendirici Yaklaşım	9.27	2.91	8.91	2.76	9.63	2.93	8.55	2.58	10.09	3.27	8.56	2.60	7.83	3.13	11.75	1.26	1.028	0.417
Planlı Yaklaşım	12.43	4.26	12.36	4.10	13.25	2.38	11.55	3.88	12.55	4.32	12.44	2.56	12.00	4.20	15.00	0.82	0.395	0.903
Aceleci Yaklaşım	28.27	7.75	27.18	6.49	30.13	6.66	29.82	6.57	24.27	6.83	27.67	4.42	27.33	6.50	25.75	9.74	0.762	0.621
Düşünen Yaklaşım	12.63	4.26	12.91	3.62	15.13	4.26	11.91	3.73	13.27	3.58	11.67	2.69	12.50	4.51	14.50	2.08	0.766	0.617
Problem Çözme Envanteri	98.10	12.10	95.41	7.95	107.25	15.30	98.45	12.20	93.73	4.82	95.22	3.15	94.83	8.11	101.00	11.40	1.130	0.379

Tabloda katılımcıların branşlarına göre ölçek ve alt boyut puanlarının ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre branş grupları arasında ölçekler ve alt boyut puanları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Katılımcı Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Sosyal Girişimcilik ve Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algılarına Yönelik Bulgular

Tablo 9

Öğretmen Algılarına Göre Ölçeklerin Korelasyon Analizi

		Risk	Özgüven	Kişisel Yaratıcılık	Sosyal Girişimcilik Ölçeği
Kaçınan Yaklaşım	r	-.527	-.475	-.458	-.500
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Kendine Güvenli Yaklaşım	r	.617	.575	.584	.607
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Değerlendirici Yaklaşım	r	.624	.570	.588	.608
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Planlı Yaklaşım	r	.683	.613	.636	.659
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Acelecı Yaklaşım	r	-.488	-.417	-.403	-.448
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Düşünen Yaklaşım	r	.642	.586	.609	.627
	p	0.000	0.000	0.000	0.000
Problem Çözme Envanteri	r	.366	.357	.399	.381
	p	0.000	0.000	0.000	0.000

Tabloda ölçeklerin ve alt boyutlarının ilişki testi sonuçları görülmektedir. Pearson korelasyon katsayılarına göre 0-0.25 çok zayıf, 0.26-0.49 zayıf, 0.50-0.69 orta, 0.70-0.89 yüksek, 0.90-1.00 ise çok yüksek ilişki anlamına gelmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014). Buna göre; Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı ile Risk alt boyut puanı ($r=-0,527$) arasında negatif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı ile Özgüven alt boyut puanı ($r=-0,475$) arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı ile Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı ($r=-0,458$) arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Kaçınan Yaklaşım alt boyut puanı ile Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanı ($r=-0,500$) arasında negatif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı ile Risk alt boyut puanı ($r=0,617$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı ile Özgüven alt boyut puanı ($r=0,575$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı ile Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı ($r=0,584$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Kendine Güvenli Yaklaşım alt boyut puanı ile Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanı ($r=0,607$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı ile Risk alt boyut puanı ($r=0,624$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı ile Özgüven alt boyut puanı ($r=0,570$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı ile Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı ($r=0,588$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Değerlendirici Yaklaşım alt boyut puanı ile Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanı ($r=0,608$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Planlı Yaklaşım alt boyut puanı ile Risk alt boyut puanı ($r=0,683$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Planlı Yaklaşım alt boyut puanı ile Özgüven alt boyut puanı ($r=0,613$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Planlı Yaklaşım alt boyut puanı ile Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı ($r=0,636$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Planlı Yaklaşım alt boyut puanı ile Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanı ($r=0,659$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Acelecı Yaklaşım alt boyut puanı ile Risk alt boyut puanı ($r=-0,488$) arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Acelecı Yaklaşım alt boyut puanı ile Özgüven alt boyut puanı ($r=-0,417$) arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Acelecı Yaklaşım alt boyut puanı ile Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı ($r=-0,403$) arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Acelecı Yaklaşım alt boyut puanı ile Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanı ($r=-0,448$) arasında

negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı ile Risk alt boyut puanı ($r=0,642$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı ile Özgüven alt boyut puanı ($r=0,586$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı ile Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı ($r=0,609$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Düşünen Yaklaşım alt boyut puanı ile Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanı ($r=0,627$) arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Problem Çözme Envanteri puanı ile Risk alt boyut puanı ($r=0,366$) arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Problem Çözme Envanteri puanı ile Özgüven alt boyut puanı ($r=0,357$) arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Problem Çözme Envanteri puanı ile Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı ($r=0,399$) arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Problem Çözme Envanteri puanı ile Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanı ($r=0,381$) arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Sonuçlar, Tartışmalar ve Öneriler

Sonuçlar, Tartışmalar

Bu araştırmada yapılan nicel analizler ve değerlendirmeler ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri ile ilgili algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Alt problemine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri eğitim durumu değişkeninde Anova testi sonuçlarına göre yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yöneticilerini toplam puanlama da ve alt boyutlardan risk ve özgüven boyutlarında sosyal girişimci özelliklerini lisans mezunu öğretmenlerden daha yüksek algılamaktadır. Çalışmaya benzer nitelikteki çalışma olan Titrek(2019)'in okul yöneticileri üzerine yaptığı çalışmada toplam puanlama da okul yöneticilerinin eğitim durumuna göre sosyal girişimcilik özelliklerinde anlamlı fark bulunamamıştır. Nitekim öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özelliklerine yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri okul türü değişkeninde t-testi sonuçlarına göre sosyal girişimcilik ölçeği toplam puanlamasında anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde görev yapan öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerini diğer okul türlerine göre daha sosyal girişimci olarak algılanmaktadır. Okul yöneticilerinin Mesleki Teknik Anadolu Liselerinde sosyal fayda sağlamaya daha yatkın oldukları diğer okul türlerine göre daha sosyal girişimci oldukları düşünülmektedir. Ayrıca sosyal girişimcilik alt boyutları sonuçlarına göre; okul türü grupları arasında Risk alt boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Risk alt boyut puanı, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve diğer okullarda görev yapanlara göre daha düşüktür. Okul türü grupları arasında Özgüven alt boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Özgüven alt boyut puanı, Mesleki Teknik Anadolu Lisesi, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve diğer okullarda görev yapanlara göre daha düşüktür. Okul türü grupları arasında Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı, Mesleki Teknik Anadolu Lisesinde görev yapanlara göre daha düşüktür.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri mesleki kıdem değişkeninde ANOVA testi sonuçlarına göre anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Nitekim yapılan çalışma ile öğretmen algılarında kıdem değişkeninin etkisinin olmadığı düşüncesi hakimdir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri branş değişkeninde ANOVA testi değerlendirmesine göre anlamlı fark bulunamamıştır. bu durumda branş değişkeninin okul yöneticilerine yönelik sosyal girişimcilik özellikleri algılarında etkisinin olmadığı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili algıları demografik değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır?

Alt problemine ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri eğitim durumu değişkeninde Anova testi sonuçlarına göre yüksek lisans ve lisans mezunu öğretmenler arasında toplam puanda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmazken, kendine güvenli yaklaşım alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmaktadır. Lisans mezunu öğretmenlerin okul yöneticilerinin problem çözme becerileri ile ilgili alt boyut kendine güvenli kısmında algıları lisans mezunlarına göre daha yüksek çıkmaktadır. Mete(2018) tarafından yapılan çalışma ile eğitim düzeyi değişkeninde örtüşmektedir. Ayrıca çalışma toplam puanlama da problem çözme becerileri yönünden Öztürk(2013) çalışmasıyla çelişmektedir. Yapılan çalışmada öğretmen algılarının okul müdürlerinin problem çözme yeterliliği açısından anlamlı farklar bulmuş ve yüksek lisans mezunu öğretmenler lehine sonuca ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri okul türü değişkeninde Anova testi sonuçlarında anlamlı farklar bulunamamıştır. Fakat problem çözme envanterinin alt boyutlarından olan “Kaçınan yaklaşım” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi ve Fen Lisesinde görev yapan öğretmenlere göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri daha yüksektir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri mesleki kıdem değişkeninde Anova testi sonuçlarına göre kıdem değişkeninde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Sonuçlara göre kıdem yılı =5 yıl arasında olan öğretmenler okul yöneticilerini daha yüksek düzeyde problem çözme becerisi yüksek olarak değerlendirmektedir. Çalışmaya benzer nitelikteki Öztürk (2013), yaptığı çalışmada kıdem değişkeninde anlamlı farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Bu yönüyle çalışmayı destekler niteliktedir. Ayrıca Mete(2018) yaptığı çalışmada kıdem değişkeninin problem çözme yeterliliği algısına etki etmediği sonucuna ulaşmış bu yönüyle de çalışmayla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin problem çözme becerileri branş değişkeninde Anova testi sonuçlarına göre öğretmen algılarında branş değişkeninde anlamlı düzeyde fark bulunamamıştır. Bu yönüyle branş değişkeninin öğretmen algılarını etkilemediği düşünülmektedir. Benzer nitelikteki çalışmalardan Öztürk(2013) tarafından değerlendirilen çalışma ile örtüşmemektedir. Çalışmada sınıf öğretmenlerinin, problem çözmede okul yöneticilerini daha yeterli olarak algıladıkları ortaya çıkarmıştır.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Problem çözme alt boyutlarından;

“Kaçınan Yaklaşım” alt boyut puanı ile ilgili “Risk alt boyut” puanı arasında negatif yönlü orta bir ilişki, “Özgüven” alt boyut puanı arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki, “Kişisel Yaratıcılık” alt boyut puanı arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Sosyal Girişimcilik Ölçeği toplam puanı arasında negatif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Elde edilen istatistiksel verilere göre öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri ile problem çözme düzeyleri alt boyutlarından “Kaçınan Yaklaşım” boyutunda negatif yönlü zayıf bir ilişkinin olduğu söylenebilir.

Kaçınan yaklaşım gösteren okul müdürlerinin öğretmenler tarafından daha az düzeyde sosyal girişimcilik özelliği gösterdiği düşünülmektedir. Çalışmaya benzer nitelikte çalışmalar literatür taramalarında rastlanamamıştır.

“Kendine Güvenli Yaklaşım” alt boyut puanı ise “Risk alt boyut” puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki, Özgüven alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki, Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki, Sosyal Girişimcilik Ölçeği puanı toplam puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır.

Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin kendine güvenli yaklaşım göstermeleri durumunda sosyal girişimcilik özelliklerinin daha yüksek düzeyde algılandığı sonucuna varılabilir. Literatür taramalarında ise konuyla benzer çalışmalara rastlanamadığından tartışma yapılamamaktadır.

“Değerlendirici Yaklaşım” alt boyut puanı ile “Risk alt boyut” puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki, “Özgüven alt boyut” puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki, “Kişisel Yaratıcılık” alt boyut puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki, “Sosyal Girişimcilik Ölçeği” toplam puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Okul müdürlerinin değerlendirme yaklaşım göstermeleri ile orta düzeyde sosyal girişimci olarak algılandıkları düşünülmektedir.

“Planlı Yaklaşım” alt boyut puanı ile “sosyal girişimcilik ölçeği” toplam puan ve tüm alt boyutlarında puanları arasında pozitif yönlü orta bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin okul yöneticilerini problem çözme durumlarında planlı yaklaşım sergiledikleri durumlarda orta düzeyde sosyal girişimci olarak algılandıkları düşünülmektedir.

“Acelecilik Yaklaşım” alt boyut puanı ile “Sosyal Girişimcilik Ölçeği” toplam puanı ve alt boyutlarında arasında negatif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır. Algılanan acelecilik yaklaşımındaki okul yöneticileri öğretmenler tarafından sosyal girişimci olarak değerlendirilmedikleri düşünülmektedir.

“Düşünen Yaklaşım” alt boyut puanı ile “Risk alt boyut”, “Özgüven” alt boyut puanı, “Kişisel Yaratıcılık alt boyut” puanı ve “Sosyal Girişimcilik Ölçeği” puanı arasında pozitif yönlü orta bir ilişki olduğu çalışma ile ortaya çıkmaktadır. Nitekim okul yöneticilerinin “düşünen yaklaşım” sergiledikleri sorunlarda öğretmenler tarafından daha sosyal girişimci olarak algılandıkları aralarında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu düşünülmektedir.

Problem Çözme Envanteri puanı ile Risk alt boyut puanı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki ile Özgüven alt boyut puanı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Problem Çözme Envanteri puanı ile Kişisel Yaratıcılık alt boyut puanı arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişki bulunmaktadır.

Problem çözme toplam puan üzerinden değerlendirdiğimizde sosyal girişimcilik alt boyutlarında okul yöneticilerinin öğretmen tarafından sosyal girişimcilik özellikleri sergiledikleri düşünülmektedir.

Son olarak genel puanlar incelendiğinde okul yöneticilerine yönelik öğretmen algılarında sosyal girişimcilik ile problem çözme becerileri arasında pozitif yönlü zayıf bir ilişkinin bulunduğu ortaya çıkmaktadır. Nitekim okul yöneticilerinin sosyal girişimcilik özellikleri arttıkça problem çözme becerileri de arttığı düşünülebilir.

Öneriler

1. Bu araştırma bursa ili ve merkez ilçelerinde yapılmıştır. Dolayısı ile araştırma da diğer bölgelerde de yapılabilir. Böylece öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin nasıl algılandıkları yönünde sosyal girişimcilik ve problem çözme becerileri düzeyleri bakımından daha faydalı olabilir.
2. Çalışmanın sonucunda elde edilen bilgiler ışığında okul yöneticilerine yönelik sosyal girişimcilik eğitimleri verilerek bu özelliklerini artırmaları böylece problem durumlarında yeterliliklerinin artırılması sağlanabilir.
3. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin problem çözme yeterlilikleri bakımından okul türü değişkeninde çalışmalara rastlanmamış bu değişkenler kullanılarak benzer çalışmalar yapılabilir.
4. Okul yöneticilerinin okul türü değişkeninde algılandıkları sosyal girişimcilik özellikleri Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde daha yüksek çıkmaktadır. Okul türü bakımından okul yöneticilerine yönelik çalışmalar yapılması alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
5. mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin okul yöneticilerini daha az sosyal girişimci olarak değerlendirmektedir. Bunun altında yatan değişkenlere ilişkin okul yöneticilerini neden daha az sosyal girişimcilik özelliği sergilediklerini düşündükleri üzerine çalışmaların yapılması alana fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ataman, G. (2009). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Gül Yayınevi
- Bursalıoğlu, Z. (2005). Eğitim yöneticisinin davranış etkenleri. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Çalışkan, E. (2019). Öğretmen Adaylarının Sosyal Girişimcilik Özellikleri ile Sosyal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(2), 93-114.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(27), 297-309.
- Denizalp, H. (2009) Toplumsal dönüşüm için sosyal girişimcilik rehberi. *STGM Sosyal Girişimler ve Türkiye İhtiyaç Analiz Rapor Dergisi*, 12(19), 51-59.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık.
- Esen, U. (2012). Okul yöneticilerinin yönetici kaygı düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir
- Glasman, N. S. ve Heck, R. H. (1992). The changing leadership role of the principal: implications for principal assessment. *Peabody Journal of Education*, 68 (1), 5-24.
- Godshalk, M. V. ve Bongers W. C. (2010) Social Entrepreneurship and Community Leadership A Service-Learning Model for Management Education (Sosyal Girişimcilik ve Toplumsal Liderlik Yönetim Eğitimi için Bir Hizmet Öğrenme Modeli), *Journal of Management Education*, 34 (1), 142-162.
- Güçlü, N. (2003). Lise Müdürlerinin Problem Çözme Becerileri. *Milli Eğitim 80.Yıl Özel Sayısı*. 160, 272-300.
- Koçak, S., & Özdemir, M. (2015). Öğretmen adaylarının okul yöneticiliğine yönelik tutumları üzerinde sosyal girişimciliğin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3).
- Kourmoussi N., Xythali V., Theologitou M. & Koutras V. (2016). Validity and Reliability of the Problem Solving Inventory (PSI) in a Nationwide Sample of Greek Educators, *Social sciences*, 5(25).
- Küçük, O. (2015). *Girişimcilik ve küçük işletme yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Meb, (2018), "2023 Eğitim Vizyonu", https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf, adresinden 20.04.2021 tarihinde alınmıştır.
- Özbilen, F. M., & Canbolat, T., & Çekiç, O. (2020). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlilik ve Sosyal Girişimcilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 274-297.
- Öztürk, S. (2013). *Öğretmen algılarına göre ilkokullarda görevli okul yöneticilerinin problem çözme yeterliliklerinin incelenmesi (İstanbul anadolu yakası örneği)* (Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).
- Semerci, N. & Çelik, V. (2002). İlköğretimde Problemler ve Çözüm Yolları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 30, 205-218.
- Sönmez, V. (2010). *Sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Titrek, A. (2019). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve sosyal girişimcilik becerilerine yönelik görüşleri. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yolcu, H. (2007). Türkiye'de İlköğretim Finansmanının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Kariyer Hedeflerine İlişkin Görüşleri

Vicdan Altınok, Gazi Üniversitesi, Türkiye, altinokvicdan@gmail.com

Öz

Mesleki gelişim sürecinde amaç belirlemek ve plan yapmak çok önemlidir. Mesleki gelişim planlanırken kısa, orta ve uzun vadeli hedefler belirlemek amaçlara ulaşmayı kolaylaştırır. İş hayatında yükselmek, idealleri gerçekleştirmek için mutlak bir kariyer hedefi olması gerekmektedir. Bu durum meslek yüksek okullarındaki öğrenciler içinde önem taşımaktadır. Kariyer, kişinin sadece işi değil, yaşamdan ne beklediği, amaçları, ne kadar risk alabileceği gibi soruların cevabıdır. Günümüz koşullarının getirdiği yaşam değişiklikleri, kaçınılmaz olarak kişilerin gelecekteki kariyer hedeflerini de etkilemektedir. Araştırmanın amacı, öğrencilerin meslek yüksekokullarını tercih etme nedenlerini ve kariyer hedeflerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda; Meslek yüksekokullarına yönelen öğrencilerin tercih nedenlerini, okullarına yönelik algılarını, kariyer hedeflerini, okullarına ait sorun alanlarını ve okullarının daha etkili bir hale getirilmesi için çözüm önerilerini tespit etmektir. Bu çalışmada nitel bir araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların bakış açılarını ve anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine uygun olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu çalışmanın örnekleme Ankara ilindeki meslek yüksekokullarında okuyan 36 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırmada, verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Öğrencilerin belli bir kariyer hedeflerinin ve farklı bir planlarının olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda uygulama programı süresince kendine danışmanlık yapan öğretmenlerinin girişimci özelliklere sahip olmaları onların kariyer hedeflerini oluşturmaya katkı sağlamalarını bekledikleri görülmektedir. Meslek yüksekokullarının öğrencilere iş alternatifleri sunma ve yönlendirmede yetersiz kaldıklarını bunu çeşitli girişim ve anlaşmalarla geliştirmelerinin uygun olacağını önermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Kariyer, Meslek, Hedef

Abstract

Please do not use any other sub-title for the abstract. However it should include introduction, purpose, method, results and conclusion. The paper should be between 150-250 words. Paper size should be A4. Pages should have margins 3 cm for bottom and top, 3,5 cm for left, and 2,5 cm for right. Please do not add any space between paragraphs. 6 nk space is given automatically in the template. The paper should follow "Calibri" 10 point size and be single-spaced. Words should not be broken at the end of lines. Please use this template to write your paper.

Keywords: Word 1, word 2, word 3. (between 3- 5 words)

Giriş

Meslek, kişinin toplumda bir statü kazanmasına, çevresinde saygı görmesine, diğer insanlarla iletişim kurmasına ve kendisinin toplumda bir işe yaradığını hissetmesini sağlayan bir faaliyettir (Sarıkaya & Khorshid, 2009; Kuzgun, 2000). İnsan yaşamını etkileyen en önemli kararlardan biride meslek seçimidir. Meslek seçimini etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar, bireyin geçmişi, kişiliği, ilgileri, değer yargıları, bilgi birikimleri, deneyimleri, ekonomik durum ve aile gibi faktörlerdir (Brown, 2002; Genç ve vd., 2007; Tokar ve vd., 1998; Onur,2004). Bu doğrultuda kişinin kendi özelliklerine uygun meslek seçimi yapabilmesi önem taşımaktadır (Kuzgun, 2000). Bir çok sektör için nitelikli eleman yetiştirmek için günümüzde çok sayıda bölüm ve programları ile meslek yüksekokulları faaliyetlerine devam etmektedir. Toplumda meslek okullarının statülerini ve değerlerini belli bir noktaya taşımak için bu okullarda sunulan eğitimin kaliteli olması ve işverenlerin beklentilerine cevap verebiliyor olması gerekir. Bu beraberinde çeşitli alanlardaki toplumsal talepleri karşılayacak nitelikli üretimin artmasına ve gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Kariyer, kişinin yaşamı boyunca edindiği işle ilgili tecrübeleridir Her insan meslek hayatına dair bir takım planlar yapar. Fakat bu planları hedeflenen noktada hayata geçirmek mümkün olmayabilir. Süreç içerisinde yapılan her kariyer planlaması kişinin, kendisine yapmış olduğu bir yatırımdır. Kariyer, başarı sağlanan işte yükselmenin yanı sıra, kişinin yaptığı işle sevdiği iş arasında bir bağın olması anlamına gelir. Zorunlu başarı yerine, kişinin meslek hayatında hedeflerinin bir kısmını başarması gerçek kariyer tanımını ortaya çıkarmaktadır. Kariyer bir süreçtir. Aşamalardan oluşur. Bu aşamalar dikkate alınırsa daha doğru kariyer hedefleri oluşturulur. Çok az insan kariyer hayatına başladığı pozisyonundan farklı bir pozisyona geçebilmektedir. Bundan dolayı kariyer aşamalarını iyi değerlendirecek yolumuzu çizmeliyiz. Kariyer hedeflerini belirlemede ilk adım keşiftir. Bu ortalama 15-25 yaşlarında başlar. Çünkü kişi lisededir ve üniversite sınavına hazırlanmaktadır. Gireceği üniversiteye ve bölüme karar verecektir. Bölümüne göre de kendine bir yol çizebilir, ya da üniversiteden mezun olduğu, bölümünden bağımsız bir iş yapmakta isteyebilir. Hedef belirleme, başarılı olmak için daha büyük bir formülün yalnızca küçük bir kısmıdır. Ne yapmak istediği ile birlikte kişiler hangi yeteneklere sahip olduğunu, nelerin kendinde eksik olduğunu, en güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğunu bilmesi gerekir. Yapılacak olan değerlendirmeler, kariyer hedeflerini gerçekçi olup olmadığını belirlemeye yardımcı olacaktır.

Kariyer seçimi, statik bir durum olmayıp, gelişim sürecinin bir parçasıdır (Yılmaz, Dursun, Pektaş, ve Altay, 2012). Kişisel kariyer plânlamasında, ilk aşama kişinin kariyerini seçme aşamasıdır. Değişen küresel çevre koşullarında, bireylerin kariyer gelişimleri ve istihdam şartları için uyum yeteneklerini geliştirmeleri önem taşımaktadır. Genç bireyler, kariyer yaşamları boyunca farklı zamanlarda farklı iş rollerine uyum sağlamak ve kariyer geçişleriyle yüzleşmek durumundadırlar (Kanten, 2012). Kişinin bu uyum sürecini atlatmasında öz farkındalık, mesleki farkındalık, destek sistemleri ve kendine duyduğu güven gibi faktörler önem taşımaktadır. Dünyada ve ülkemizdeki sosyal, ekonomik ve politik değişimler, her alanda olduğu gibi, çeşitli meslek eğitimleri üzerinde de etkili olmaktadır. Kariyer planlama ve geliştirme, kişilerin mesleki alanda bir profesyonel olarak gelişmesinde, iş ve özel yaşamında oluşan değişikliklere uyum sağlamalarında gerekli ve önemli bir araçtır (Arslan ve Erkin, 2013). Kariyer kararlarını verme süreci sağlam bir bilgi ve beceri altyapısı ile tutarlı ve hedefe yönelik bir çalışma gerektirir. Bu nedenle özyönetim ve benzeri becerilerin kişilere daha eğitim yıllarında kazandırılması gerekmektedir. Bu nedenle eğitim kurumlarındaki öğrencilerin kariyer algılarının ve seçimlerinin araştırılması önem taşımaktadır (Kalafat, 2012). Öğrencilerin mezuniyet sonrası istihdamları ve ileriye dönük kariyer hedeflerini oluşturabilmeleri için öğrencilerin meslek alanlarına ilişkin yeni beklentilerden ve alternatiflerden haberdar olması önemlidir. Bu çerçevede meslek yüksekokulları, öğrencilerin seçtikleri meslek alanlarına ilişkin gerekli program ve uygulamalar için girişimlerde bulunuyorlar mı? Öğrencilerinin mesleki alanlarına yönelik alternatifler sunabiliyor mu? Okulların bu değerlendirilme durumuna göre öğrencilerin ileriye dönük mesleki hayalleri ve hedefleri var mı? Bu mesleki hayallere ve hedeflere sahip olabilmek için okullarından ne bekliyorlar? Sorularının cevaplarını verebilmek gerekiyor. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencilerin hem okullarına yönelik hem de kendi geleceklerine yönelik kariyer hedeflerinin olup olmadığı varsa bunu oluşturmada okullarının ne ölçüde katkı sağladığını ortaya çıkarmaktır.

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenoloji kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, “teori oluşturmayı temel alan bir yaklaşımla sosyal olguları bağlı oldukları sosyal çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı planlayan bir yöntemdir”(Büyüköztürk, 2019). Bu yaklaşımla, araştırmada meslek yüksekokulu öğrencilerinin içinde bulunduğu ortama bağlı olarak kariyer hedefleri anlamaya çalışılmıştır. Fenomenolojinin, deneyim sürecinden ziyade bu deneyimlere ilişkin kişilerde kalan anlama odaklanması yani gerçekliğe değil, gerçekliğin nasıl anlamlandırıldığına odaklanmaktadır. Araştırma ile öğrencilerin okullarına ilişkin kendilerinde oluşan anlam tespit edilmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara ilindeki üniversiteler bağlı yüksekokullar oluşturmaktadır. Ankara’da 8 tane devlet üniversitesi bulunmaktadır. Bu üniversitelere bağlı 43 tane meslek yüksekokulu mevcuttur. Araştırmada olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Olasılık dışı örnekleme yöntemlerinde, evrendeki birimler arasında fark gözetilerek, evrendeki birimlere örnekleme seçimleri konusunda eşit şans verilmektedir. Amaçlı örneklemede, araştırmacının, evreni temsil edebileceğini düşündüğü

kişiler üzerinde çalışmasına (Şimşek ve Yıldırım, 2018) imkan vermektedir. Araştırmada görüşme yönteminin kullanılmasından dolayı 43 meslek yüksekokulu arasından farklı meslek alanlarında okumakta olan öğrenciler arasından evreni temsil edebileceği kabul edilen 52 öğrenci ile okullardaki öğretmenleri aracılığı ile e- mail yoluyla iletişime geçilmiş, fakat bunlardan 36 ‘sı araştırmaya katkıda bulunabileceklerini bildirmiştir. Bu öğrencilerin 12’si Sağlık, 11’i Teknik Bilimler, 9’u Sosyal Bilimler ve 4’ü Adalet Meslek Yüksekokullarında bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışma grubunda yer alan meslek yüksekokulu öğrencilerden araştırma amacı kapsamında bilgi alabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formunda katılımcıların, kariyer hedeflerine yönelik sorulara yer verilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken önce araştırma alanına ilişkin konuya yönelik literatür taranmış, konuya ilişkin uzman görüşlerine başvurulmuş, sonra elde edilen bilgiler ışığında “6” adet soru hazırlanmıştır. Bu hazırlanan sorularla önce dört meslek yüksekokulu öğrenci ile ön görüşme yapılarak alınan geribildirimler sonucunda soruların sayısı “5”e düşürülerek forma son şekli verilmiştir. Görüşmede kullanılan sorular:

1. Bulunduğunuz meslek yüksekokulu seçme nedeniniz nedir? Yaptığınız seçimin doğru olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Okulunuzun size vermiş olduğu eğitim-öğretim yeterli mi?
3. Okulunuzun size kazandırdığı mesleki becerilerinizi daha ileriye taşımak ve mesleğinizde daha iyi yerlere gelmek için bir takım kariyer hedefleriniz var mı? Bunlar nelerdir?
4. Bu hedefleri gerçekleştirmek için alternatifleriniz ve ne gibi girişimleriniz var? Kariyer hedeflerinizi sıraya koydunuz mu?
5. Okulunuzun daha etkili hale gelmesi ve iyi bir kariyer süreci oluşturması için ne yapılmalıdır? Önerileriniz.

Verilerin Analizi

Betimsel analiz yapılarak, görüşme transkriptleri, doküman metinleri ve gözlem notları doğrudan alıntılarla probleme ilişkin veriyi üst tema, kategori ve alt tema altında sunulmuştur. Bir bakıma hangi temada görüşme transkriptlerinde kimin ne söylediğini doğrudan alıntılarla yorum yapmadan vermek, aynı zamanda katılımcıların ilgili temadaki görüşlerini toplanan dokümanlarla ve gözlem notlarıyla temalarla ilişkilendirerek araştırmanın iç geçerliliğini artıracak şekilde yine o temaya ilişkin doğrudan alıntılarla analiz yapılmıştır. Kısaca, araştırmada toplanan verilerden (görüşme, gözlem ve doküman) doğrudan alıntılar yaparak veriler betimsel bir tarzda sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın iç ve dış geçerliliği için uzman görüşlerinin yanı sıra soruların amaca uygun veri toplanmasına katkı sağlayıp sağlamadığını tespit edebilmek için “4” öğrenciyle ön görüşme gerçekleştirilmiştir. İç geçerlilik için görüşler arasındaki tutarlık, analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilmesi dış geçerliliğidir. Bunun için de doğrudan alıntılar ve amaçlı örneklem metodu kullanılarak dış geçerlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Yani katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntı yapılarak betimsel bir yaklaşımla yapılandırılarak amaçlı örneklem yöntemi uygulanmıştır. Uzman görüşü alınarak dış geçerlilik sağlanmıştır. Veriler doğrultusunda kodlamalar yapılarak, önceden belirlenen unsurların yanı sıra yeni unsurlara da ulaşılması içerik analizi sonucunda gerçekleşmiştir. Eğitim bilim uzmanının yaptığı düzenleme ile araştırmacının yaptığı düzenlemeler karşılaştırılarak araştırmanın güvenilirliği tespit edilmiştir. Karşılaştırma sonucunda yüzde 87 oranında düşüncelerde benzerlik olduğu görülmüştür. Miles ve Huberman’ın (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak bu oran hesaplanmıştır (Güvenirlik Formülü: Görüş Birliği/ Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı)x100. Tespit edilen alt unsurlar, araştırma konusunda ve nitel araştırmada uzman olan öğretim üyelerinin görüşleri alınarak elde edilen alt unsurlar üzerinde kodlayıcılar arası güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen değer %74’in üzerinde olması verilerin güvenilir olduğunu ortaya koymuştur(Miles ve Huberman, 1995).

Bulgular

Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

1-Meslek yüksekokullarının seçilme nedeni ve alan seçimlerinin doğruluğu

Bu soru ile aslında amaç, öğrencilerin eğitim aldıkları meslekte gelecekte ne kadar istekli çalışacaklarını belirlemektir. İnsanın hayatı boyunca seçmiş olduğu meslekte ilerlemesi ve başarılı olması yaptığı işi sevmesine ve bu işi yaparken mutlu olmasına bağlıdır. Öğrencilerin bu soruya ilişkin cevapları tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Meslek Yüksek Okulunu Seçme Nedenleri

Nedenler	Seçimi Doğru	Seçimi Yanlış	f	%
YKS puanlarının yetersizliği	2	7	9	25
Meslek lisesindeki alanında devam etme isteği	7		7	19.4
Belli bir mesleğe ilişkin beceri kazanma	4	2	6	16.7
Kolay iş bulabilme	3	1	4	11.1
Zorunlu olarak(özel sebeplerden)	2	5	7	19.4
Bu alanda çalışmak istemesi	3		3	8.4
Toplam	21	15	36	100

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere öğrencilerin çoğu yaptıkları mesleki alan seçimlerinin doğru olduğunu beyan etmiştir. Öğrencilerin %25’i YKS puanlarının yetersizliğinden dolayı meslek yüksekokulunda olduklarını belirtmişlerdir. Seçtiği alanda mesleğini yapmak isteyen öğrencilerin sayısının (%8,4) en az olduğu görülmektedir. Öğrencilerin 15’i seçiminin yanlış olduğunu ve 16’sı da(puan yetersizliği ve özel sebepler) mecbur olduğunu ifade etmesi öğrencilerin mesleklerinde çalışırken isteksiz ve mutsuz olacaklarını ortaya koymaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğrenci ifadelerine ait örnekler;

SYO7: *Meslek alanı seçimimi doğru buluyorum. Çünkü sağlık meslek lisesinde aldığım eğitimde bu alanda çalışmak ve ilerlemek istediğimi anladım. Bu mesleğin içinde bulunduğumuz süreci de dikkate alınca en doğru karar olduğunu düşünüyorum.*

TBYO5: *Elektirik, elektronik araçlara çocukluğumdan beri ilgim olmasından dolayı bu alanda becerilerimi geliştirmek istedim. Başarılı olduğumu da düşünerek seçimim doğrudur.*

SBYO8: *Böyle bir seçim asla yapmazdım. Söylemek istemediğim zorunlu sebeplerden dolayı bu alanda eğitim almaktayım. Fakat, uygun bir fırsat bulursam başka bir alanda(Mimarlık) meslek sahibi olmak isterim.*

2-Meslek Yüksekokullarında verilen eğitim-öğretim düzeyinin yeterliliği

Bu soru ile öğrencilerin seçtikleri alanda mesleki becerileri kazanırlarken gözlem ve beklentileri açısından okullarının ne kadar yeterli olduğunu değerlendirmeleri beklenmiştir. Öğrencilerden daha net bilgiler alabilmek için 7 kategoride düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Her kategoriye ait toplam katılımcıların birden fazla görüş bildirmelerinden kaynaklanmaktadır.

Tablo 2.*Meslek Yüksekokullarının Vermiş Olduğu Eğitim-Öğretimin Yeterliliği*

Meslek Yüksekokullarının eğitim-öğretim yeterliğine ait kategoriler	f	%
1- Programda yer alan dersler açısından		
Meslek alanına ilişkin dersler uygun içeriğe sahip	14	38,89
Ders saat ve süreleri uygun planlanmıştır	6	16,67
Alana ilişkin ders çeşitleri yetersizdir	3	8,33
Derslerde yeterli oranda materyal kullanılmaktadır	11	30,56
Derslerde mesleğe ilişkin yeniliklere ve düşüncelerimize yer verilir	2	5,56
Toplam	36	100
2- Öğretmenlerin alan yeterliği açısından		
Öğretmenler derslerine karşı ilgilidirler	6	16,67
Alanlarına ilişkin yenilik ve değişimleri takip ederler	4	11,11
Derste performansları yüksektir	6	16,67
Öğrencilerle sağlıklı iletişim kurarlar	14	38,89
Mesleğimizde yapabileceklerimiz hakkında önerilerde bulunurlar	2	5,56
Mesleğe ilişkin hayal ve hedefler oluşturmamıza katkıda bulunurlar	4	11,11
Toplam	36	100
3- Yararlanılan öğretim materyalleri açısından		
Meslek alanımıza ilişkin yeterli materyal bulunmaktadır.	15	41,67
Materyalleri rahatlıkla kullanabilme imkanı vardır.	13	36,11
Meslek için kullanılması gereken yeni materyaller varsa bunlar sağlanır	8	22,22
Toplam	36	100
4-Staj uygulamalarına ilişkin		
Staj uygulamalarına ait planlar amaca, ihtiyaca ve beklentilere uygun hazırlanmaktadır	6	5,26
Staj uygulamaları planlara uygun devam etmektedir.	18	15,78
Staj süreleri meslek beceri kazanımı için yeterlidir.	8	7,01
Staj süresi boyunca ilgili kurum ve kuruluşlar gerekli desteği vermektedir.	5	4,38
Staj yapılan kurum ve kuruluşlarda meslektaşları gibi muamele yapmaktadır	5	4,38
Staj yerleri zorluk çıkarıp yeterli düzeyde beceri kazandırmamaktadır	17	14,91
Staj uygulamalarında sorumlu kişiler gereken ilgiyi göstermeyip kontrolde yapmamaktadır.	21	18,42
Staj süreci sorumlular tarafından önemsenerek takip konusunda titizlikle üzerinde durmaktadır.	5	4,38
Staj için yeterli sayıda kurum ve kuruluşla okul işbirliği içindedir	11	9,64
Staj için yeterli sayıda kurum ve kuruluş olmadığı için aynı yere gereğinde fazla öğrenci gitmektedir	18	15,78
Toplam	114	100
5-Öğretim süresi boyunca iş imkanlarına ilişkin bilgilendirme ve yönlendirme açısından		
Öğretmenler meslek alanına ilişkin iş alternatiflerinin neler olduğunu bildirir	3	5,67
Okul yönetimi yeni iş alanlarını tanıtan broşürler paylaşmaktadır	8	15,09
Rehber öğretmenler meslek alanına ilişkin iş imkanları hakkında bilgi verirler	11	20,75
Meslekte ilerlemek ve gelinebilecek farklı kademelerin neler olduğu konusunda yeterli bilgi verilmemektedir	26	49,06
Bir meslekte alınan eğitimle o mesleğin başka bir dalında da beceri sahibi olup farklı iş alanlarına yönlendirme yapılmaktadır.	5	9,43
Toplam	53	100
6-Meslek alanlarına ilişkin gelişmelerin takibi ve değişimlere ilişkin bilgilendirme ve mesleğin gerektirdiği yeni yeterliklerin kazandırılması açısından		
21. yüzyıldaki değişimi yakalayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması için gelişmeler takip edilmemektedir.	19	35,18
Ders içeriklerindeki yenileşme ve yeni materyaller açısından yetersizdir.	20	37,04
Meslekte değişen ihtiyaçları karşılayabilmek için yeni yeterlikler kazandırmada eksiklikler bulunmaktadır.	15	27,78
Toplam	54	100
7-Mezun olacak öğrencilerin işe girmelerine destek olma açısından		
Okul yönetimi çevredeki kurum ve kuruluşlarla işbirliği yaparak mezun olacak öğrencileri işe almaları için tavsiyelerde bulunmaktadır.	8	22,22
Kamu alanında işe girebilmek için gerekli olan sınavlar hakkında bilgi verilmektedir.	28	77,78
Toplam	36	100

Meslek yüksekokullarında öğretimde en fazla olumlu olarak değerlendiren unsur %77,78 ile işe girmek için başarılı olunması gereken sınavlar hakkında bilgi verilmesi, derslere ilişkin materyallerin yeterli olması(%41,67), ders içeriklerinin mesleğe uygunluğu(%38,89), öğretmenlerin öğrencilerle sağlıklı iletişim kurması(38,89) açısından ve en az ise staj sürecine(%4, 38) ilişkin uygulamalar yeterli görülmüştür. En fazla olumsuz olarak belirtilen kısımlar, mesleki ilerleme ve kariyer basamakları hakkında bilgi verilmemesi(%49,06), ders içeriklerinin yenilenmesi ve yeni materyaller açısından beklentilere cevap verememesi (%37,04), gelişmelerin yeterli düzeyde takip edilmemesi(%35,18), en az olumsuz değerlendirilen nokta ise staj yerlerinde yeterli beceriyi kazanamadıkları(%14,91), olduğu görülmektedir. Mesleğe yönelik öğretim sürecinde öğrenciler okullarının kendini yenileme ve geliştirme, değişimleri takip edip yeni uygulamalar noktasında eksikliklerinin bulunduğu görüşünü paylaşmışlardır. Bu durumla ilgili görüşlerden bazıları aşağıdaki gibidir.

AYO4: Alanımız gereği okulumuzun öğretim sürecinde öğretmenlerimiz derslerine önem verir, derslerimize ilişkin konular mesleğimizde gerekli donanımına sahip olmamızı sağlayacak şekilde planlandığını düşünüyorum. Fakat stajda 2. Plana atılıp, sorumlu olan kişiler takipte yetersiz kalmaktadır. Mesleğimizle ilgili değişiklikler de dikkatten kaçmaktadır. Başka alanlarda veya kendi alanımızda ne tür işler olduğuna dair yeterli bilgiye sahip değiliz. Meslek sınavları hakkında bilgi veren okulumuz, yeterli düzeyde materyallere ve uygulama alanlarına sahiptir.

TBYO10: Okulumuzda derste kullandığımız materyaller mevcut olmakla beraber yeterli sayıda ve yeni değil. Staj uygulamaları plan dahilinde yürütülmeye çalışılıyor. Fakat yeterli sayıda işletme olmadığı için yeterli düzeyde beceri kazandığımız söylenemez. Ders saatlerimiz yeterli olmakla beraber mesleğimize ilişkin fikirlerimiz fazlaca dikkate alınmıyor. Alanımız yeni çağın gerektirdiği aranan teknik bir elaman olmamızı sağlayacak özelliğe sahip olmasına rağmen çağın gerektirdiği donanımın kazandırılmasında eksiklikler bulunmaktadır. Buna karşı öğretmenlerimiz meslekte yapabileceklerimiz ve alternatifler hakkında bizi aydınlatmaktadırlar.

SYO2: Okulumuzun yeterli olduğu kısımlar; Derslerimiz içerik ve uygulamalar açısından, kullanılan materyaller açısından, staj uygulama sürecinin planlanmasında ihtiyaç ve koşullar dikkate alınmıyor. Öğretmenlerimiz bizimle sürekli iletişim halinde olup derslerine karşı özenlidirler. Nihayetinde mesleğimiz insan sağlığını korumaya ve iyileştirmeye yöneliktir. Derslerimizde materyallerden yeterli düzeyde yararlanmaktayız. Yetersiz olduğu kısımlar ise; ders çeşitleri yeniden gözden geçirilmeli, mesleğimizdeki gelişmelerin dikkate alınarak yeni becerilerin kazandırılmasında eksikliklerin olması, mesleğimize yönelik yeterli bir rehberlik hizmetinin olmaması, stajda sorumlular ilgi göstermeyip, zorlukta çıkarmaları söz konusu olabilmektedir. İşe girebilmemiz için gerekli desteği vermede yetersizdir.

3- Mesleki Yüksekokul öğrencilerinin kariyer hedefleri

Meslek yüksekokulu öğrencilerin, eğitim aldıkları meslek alanlarına ilişkin ileriye dönük yapmak istedikleri veya bu meslekte çalışıp çalışmama konusundaki görüşlerini net olarak belirlemek için sorulmuş olan bu soruya vermiş oldukları cevapların analizi sonucunda, birçoğu kariyer hedeflerinin olmadığını belirtmiştir. Sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.

Kariyer Hedeflerine Sahip Olma Oranı

Kariyer hedefi	f	%
Var	12	33,33
Yok	24	66,67
Toplam	36	100

Öğrenciler % 66,67 oranında kariyer hedeflerine sahip olmadıkları, belli hedefleri olanların da bu konuda kendilerini yeterli düzeyde ifade edemedikleri görülmüştür. Bu da mesleklerine ilişkin iş hayatının kendilerine sunduğu imkanlar ve alternatifler hakkında yeterli donanımına sahip olmadıklarını ortaya koymaktadır. Sorunun devamını oluşturan kariyer hedefleri aşağıdaki tabloda görülmektedir.

Tablo 4.*Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Kariyer Hedefleri*

Kariyer hedefleri	f	%
Okuldan Mezun olmak	12	33,33
İyi bir işe girmek	8	22,22
İş mülakat ve sınavlarında başarılı olmak	3	8,33
Mezun olduktan sonra mesleğin farklı bir boyutunda çalışmak	1	2,76
Alanda yeni insanlarla tanışıp seçenekleri artırmak	5	13,90
Meslekte uzmanlaşmak	2	5,56
Alanda piyasada aranan kişi olmak	5	13,90
Toplam	36	100

Öğrencilerin yapmış oldukları açıklamalardan elde edilen verilerin analizi sonucunda tablodaki ifadeler oluşturulmuştur. İleriye dönük herhangi bir hedefi ve planı olmadığını belirten öğrencilerin çoğu %30,55 okuldan mezun olabilmeyi ilk hedef olarak görmektedir. Sonrasında iyi bir işe girmek, sınavlarda başarılı olmak istediklerini, yalnızca bir kişi mesleğin farklı bir boyutunda çalışmak istediğini belirtmiştir. Kariyer hedefleri olduğunu belirten öğrencilerin %13,89 alanlarında iş seçeneklerini artırmayı ve piyasada aranan kişiler arasında yer almak istediklerini ifade etmişlerdir. İki katılımcının da mesleklerinde uzmanlaşmayı hedefledikleri (yüksek lisans ve doktora) görülmektedir. Buna göre;

SBYO4: *Herhangi bir kariyer hedefim bulunmamaktadır. Çünkü, alanımda ne gibi iş fırsatları olduğuna dair yeterli bilgiye sahip değilim. Ayrıca yaşanan bu ortamda iş sahibi olabileceğim konusunda bile bir takım endişelerim var. Onun için bazen okulu uzatmayı da düşünüyorum. İnşallah iyi bir işe girebilirim.*

AYO1: *Alanım geleceği olan bir meslek olmasından dolayı, tabiki kariyer hedeflerim var. Alanımda ilerlememi sağlayacak eğitim imkanlarını kullanarak yükselmek istiyorum. Bunun için hukuk fakültesine girmek fark dersleri vererek alanımın bir başka kolunda yani zabıt katipliği yerine hakim olmayı hedefliyorum.*

TBYO3: *Öncelikle okuldan mezun olup, en kısa zamanda hayata atılmak. Sonrasına durum ve şartlara göre bakacağım.*

4- Kariyer hedeflerini gerçekleştirmek için alternatifler ve girişimler ile bu hedeflerin sıralanması

Ulaşılabilir bir kariyer hedefi belirleyebilmek için, kişilerin ileriye dönük alternatiflerinin ne olduğunu bilmesi, kendini iyi tanıması ve buna göre de bir takım faaliyetlerde bulunarak geleceğine yatırım yapması gerekir. Bu noktada öğrencilerin mesleklerine ilişkin seçenekler ve yapmaları gerekenlere yönelik ne bildikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 5.*Mesleki Kariyer İçin Alternatifler ve Girişimler*

Alternatifler	f	%
Kamu	16	29,09
Özel sektör	19	34,55
Yurt dışı (teknik eleman olarak)	11	20
Üniversite	9	16,36
Toplam	55	100
Girişimler		
Kendini tanımaya çalışmak (beceri ve yeteneklerini keşfetme)	2	5,55
Mesleği yapanlardan bilgi alma	3	8,33
Staj süresinde meslekte gelebileceği statüleri araştırarak gerekli koşulları öğrenmek	12	33,33
Alan dışı yeni beceriler kazanmak	4	11,11
Meslekle ilgili en güncel kaynakları takip etmek	1	2,78
İşe girebilmek için meslek alanındaki referans olabilecek kişileri belirlemek	1	2,78
Bu konuda herhangi bir faaliyette veya etkinlikte bulunmamak	15	41,67
Toplam	36	100

Tablo 5'te öğrenciler mesleklerine ilişkin bir kaç alternatif belirttikleri için toplam değerler farklı çıkmıştır. En fazla özel sektörde %34,55 ve %29,09' da kamuda işe girebileceklerini düşündüklerini, kamu alanı için sınav faktörünün kendilerini zorlayabileceğini bunu için özel sektörde şanslarını deneyeceklerini ifade etmişlerdir. Az da olsa %16,36'sı üniversitede kalabilirlerse buradan devam etmek ve alanlarında eğitmen olmak istediklerini belirtmişlerdir. Mesleki açıdan işe girebilmek için öğrencilerin önemli bir kısmı %15'i herhangi bir girişimde yani faaliyette bulunmadıklarını söylerken, %33,33'ü staj sürecinde ortamı analiz ederek ve sosyalleşerek ne gibi statüler bulunduğunu, bu statüler için gerekli koşulları öğrenmeye özen gösterdikleri görülmektedir. Öğrencilerin %2,78'i ise mesleğine ilişkin girişim olarak güncel kaynakları takip ettiğini ve işe girerken referans olabilecek kişilerle iletişim kurmaya çalıştığını belirtmiştir. Bazı öğrenciler farklı alanlarda çalışabilmek için % 11,11'i alan dışı beceriler kazanmak için girişimlerde bulunduğunu ifade etmiştir.

Öğrenciler kariyer hedeflerine ilişkin net bir fikre sahip olmayıp ne istediklerine karar verememiş oldukları görülmektedir. Bu kararsızlıklarının nedeni de toplumsal belirsizlikler ve iş bulma kaygısına bağlı olduğu bunun içinde sıraya konacak bir hedef zincirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. Açıklamalardan bazıları;

AYO2: *Alan itibari ile mesleğimiz kamu alanında iş yapmayı gerektirmektedir. Fakat ben başarabilirsem üniversitede çalışmak istiyorum. Bunu için, mesleğe ilişkin kaynakları ve gelişmeleri takip edip, kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Ayrıca stajda mümkün olduğunca statüler hakkında bilgi alıyorum. Bir hedef sıram yok.*

SYO12: *Meslek için kamu, özel hastane alternatifim var. Okuldan mezun olunca ileriye dönük olarak hastanede çalışanlardan hem bilgi edinerek çalışma koşullarını öğrenmeye ve işe girebilmek için kendimi tanıtarak bana referans olmalarını sağlamak. Belirsizliklerden dolayı bir hedef sıram yok.*

TBYO8: *Teknik alanda kamu, özel de çalışma imkanlarımız var. Fakat ben yurt dışına çıkmak istiyorum. Onun için herhangi bir faaliyette bulunmuyorum. Hedefleri sıralamak için önce işe girebilmek önemli.*

5- Meslek Yüksekokullarının daha etkili hale gelmesi ve iyi bir kariyer süreci oluşturmaları için gerekenler, öneriler.

Meslek yüksekokullarının öğrencilerin kariyer hedef ve planlarını oluşturmalarına katkı sağlaması açısından eğitim- öğretim sürecindeki öğrencilerin beklentilerini tespit etmek amacıyla önerileri alınmıştır. Kariyer hedefleri oluşturmalarına katkı sağlayacak önerileri aşağıdaki tabloda yer verilmiştir. Öğrencilerin birden fazla önerisinin olmasından dolayı toplam değer farklılık göstermektedir.

Tablo 6.

Meslek Yüksekokullarının Daha Etkili Olması ve İyi Bir Kariyer Süreci İçin Öneriler

Öneriler	f	%
Meslek alanlarına ilişkin bilgi verilmesi	16	11,11
Mesleki hedef oluşturabilmek için hazırlık sürecinde nasıl bir çalışma yapılması gerektiğini öğretmek	9	6,25
Yurt içi ve dışındaki seçeneklerin neler olduğu bilgisinin verilmesi	20	13,89
Hazırlanılması gereken sınavların neler olduğu bilgisinin verilmesi	11	7,64
İş yaşamının pratiklerini kazandırma	4	2,78
CV örneklerini inceleyerek öğrencilerin kendilerine ait bilgilerini netleştirmelerini sağlamak	2	1,39
İş müracaatlarında tercih edilebilmek için gereken becerilerin nasıl geliştirebileceğinin öğretilmesi	3	2,08
Mesleklerine ilişkin kariyer imkanlarına ilişkin seçeneklerin verilmesi	10	6,95
Mesleklerini yapabilecekleri çalışma alanlarına ait alternatifler sunma	12	8,33
Kurum ve şirketlerle işbirliği yapılarak mezun öğrencilerin iş sahibi olmalarına destek olmak, onları bu iş alanlarına yönlendirmek	19	13,20
Öğrencilerin iş imkanlarını artırmak için farklı becerilerde kazandırmak	8	5,56
Okul yönetiminin özel sektörlere müracaatlarda referans olması, işe alımlarda öncelik kazandırması	30	20,83
Toplam	144	100

Öğrencilerin, okullarında en çok eksik gördükleri nokta mezun öğrencilerini işe yönlendirmede yetersiz olmalarıdır. Meslek yüksekokullarının gelecekteki öğrencilere daha fazla katkı sağlayabilmesi için, %20,83'i okul yönetiminin işe girişlerde öğrencilere referans olmasını önermektedir. Daha sonrasında %13,89 ve %13,20 mesleğe ilişkin yurt içi ve yurt dışı seçenekler hakkında bilgi vermelerini ve kurum ve şirketlerde işe yönlendirme yapmalarının uygun olacağını belirtmişlerdir. En düşük oranda %1,39'u öğrencilere cv örneklerini incelemeleri sağlanarak, kendilerine ait bilgileri netleştirmeleri açısından da önemli olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca, iş yaşamının pratiklerinin kazandırılması(%2,78), iş müracaatında adaylar arasından tercih edilebilmek için gerekli öğrenmenin sağlanması dikkat çeken önerilerdendir. Soruya ilişkin verilen cevaplardan bazıları;

SBYO1: *Bankacılık ve sigortacılık bölümünde okuyan biri olarak, banka ve sigorta şirketlerin dışında başka çalışma alanları varsa bunların bir seçenek olarak söylenmesi, yurt dışı düşünenler için böyle bir şans var mı? Bunlar neler? Ne gibi şartlar var? Bunun için gerekli olan ekstra beceri ve bilgiler gerekiyorsa bunların öğretilmesi, okulun kamu ve özel bankalarla ve sigorta şirketleri ile işbirliği içinde olması ve mezun olunca öncelikli olarak işe alınmamızın sağlanmasını öneririm.*

TBYO2: *Meslek yüksekokullarında diğer okuduğum elektrik ve enerji bölümünün dışında bu bölüme yakın diğer bölümlerdeki bilgi ve becerilerin öğretilmesine de yer vererek iş imkanlarımıza ilişkin alternatiflerin artmasını sağlamak, ileriye dönük meslek alanımıza ilişkin hedefler koyarak, sınavlar hakkında bilgi verilmelidir.*

AYO3: *Yargı sürecinde çalışmak üzere yetiştirilen bizlerin sınav süreçlerinin, iş yaşamında çalışmak istediğimiz, icra müdürlükleri, noterlikler ve adliyelere ait pratiklerin kazandırılması için uygulama sürecinin daha etkin katkı sağlayacak şekilde yürütülmesini öneriyorum. Aynı zamanda kariyer basamakları hakkında bilginin verilmesi bizim mesleki geleceğimize ilişkin hedefler belirlememize katkı sağlayacaktır.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İnsanlar hayatının her alanında farklı hedeflere sahip olduğu gibi, meslek hayatında da yükselmek, ideallerini gerçekleştirmek için kariyer hedeflerine sahip olmalıdır. Kariyer hedefleri, insanlara şu anda bulunduğu yerden istenilen yere taşıyacak bir yol haritası sunar. Ayrıca, kariyer hedeflerini bir sonraki seviyeye taşımak için ihtiyacınız olan beceri ve deneyimleri belirlemeye de yardımcı olur. Bir meslek kazanmak için eğitim alan öğrenci açısından iş bulma ve işe girme, işe uyum sağlama ve ilerleme de önem taşımaktadır. Emek, para ve zaman harcayarak eğitim süreci boyunca fedakarlıkta bulunan bireylerin, mezun olmak, çalışmak, işinde yükselmek istemesi en doğal hakkıdır. Bu araştırma ile ara insan gücü olarak yetiştirilmek üzere eğitim alan meslek yüksekokulu öğrencilerinin kendilerine ait bir kariyer hedefi oluşturabilmeleri için gereken desteği eğitim sürecinde ne kadar alabildikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, öğrenciler YSK puanlarının yetersiz olmasından, meslek liselerindeki alanlarının bir devamı olarak görmelerinden veya zorunluluktan dolayı meslek yüksekokulunda olduklarını belirtmişlerdir. Ezgi Cevher(2015) tarafından yapılan bir araştırmada da öğrenciler bulundukları bölümü seçme nedenlerini puanlarının yetersiz olması olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler, okullarının meslek ders içeriklerinin, ders materyallerinin ve sınavlar konusunda verilen bilgilerin yeterli olduğunu, öğretmenlerinin kendileri ile iletişim içinde olduklarını, staj uygulamalarının planlı yürütüldüğü fakat staj yerinde karşılaştıkları zorluklar nedeni ile gerekli becerileri kazanamadıklarını, yeni materyallerin eksik olduğu ve meslekte ilerlemek ve gelinebilecek farklı kademelerin neler olduğu konusunda yeterli bilgi verilmediğini söylemişlerdir. Üniversitelerdeki kariyer merkezlerine yönelik bir araştırmada Kamu üniversitelerindeki kariyer merkezlerine ait bir web sayfasının %74,8'inde, vakıf üniversitelerinin %57,4'ünde bulunmadığını, web sayfası olanlarında sayfasında faydalı bilgiler, (haberler/duyurular), sosyal ağ sayfası gibi unsurlara da %88-77 oranında rastlanmadığı tespit edilmiştir (Cevher,2015). Ayrıca yine Ezgi Cevher'in(2015) yapmış olduğu araştırmada üniversitelerde kariyer planlamasına yönelik olarak kariyerde ilerleme(%87,4), mesleğini tanıma(%74,8),kendini ve iş dünyasını tanıma ve kendine uygun iş bulma (%61,2) hizmetlerine yer verilmediği belirlenmiştir. Bu sonuçlarda meslek yüksekokullarında yeterli alternatif ve yönlendirmelerin yapılmadığını desteklemektedir.

Son dönemlerde özel olarak kariyer konusuna eğilen kimi araştırmacıların odaklandığı temel nokta üniversite öğrencilerinin kariyer planlarını etkileyen faktörlerdir (Yılmaz ve vd., 2012; Sağdıç ve Demirkaya, 2009; Fischer & vd., 2003). Kariyer planlamanın temel belirleyicileri arasında cinsiyet ve kişisel özellikler, aile ve arkadaş çevresi yer alırken (Adıgüzel, 2008) bunlar dışında yetenek testleri, motivasyon, iş deneyimi, bireysel karakteristik özellikler, coğrafi konum, eğitim de kariyer planlama sürecini etkilemektedir (Anafarta, 2002). Üniversite öğrencilerine yönelik yapılan kariyer planlaması konulu çalışmalarda, öğrencilerin kariyer planlamalarını etkileyen faktörler

üzerinde durulmuştur (Yılmaz, et al., 2012; Sağdıç & Demirkaya, 2009). Bireylerin kariyer seçimlerini “uzmanlık bilgisi, yönetsel etkenler, güvenlik, bağımsızlık, girişimcilik, prestij, rekabet, özel yaşam” gibi faktörlerin belirlediği, literatürde geniş bir yer tutmaktadır (Başol, Bilge ve Kuzgun, 2012). Demografik, ekonomik, sosyal faktörler, kanun ve yönetmelikler, yetenekler, motivasyon, iş deneyimleri, bireysel karakteristik özellikler, bireyin yaşadığı bölge, ilgi alanları bireysel kariyer planlamayı etkileyen faktörler arasındadır (Çınar, 2013). Çınar ve arkadaşlarının (2013) yaptıkları çalışmada ise büro yönetimi ve yönetici asistanlığı öğrencilerinin bireysel kariyer planlamalarındaki amaç ve hedeflerinin içeriği ortaya konmuştur. Kariyer planlamasına başlanırken, birey önce ulaşmak istediği hedeflerle ilgili karar vermeli, nereye ne zaman ulaşmak istediği konusunda bir yol haritası belirlemelidir. Her an engelle karşılaşılabileceğini de göz önünde bulundurarak kariyer seçeneklerini araştırmalıdır. Yani kariyer planlamasına yönelik bir B planı mutlaka olmalıdır (Taşlıyan, 2011). Bir öğrencinin hedefi kendi işini kurmaksa, akademik kurumlar tarafından verilen faaliyetlerde girişimcilik ve yenilikçilik eğitimlerine de yer vererek girişimci anlayışı, güveni ve becerilerini geliştirme fırsatı verilmelidir (Chu ve Ang, 2017).

Öğrencilerin önemli bir kısmı kariyer hedefine sahip olmadığını, en çok okuldan mezun olmak ve iyi bir işe girmek ilk hedefleri olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra piyasada aranan tercih edilen kişi olmak isteyenlerde bulunmaktadır. Kariyer hedefleri öncelikle ilk kez iş arayanlar arasında yaygın olmasına rağmen, kariyer hedeflerinin öğrencilerin olumlu kalıcı kararlar verme eğilimleri üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ve bu da daha çok yüksekokulda kalma oranları ile sonuçlandığı bulunmuştur (Hull-Blanks & vd., 2005). Bu gelişme, birçok kişinin erken yaşta bir kariyer hedefine sahip olmanın aynı zamanda akademik başarı için bir faktör olduğunu göstermektedir.

Öğrenciler kendi alanlarında mesleki kariyerleri için, kamu, özel, üniversite ve yurt dışı alternatiflerin bulunduğunu, bu alternatifleri değerlendirebilmek için staj süreçlerini en iyi şekilde değerlendirmeye çalıştıkları, meslek bölümlerinden memnun olmayanlarında farklı alanlarda beceri sahibi olmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmı da ileriye dönük bir çaba sarf etmedikleri görülmektedir. Bu durum meslek yüksekokulu öğrencilerinin ileriye dönük ulaşmak istedikleri bir mesleki kariyer hedeflerinin bulunmadığını göstermektedir. Fakat bazı öğrenciler bir takım problemler yaşasalar bile gerçek iş ortamını tanımak ve yapacakları mesleğe ilişkin avantajları öğrenmek ve iş yaşamında bu imkanlara ulaşabilmek için hedeflerinin şartları yerine getirmeye çalışmak olduğu görülmektedir. Ezgi Cevherin yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin %46'sının 4 yıllık eğitimi tamamlamak, %41,5 başka bölüm okumak, %33,5 YGS sınavına girmek ve %18,5 KPSS sınavına girmeyi amaçladıkları görülmektedir.

Mesleğe ilişkin yurt içi ve yurt dışı alternatifler, meslek alanlarına ilişkin, mesleki bir hedefi nasıl oluşturabilecekleri konusunda bilgilerin verilmesini, iş müracaatlarında ve sınavlarda nasıl başarılı olabileceklerine ilişkin ipuçlarının verilmesi, meslek alanlarına ilişkin kariyer alternatiflerinin açıklanması, Kurum ve kuruluşlarda işe girmelerini kolaylaştıracak girişimlerde bulunarak destek verilmesi ve en çokta okullarının işe girişlerde referans olmalarına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Bu yeni kuşağın okullarının kariyer hedeflerini oluşturmalarında ve gerçekleştirmelerinde daha fazla destek olmasından yana oldukları görülmektedir. Bütün bunlar aslında, meslek yüksekokullarından beklentilerin daha yüksek olduğunu ve bu konuda daha fazla sorumluluk alınması gerektiğini göstermektedir. Bu çerçevede;

1. Her üniversitede öğrenciye vizyon kazandıracak kariyer merkezlerinin oluşturulması ve gerçekçi anlamda etkin olması, öğrencilere destek olabilecek şekilde aktiviteler düzenlemesi, bu merkezlerin iş dünyasından katılımcılarla mezun öğrencilerin öncelikli olarak işe alınmaları sağlanabilir.
2. Yüksekokuldaki öğrencilerin bölümü dışında diğer programlara ilişkin bilgi ve beceri kazanmak isteyenlere yönelik sertifika programları düzenlenebilir.
3. Okuldaki öğretmen veya yöneticiler öğrencilere kariyer beklentileri ve hedefler hakkında ön bilgiler verebilir.
4. Öğrencilerin kendisinden beklenen kariyer hedeflerini oluşturabilmeleri için uygun çalışma ortamı oluşturmak ve destek olması hem performansı hem de motivasyonu artıracaktır. Yüksek beklentiler içeren hedefler öğrencileri daha iyi olmak için zorlayacaktır; dikkate alınması gereken ise yüksek beklentilerin gerçekçi olmaması ve ulaşılabilir algılanmasıdır.
5. Öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına yönelik kariyer hedefleri verebilmek zor olabilir. Fakat kişilerin başkalarının söylediklerini yapmak yerine, kendi yapmak istediklerini gerçekleştirebilmeleri onların mut-

lu olmasını sağlar. Bu yüzden onlara mesleğe ilişkin iş alternatifleri ve kariyer seçenekleri hakkında tanıtım broşürleri ve yönlendirmeler yapılabilir.

6. Okul olarak, öğrencilerin meslek alanına ilişkin doğru kariyer hedefleri oluşturması ve öğrencilerin bu hedeflerini gerçekleştirebilmeleri için destek olması, geribildirim vermesi, cesaretlendirmesi ve eğitmesi sağlanabilir.

Kaynaklar

- Adıgüzel, O. (2012). *Türkiye’de Gençlerin Kariyer Planlamasını Etkileyen Faktörler Ve Üniversite Hazırlık Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya Anafarta, N. (2002). Bireysel Kariyer Danışmanı Olarak Rehber (Mentor). *Canakkale Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2): 115-128.
- Arslan E. Ö. S. & Erkin Ö.(2013). Hemşirelik Öğrencilerinin Kariyer Planlamaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 29 (3): 1-9.
- Başol, O. Bilge, E., & Kuzgun, Ş. (2012). Öğrencilerin kariyer değerlerini etkileyen unsurların tespitine yönelik bir araştırma: Bireysel değerler. *Electronic Journal Of Vocational Collages*, 2(2), 57-68
- Brown, D. (2002). The Role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement, *Journal of Counseling & Development*, 80, 48-56.
- Büyüköztürk, Çakmak, E. Akgün, Ö.E., Demirel, F. & Karadeniz, Ş.(2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, PEGEM yayıncılık, 27. Baskı, Ankara.
- Chu, G. & Ang, S. (2017). *Entrepreneurial mindset and motivations of young students in Singapore*. 7th Annual International Conference on Innovation and Entrepreneurship, (IE2017) https://doi.org/10.5176/22512039_IE17.8
- Çınar, H., Özden, S., Özkuk, Ö. & Çokay F. (2013). Büro yönetimi ve sekreterlik eğitimi almakta olan öğrencilerin kariyer planlamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Katılımlı 12.Büro Yönetimi ve Sekreterlik Kongresi* (s.288-297), Kırklareli.
- Fischer, B.B., Klaghofer, R., Abel, T. & Buddeberg, C. (2003). *The Influence Of Gender And Personality Traits On The Career Planning Of Swiss Medical Students* Swiss. Med Wkly 133
- Gündüzalp, S. & Şener, G. (2018). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Kariyer Tercihleri. *International Engineering and Natural Sciences Conference* (IENSC 2018), Nov.,241-249.
- Genç, G., Kaya, A. & Genç, M. (2007). İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 49-63.
- Hull-Blanks, E., Kurpius, SE, Befort, C., Sollenberger, S., Nicpon, MF, & Huser, L. (2005). *Career goals and retention Factors among college freshmen*. Career Development Magazine, 32 (1), 16-30. <https://doi.org/10.1177/0894845305277037>
- Kalafat T.(2012). Kariyer Geleceği Ölçeği (KARGEL): Türk Örnekleme İçin Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (38): 169-179.
- Kanten S.(2012). Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(16):191-205.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı kuram ve uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Onur, B. (2004). *Gelişim psikolojisi*. 6. Baskı. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Sağdıç, M. & Demirkaya, M. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Gelişim Planlarına İlişkin Yaklaşımları, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(6): 233-246.
- Sarıkaya, T. & Khorshid, L. (2009). Üniversite öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen etmenlerin incelenmesi: üniversite öğrencilerinin meslek seçimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 393-423.
- Şimşek, H. & Yıldırım, A.(2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin yayıncılık, Ankara.
- Taşlıyan, M., Arı, N.Ü., & Duzman, B. (2011). İnsan kaynakları yönetiminde kariyer planlama ve kariyer yönetimi: İİBF öğrencileri üzerinde bir alan araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2) , 231-241
- Tokar, D. M., Fisher, A. R. & Subich, L.M. (1998). Personality and vocational behavior: A selective review of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 115-153.
- Yılmaz İ.A, Dursun B, Pektaş K. & Altay A.(2012). Üniversite Öğrencilerinin Kariyer Seçimlerinin Demografik Özellikler Açısından İncelenmesi: Pınarhisar Myo Örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Aralık: 9-21.

Karma Testlerde Yetenek Dağılımının Bireylerin Yetenek Kestirimine Etkisi

Abdullah Faruk KILIÇ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, abdullahfarukkilic@gmail.com

İbrahim UYSAL, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, ibrahimuysal06@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı test uzunluğu (20 ve 30 madde), örneklem büyüklüğü (500, 1000 ve 3000), yetenek dağılımının çarpıklığı ($\text{Ç.K.} = \{-2.5, -1.0, 0, 1.0, 2.5\}$), madde tepki kuramı (MTK) modelleri (Rasch Modeli ve Kısmi Puan Modeli [PCM], İki Parametrel Model [2PLM] ve Genelleştirilmiş Kısmi Puan Modeli [GPCM], Üç Parametrel Model [3PLM] ve GPCM, 2PLM ve Dereceli Yanıt Modeli [GRM], 3PLM ve GRM) ve çoklu puanlanan maddelerin kategori sayısının (üç ve beş kategorili) Madde Tepki Kuramı'nda yetenek kestirimine etkisinin incelenmesidir. Araştırma bir Monte Carlo simülasyon çalışmasıdır. Araştırma tamamen çaprazlanmış desenle gerçekleştirilmiş olup 300 koşul üzerinde çalışılmıştır ve her koşul için 100 replikasyon yapılmıştır. Araştırmada yetenek kestirimleri beklenen sonsal (EAP), maksimum sonsal (MAP) tahminler ve en çok olabilirlik (MLE) yöntemleri ile gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar hata (RMSE) ve yanlılık (BIAS) değerlerine göre karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda örneklem büyüklüğü ve test uzunluğunun yöntemlerin yanlı kestirimlerinde çok etkili olmadığı, ancak karma format MTK modellerinin ve yetenek dağılımının çarpıklığının yetenek kestirim yöntemlerinin yanlı kestirimlerinde etkili olduğu söylenebilir. RMSE değerleri açısından incelendiğinde MLE yönteminin RMSE değerinin diğer yöntemlerden genellikle yüksek olduğu gözlenmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda EAP ya da MAP yetenek kestirim yöntemlerinden birisinin kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Madde Tepki Kuramı, karma format testler, yetenek dağılımı, yetenek kestirimi, yetenek kestirim yöntemleri.

Abstract

The aim of this study is to examine the effects of test length (20 and 30), sample size (500, 1000 and 3000), skewness of ability distribution (skewness coefficient = $\{-2.5, -1.0, 0, 1.0, 2.5\}$), item response theory (IRT) models for mixed format tests (Rasch Model & Partial Score Model [PCM], Two-Parameter Model [2PLM] & Generalized Partial Credit Model [GPCM], Three-Parameter Model [3PLM] & GPCM, 2PLM & Graded Response Model [GRM], 3PLM & GRM) and the number of categories of polytomous items (three and five) on ability estimation in IRT. The study is a Monte Carlo simulation. The research was carried out in a fully crossed design, and 300 conditions were studied and 100 replications were made for each condition. In the study, ability estimations were performed using expected-a-posteriori (EAP), maximum-a-posteriori (MAP) and maximum likelihood estimation (MLE) methods. Results were compared according to root mean squared error (RMSE) and bias. As a result of the research, it can be concluded that the sample size and test length have little effect on estimators' bias. But IRT models and skewness of the ability distribution have more effect on biased estimations. When the results were examined in terms of RMSE values, it was observed that the RMSE value of the MLE method was generally higher than the others. In line with the research findings, it can be suggested to use EAP or MAP estimation methods for ability estimation.

Keywords: Item Response Theory, mixed format tests, ability of distribution, ability estimation, methods of ability estimation.

Giriş

Türkiye'de test geliştiriciler son yıllarda karma format testlerin kullanımına yönelmişlerdir (örn. ABİDE). Karma format testler iki kategorili puanlanan (doğru/yanlış, çoktan seçmeli maddeler gibi) ve ikiden fazla kategorili puanlanan (yanlış/kısmen doğru/tamamen doğru gibi) maddeleri bir arada barındırmaktadır. İki kategorili puanlanan maddelerin en sık kullanılan türü çoktan seçmeli maddelerdir. Çoktan seçmeli maddelere öğrenciler onlara sunulan seçenekler arasından birisini tercih ederek cevap vermekte ve cevapları doğru (1) ya da yanlış (0) olarak iki kategorili (0-1) puanlanmaktadır. Test geliştiricilerin uygulaması oldukça pratik olan çoktan

seçmeli maddelerin yanında ikiden fazla kategorili (bu aşamadan sonra çok kategorili olarak isimlendirilecektir) puanlanan maddeleri kullanmasının sebeplerinden birisi ölçülen yapı hakkında daha fazla bilgi sunmasıdır (Ostini ve Nering, 2010). Çok kategorili puanlanan maddelerden en sık kullanılanı yanıtı sınırlandırılmamış açık uçlu maddelerdir. Ancak ikiden fazla değerlendirme kategorisine sahip tüm maddeler bu sınıflandırmaya dahildir.

Karma format testler öğrencilere uygulanarak Klasik Test Kuramı (KTK) ya da Madde Tepki Kuramı (MTK) ile madde parametreleri belirlenmektedir. KTK'da öğrencilerin her birisinin toplam puanı hesaplanmakta iken MTK'da öğrencilerin yetenekleri belirlenmektedir. MTK'da madde parametreleri testi alan gruptan, gruptaki öğrencilerin yeteneği ise madde parametrelerinden bağımsızdır. Ayrıca MTK'da her bireye yönelik ölçmenin standart hatası hesaplanmaktadır (DeMars, 2010). Bu durum ise MTK'yı, KTK'nın bir adım önüne taşımakta ve tercih edilmesini sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmanın odak noktası MTK olarak belirlenmiştir.

MTK'da madde parametrelerinin kestiriminde birtakım modellerden faydalanılmaktadır. Modeller normal ve lojistik olarak ikiye ayrılmaktadır. Lojistik modellerle matematiksel olarak daha kolay çalışılabilmekte bu yüzden daha fazla tercih edilmektedir (DeMars, 2018). Bu modeller iki kategorili puanlanan maddeler için ayrı, çok kategorili puanlanan maddeler için ayrıdır. İki kategorili puanlanan (0-1) maddeler için geliştirilen modeller Rasch modeli, bir parametrelili model (1PLM), iki parametrelili model (2PLM) ve üç parametrelili modeldir (3PLM). Rasch modeli ve bir parametrelili modelin denkleminde yalnızca güçlük parametresi (b) yer almaktadır. Güçlük parametresi maddeyi %50 olasılıkla (3PLM dışında) doğru yanıtlamak için gerekli yetenek düzeyini göstermektedir ve uygulamada -3 ile 3 aralığında değişmektedir (Baker, 2016). MTK'da b parametresinin yükselmesi maddenin güçlüğüne arttığına işaret etmektedir (DeMars, 2018). Rasch modeli incelendiğinde ayırıcılık parametresinin (a) tüm maddeler için 1.0 olacak şekilde sabit olduğu görülmektedir. Bir parametrelili modelde ise a parametresi tüm maddeler için eşit olacak şekilde kestirilmektedir (Hambleton ve Swaminathan, 1985). İki parametrelili modelin denklemi ise güçlük ve ayırt edicilik parametrelerini bir arada barındırmaktadır. Üç parametrelili modelde (Birnbaum, 1968) iki parametrelili modele ek olarak şans parametresi (c) yer almaktadır. Şans parametresi şansla doğru yanıt olma olasılığını dikkate almayı sağlamakta ve uygulamada .00 ile .35 aralığında değişmektedir (Baker, 2016). 2PLM'de ise şans parametresi 0'dır (DeMars, 2018).

Çok kategorili puanlanan maddeler için sıklıkla kullanılan MTK modelleri ise kısmi puan modeli (partial credit model [PCM]) (Masters, 1982), genelleştirilmiş kısmi puan modeli (generalized partial credit model [GPCM]) (Muraki, 1992) ve aşamalı yanıt modelidir (graded response model [GRM]) (Samejima, 1969). PCM, bir parametrelili modelin çok kategorili uzantısı iken GPCM ve GRM, iki parametrelili modelin çok kategorili uzantılarıdır. PCM başarı testlerinde kısmi doğru olan cevapları dikkate alabilen bir yaklaşımdır. PCM'nin doğrudan bir MTK modeli olduğu belirtilebilir. Rasch modelinin özelliklerini taşımakta olup tüm maddelerin eşit eğitime sahip olduğunu varsaymaktadır. GPCM, PCM'ye eğitim parametresi eklenerek oluşturulmuştur. Ancak GPCM modelinde madde ayırıcılığı 2PLM'de olduğu gibi yorumlanmamaktadır. Çünkü GPCM'de madde ayırıcılığı eğitim parametresi, kategori kesitleri ve eğimin bir kombinasyonu olarak belirlenmektedir. GRM, başarı testlerinde sıralı veriler için uygun bir yaklaşımdır. GRM'de bir eğitim, kategori sayısının bir eksiği kadar eşik parametresi yer almaktadır. GRM yöntemi iki aşamalı şekilde yeteneğin eşik parametrelerine göre konumlandırıldığı alanı belirlemeye çalışmaktadır (Embretson ve Reise, 2000).

MTK kullanıldığında KTK'da olduğu gibi öğrencilerin toplam puanı hesaplanmamakta bunun yerine yetenekleri (θ) kestirilmektedir. Öğrencilerin yetenekleri, madde parametreleri ile aynı ölçek üzerine yerleştirilmektedir (DeMars, 2010). MTK'da yetenek kestirimi için kullanılan yöntemler beklenen sonsal (expected a posteriori [EAP]), maksimum sonsal (maximum a posteriori [MAP]) tahminler ve en çok olabilirliktir (maximum likelihood [MLE]). Bayesian yaklaşımlar (MAP, EAP), en çok olabilirlik yönteminin (MLR) bazı koşullarda hatalı kestirim yapması ya da yetenek parametresi kestirimi yapamaması nedeniyle daha sık kullanılmaktadır (Meijer ve Tendeiro, 2018). Evren dağılımına ilişkin bir bilgi bulunduğunda Bayesian yaklaşımla MAP yöntemi kullanılabilir. MAP yöntemi sonsal dağılımı maksimum yapacak şekilde çalışmaktadır (DeMars, 2018). Yetenek kestiriminde benzer şekilde Bayesian bir yaklaşım sunan ve önsel dağılım ile olabilirlik fonksiyonunu bir araya getiren EAP, veriler ile güncelleme yaparak sonsal dağılım ortalamasını belirlemekte ve yetenekleri hesaplamaktadır (Hambleton, van der Linden ve Wells, 2010).

MTK tek boyutluluk, yerel bağımsızlık, yetenekler ve cevaplar arasındaki ilişkiyi gösteren madde karakteristik fonksiyonuna sahip olma, hız testi olmama gibi varsayımlara sahiptir (Hambleton ve Swaminathan, 1985).

Model-veri uyumu incelenerek yetenek ve madde parametrelerinin değişmezliğinin sağlanması yönünde adım atılmaktadır (Hambleton, Swaminathan ve Rogers, 1991). Yeteneklerin doğru bir şekilde kestirilebilmesinde ise her ne kadar MTK'nın varsayımı olarak bulunmasa da yetenek dağılımının normal dağılması gerektiği de belirtilmektedir (DeMars, 2010). Ancak yeteneklerin normal dağılması her zaman mümkün olmamaktadır (Micceri, 1989). Bu tür durumlarda yetenek kestirimlerinin bu durumdan nasıl etkilendiğinin belirlenmesi hatasız sonuçlar elde edilmesi açısından oldukça önemlidir. Nitekim test sonuçları öğrencilerin hayatlarını etkileyecek kararların alınmasında bir dayanak noktası olarak kullanılmaktadır. Araştırma bu problem durumundan yola çıkılarak gerçekleştirilmiştir.

MTK'da yetenek dağılımının çarpık belirlendiği araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunluğunun iki kategorili puanlanan maddeler üzerinde (Finch ve Edwards, 2016; Kıbrıslıoğlu-Uysal, 2020; Köse ve Başaran, 2021; Sass, Schmitt ve Walker, 2008) gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu araştırmalardan bir kısmı yetenek dağılımının çarpıklığının etkisini madde parametre kestirimleri üzerinde incelerken (Köse ve Başaran, 2021) bir kısmı hem yetenek hem de madde parametre kestirimleri üzerindeki etkisini (Finch ve Edwards, 2016; Kıbrıslıoğlu-Uysal, 2020; Sass vd., 2008) incelemektedir. Kıbrıslıoğlu-Uysal (2020) yetenek dağılımının çarpıklığı, madde sayısı, örneklem büyüklüğü ve madde güçlük dağılımları koşulları altında iki parametrelili modelle yetenek kestirim yöntemlerini karşılaştırırken Finch ve Edwards (2016) Rasch modelini kullanarak benzer koşullarla yetenek kestirim yöntemlerini karşılaştırmıştır. Çok kategorili puanlanan maddelerle gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde ise Kieftenbeld ve Natesan'ın (2012) araştırmasına rastlanmıştır. Kieftenbeld ve Natesan'ın (2012) yetenek dağılımının çarpıklığının etkisini test uzunluğu ve örneklem büyüklüğü koşullarıyla birlikte GRM kullanarak incelediği görülmektedir. Yukarıda belirtilen araştırmalar genel olarak ele alındığında simülasyon çalışmalarının tek bir madde türü ve Madde Tepki Kuramı modeli ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Dahası karma testlerde yetenek dağılımının çarpıklığının etkisini araştıran bir çalışmaya incelenen literatürde rastlanmamıştır.

Literatür incelemesi sonucunda araştırmanın dört nedenle önem taşıdığı ve literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunlar; a) karma format testler üzerinde gerçekleştirilmiş olması, b) iki kategorili ve çok kategorili puanlanan çok sayıda MTK modelini ele alması, c) yetenek kestirimi için farklı yöntemlerden yararlanılması, d) yetenek kestirimini çok kategorili maddelerin kategori sayısı ve test uzunluğu gibi birçok faktörle incelemesidir. Araştırmanın amacı test uzunluğu, iki ve çok kategorili puanlanan maddeler için MTK modelleri, çok kategorili puanlanan maddeler için kategori sayısı, örneklem büyüklüğü ve yetenek dağılımının çarpıklığının Madde Tepki Kuramında yetenek kestirimine etkisinin incelenmesidir.

Yöntem

MTK temelinde gerçekleştirilen yetenek kestirimlerinde, yetenek dağılımının MTK'nın bir varsayımı olmamasına rağmen bir yanlılığa sebep olup olmadığının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma bir Monte Carlo simülasyonudur. Simülasyon çalışmalarında, araştırmada incelenmek istenilen dağılım, örneklem büyüklüğü, veri setinin özellikleri gibi durumlar göz önüne alınarak bu şartları sağlayacak veri setleri üretilmektedir (Bandalos ve Leite, 2013). Böylece gerçek veri setlerinde tam olarak bulunamayacak özelliklerin simülatif veri setlerinde elde edilmesi sağlanmaktadır. Bunun sonucunda da karşılaşılabilecek olası durumlarda araştırma kapsamında incelenecek yöntem ya da tekniklerin nasıl sonuçlar verdiğinin belirlenmesi sağlanmakta ve bu doğrultuda önerilerde bulunmaktadır.

Araştırma Deseni

Çalışmada tamamen çaprazlanmış simülasyon deseni kullanılmıştır. Bu desende simülasyon koşullarının tümü çaprazlanmaktadır (Feinberg ve Rubright, 2016). Araştırmada test uzunluğu, iki ve çok kategorili puanlanan maddeler için MTK modelleri, çoklu puanlanan maddeler için kategori sayısı, örneklem büyüklüğü ve yetenek dağılımının çarpıklığı simülasyon faktörleri olarak belirlenmiştir. Simülasyon faktörlerinden test uzunluğu 20 ve 30 olmak üzere iki koşula sahiptir. Çalışma tek boyutlu MTK modelleriyle sınırlı olduğu için madde sayısı 30 ile sınırlandırılmıştır. Diğer taraftan 20 maddelik testlere ise Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavları ya da Kamu Personeli Seçme Sınavlarında (KPSS) rastlanabilmektedir.

Çalışmada madde tepki kuramı (MTK) modelleri manipüle edilmiştir. Buna göre ilk model iki kategorili puanlanan maddeler, ikinci model ise çok kategorili puanlanan maddelerin MTK modelini göstermek üzere;

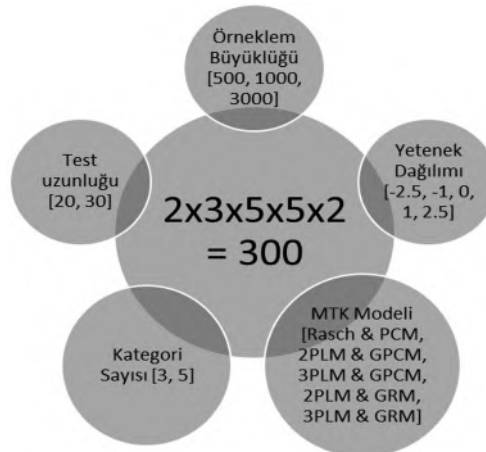
Rasch Modeli ve Kısmi Puan Modeli (PCM), iki Parametrelili Model (2PLM) ve Genelleştirilmiş Kısmi Puan Modeli (GPCM), üç Parametrelili Model (3PLM) ve GPCM, 2PLM ve Dereceli Yanıt Modeli (GRM), 3PLM ve GRM olarak belirlenmiştir. Modeller seçilirken olası ihtimaller düşünülmüş ve iki kategorili puanlanan maddelerin a parametresinin 1 olarak kabul edildiği Rasch modelinin yanında çok kategorili puanlanan maddelerin MTK modeli de buna uygun olacak şekilde PCM olarak belirlenmiştir. Bu şekilde olası model seçimleri örneklenmeye çalışılmıştır.

Çok kategorili puanlanan maddelerin kategori sayısının da yetenek kestirimlerine etkisi olabileceği göz önüne alınarak çalışmaya kategori sayısı koşulu üç ve beş olacak şekilde eklenmiştir. Burada karma format testin oluşabilmesi için çoktan seçmeli maddelerin iki kategorili puanlandığı göz önüne alındığında açık uçlu maddelerin en az üç kategorili puanlanması gerektiği söylenebilir. Bu nedenle çalışmaya karma format testin oluşabileceği en küçük kategori sayısı olan üç eklenmiştir. Diğer taraftan açık uçlu maddelerin farklı sayıda kategorilerle de puanlanabileceği göz önüne alınarak kategori sayısı olarak beş çalışmaya eklenmiştir.

Örneklem büyüklüğü; 500, 1000 ve 3000 olmak üzere üç koşula sahiptir. MTK kestirimlerinin yansız olması için geniş örnekleme ihtiyaç duyduğu bilinmektedir. DeMars (2010) örneklem büyüklüğünü kullanılan MTK modeli (1PLM, 2PLM vb.), testteki madde sayısı, yetenek dağılımının çarpık olup olmaması gibi durumların etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca örneklem büyüklüğünün 2000-3000 kişiyi bulması durumunda daha fazlasının kestirimleri ihmal edilebilir düzeyde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu nedenle çalışmaya 3000 örneklem büyüklüğü üst sınır olarak eklenmiştir. 500 ve 1000 örneklem büyüklükleri ise yetenek dağılımının çarpık olduğu durumlarda nispeten küçük örneklemelerin yetenek kestirimine etkisinin incelenmesi amacıyla araştırmaya eklenmiştir. Diğer taraftan DeMars (2010) örneklem büyüklüğünün 500 olduğu durumda a parametresinin genellikle yansız kestirildiği ancak yetenek dağılımının normal olması gerektiğini belirtmektedir. Ayrıca Reise ve Yu (1990) da GRM kullanıldığında en az 500 kişilik örneklem büyüklüğü olması gerektiğini belirtmiştir. Bu nedenlerle 500 örneklem büyüklüğü alt sınır olarak çalışmaya dahil edilmiştir.

Yetenek dağılımı için simülasyon koşulları çarpıklık katsayısı -2.5, -1.0, 0, 1.0 ve 2.5 olarak belirlenmiştir. Çarpıklık katsayısının 0 olması normal dağılım anlamına geldiğinden normal dağılım ile çarpık dağılımlar arasındaki farkı görebilmek için simülasyon koşuluna eklenmiştir. Diğer taraftan çarpıklık katsayısının ± 1 aralığında olmasının genellikle dağılımın normal olarak kabul edilebileceği ayrıca ± 2 aralığının da normallik için çoğu durumda kabul edilebilir bir aralık olduğu belirtilmektedir (George ve Mallery, 2012). Bu nedenle araştırmaya normalden sapmış ancak normal kabul edilebilecek olan ± 1 koşulları eklenmiştir. Bunun yanında normallikten aşırı sapmayı temsil etmesi amacıyla da ± 2.5 koşulları çalışmada yer almıştır.

Çalışma kapsamındaki simülasyon koşullarına özet olarak Şekil 1'de yer verilmiştir.



Şekil 1. Çalışma kapsamındaki simülasyon koşulları.

Şekil 1'de de görülebileceği üzere 300 simülasyon koşulunda çalışılmış olup her bir koşul için 100 replikasyon yapılmıştır.

Veri Üretimi ve Analizi

Çalışmada iki kategorili puanlanan veriler üretilirken Rasch, 2PLM ve 3PLM modelleri kullanılmıştır. Rasch modeli için $b \sim N(0, 1)$, 2PLM için $\alpha \sim \ln(.3, .2)$ ve $b \sim N(0, 1)$, 3PLM için $\alpha \sim \ln(.3, .2)$, $b \sim N(0, 1)$ ve $c \sim \text{Beta}(8, 32)$ dağılım ve değerleri kullanılmıştır. Çok kategorili puanlanan veriler üretilirken PCM, GPCM ve GRM modelleri kullanılmıştır. Bunlardan PCM için üç kategorili maddelerde $d1 \sim N(-1, .2)$ ve $d2 \sim N(1, .2)$, beş kategorili maddelerde ise $d1 \sim N(-1.5, .2)$, $d2 \sim N(-.5, .2)$, $d3 \sim N(.5, .2)$ ve $d4 \sim N(1.5, .2)$ olacak şekilde üretilmiştir. GPCM ve GRM modelleri için de üç ve beş kategorili maddelerde d parametresi PCM modelindeki gibi üretilmiştir. Bu modellerde a parametresi ise $\alpha \sim \ln(.3, .2)$ olacak şekilde üretilmiştir.

Çalışmadaki verilerin üretimi ve analizinde R yazılımı (R Core Team, 2020) kullanılmıştır. Veri üretimi, madde ve yetenek parametrelerinin kestiriminde *irtplay* paketi (Lim, 2020), yetenek dağılımının Fleishmann dönüşümü kullanılarak çarpık üretiminde ise *SimMultiCorrData* paketi (Fialkowski, 2018) kullanılmıştır. Ayrıca madde parametrelerinin kestiriminde beklenti maksimizasyonu ile en çok olabilirlik (marginal maximum likelihood estimation with expectation-maximization [MMLE-EM]) algoritması kullanılmıştır.

Yetenek kestirim yöntemlerinin performansları hata karelerinin ortalamasının karekökü (root mean squared error [RMSE]) ve yanlışlık değerleri kullanılarak belirlenmiştir. RMSE değeri,

$$RMSE = \sqrt{\frac{\sum (\theta_{\text{Kestirilen}} - \theta_{\text{Gerçek}})^2}{\text{Replikasyon Sayısı}}}$$

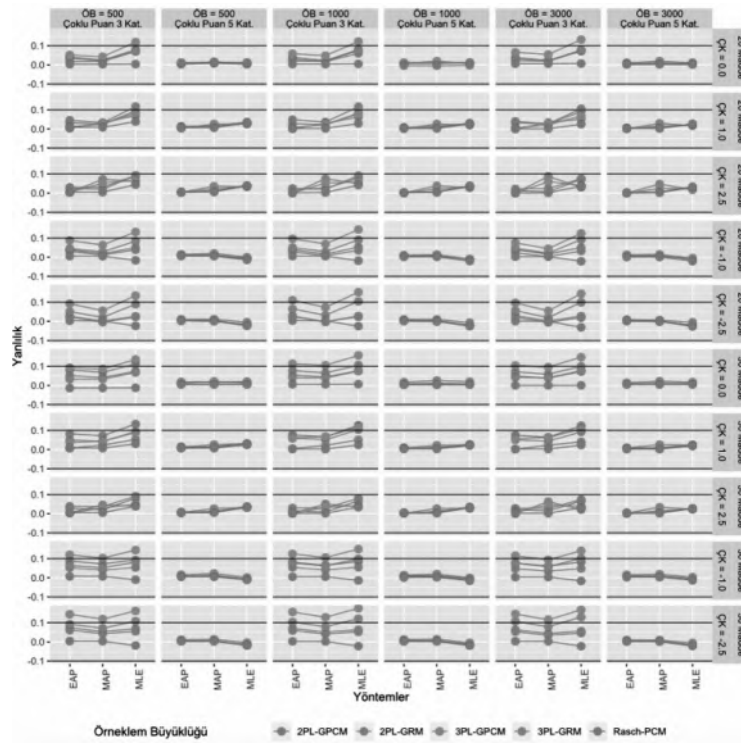
eşitliği ile hesaplanmıştır (Wu et al., 2016). Burada $\theta_{\text{Kestirilen}}$, yetenek kestirimi yöntemlerinden elde edilen yetenek kestirimini, $\theta_{\text{Gerçek}}$ ise veri üretiminde kullanılan ve analiz öncesinde tanımlanan yetenekleri ifade etmektedir. Yanlışlık ise;

$$\text{Yanlışlık} = \frac{\sum \theta_{\text{Kestirilen}} - \theta_{\text{Gerçek}}}{\text{Replikasyon Sayısı}}$$

eşitliği ile hesaplanmıştır (Bandalos ve Leite, 2013).

Bulgular

Yetenek kestirim yöntemlerinden elde edilen yanlışlık ve RMSE değerleri incelenmiştir. Yanlışlık değerleriyle oluşturulan grafiğe Şekil 2'de yer verilmiştir. Her koşul için elde edilen yanlışlık değerleri ise Ek 1'de sunulmuştur.



Şekil 2. Yöntemlerin yanlışlık değerleri.

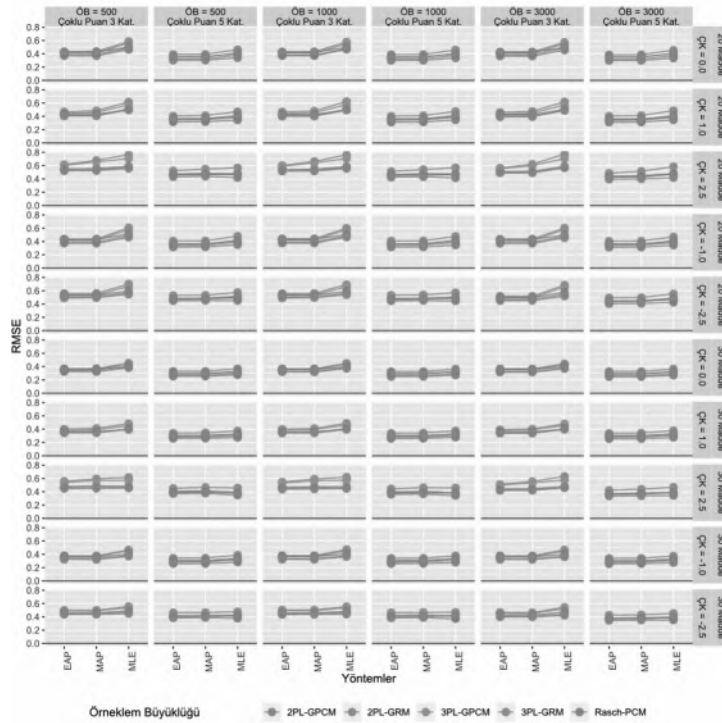
Şekil 2 incelendiğinde yetenek kestirimlerinin genel olarak yansız bulunduğu görülmektedir. Çok kategorili puanlanan maddeler beş kategorili olduğu koşullarda üç kategorili olduğu koşullara göre daha yansız sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Çok kategorili maddeler beş kategorili olduğunda elde edilen sonuçların tamamı kabul edilebilir aralıkta yanlıdır. Çok kategorili maddeler üç kategorili ve yetenek kestirim yöntemi MLE olduğunda ise bazı karma format test modellerinde yanlışlık değeri üst sınırı aşmaktadır. Çalışmada dikkat çekici diğer bir bulgu ise normallik varsayımı bulunan MLE kestiricisinin normal dağılım gösteren yetenek dağılımlarında bile yanlı sonuçlar üretmesidir. EAP ve MAP yetenek kestirim yöntemleri koşullara göre birbirinden daha düşük yanlışlık değerlerine sahip olabilmektedir. Beş kategorili maddelerin bulunduğu koşullar ve tüm karma test modelleri düşünüldüğünde EAP yönteminin MAP yönteminden genel olarak daha düşük yanlışlığa sahip olduğu belirtilebilir. Çok kategorili maddeler üç kategoriden oluştuğunda hem karma test modelleri hem de yetenek kestirim yöntemleri farklı yanlışlık değerleri ortaya çıkarmaktadır.

Yetenek kestirim yöntemlerinden EAP'ın 2PLM ve GPCM'de .00 - .09, 2PLM ve GRM'de .00 - .06, Rasch ve PCM'de ise -.01 - .01 aralığında yanlışlığa sahip olduğu gözlenmiştir. Ancak 3PLM'yi içeren karma testlerde EAP yetenek kestirim yönteminin yanlışlık değerleri daha yüksektir. EAP yetenek kestirim yöntemi kullanıldığında 3PLM ve GPCM'de yanlışlık değeri .00 - .16, 3PLM ve GRM'de ise .00 - .11 aralığında değişmektedir. MAP yöntemi, 2PLM ve GPCM'de .00 - .07, 2PLM ve GRM'de -.01 - .05, Rasch ve PCM'de ise -.01 - .01 aralığında yanlışlığa sahiptir. Ancak 3PLM'yi içeren karma testlerde EAP yöntemine benzer şekilde MAP yönteminin de yanlışlık değerleri artmıştır. MAP yetenek kestirim yöntemi kullanıldığında 3PLM ve GPCM'de yanlışlık değeri .00 - .13, 3PLM ve GRM'de ise .01 - .09 aralığında değişmektedir. MLE yöntemi ise EAP ve MAP yöntemlerine göre daha yanlı sonuçlar üretmiştir. MLE yetenek kestirim yöntemi, 2PLM ve GPCM'de -.02 - .13, 2PLM ve GRM'de -.02 - .10, Rasch ve PCM'de ise -.03 - .04, 3PLM ve GPCM'de yanlışlık değeri -.02 - .18, 3PLM ve GRM'de ise -.01 - .13 aralığında yanlışlık değerlerine sahiptir. 3PLM ve GPCM (üç kategori) koşulunda yanlışlık değeri maksimum seviyeye ulaşmıştır.

Yanlışlık değerlerinin simülasyon faktörlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre örneklemin yanlışlık üzerinde ($F(2,885) = .80, p = .45$) ve dağılımın yanlışlık üzerinde ($F(4,885) = 1.67, p = .16$) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Diğer koşullar (test uzunluğu, çok kategorili maddelerin

kategori sayısı, karma test modeli ve yetenek kestirim yöntemi) ise yanlılık üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmaktadır. Etki büyüklüğü eta-kare değerleri ile incelenmiş olup test uzunluğu için .03, çok kategorili maddelerin kategori sayısı için .37, karma test modeli için .22, yetenek dağılımı için .01 ve yetenek kestirim yöntemi için .08 olduğu gözlenmiştir. Buna göre yanlılık için en etkili değişkenin kategori sayısı olduğu söylenebilir.

Yetenek kestirim yöntemlerinden elde edilen RMSE değerleriyle oluşturulan grafik Şekil 3'te sunulmuştur. Her koşul için elde edilen RMSE değerleri ise Ek 2'de sunulmuştur.



Şekil 3. Yöntemlerin RMSE değerleri.

Şekil 3 incelendiğinde yanlılığa benzer şekilde yöntemlerin RMSE değerleri, karma testler 3PLM'yi içerdiğinde genel olarak daha yüksektir. Ayrıca MLE yetenek kestirim yönteminde genel olarak RMSE değerlerinin yükseldiği görülmektedir. Bunun yanında çok kategorili puanlanan maddeler beş kategorili olduğunda RMSE değerleri genel olarak daha düşük bulunmuştur.

Yetenek kestirim yöntemlerinden EAP'ın RMSE değerleri, 2PLM ve GPCM'de .25 - .54, 2PLM ve GRM'de .29 - .55, Rasch ve PCM'de .30 - .53, 3PLM ve GPCM'de .27 - .60, 3PLM ve GRM'de ise .33 - .62 aralığında değişmektedir. EAP'a benzer şekilde MAP yöntemi, 2PLM ve GPCM'de .25 - .54, 2PLM ve GRM'de .29 - .56, Rasch ve PCM'de ise .30-.53 aralığında, 3PLM ve GPCM'de .27 - .66, 3PLM ve GRM'de ise .33 - .68 aralığında RMSE değerlerine sahiptir. MLE yöntemi ise genel olarak EAP ve MAP yöntemlerine göre daha yüksek RMSE değerine sahiptir. MLE yöntemi, 2PLM-GPCM'de .27 - .57, 2PLM ve GRM'de .32 - .59, Rasch ve PCM'de .32 - .60, 3PLM ve GPCM'de .29 - .71, 3PLM ve GRM'de ise .36 - .78 aralığında RMSE değerlerine sahiptir.

RMSE değerlerinin simülasyon faktörlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi amacıyla varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Buna göre tüm simülasyon faktörlerinin RMSE değerlerini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı belirlenmiştir. Etki büyüklüğü eta-kare değeriyle incelenmiş olup örneklem için .04, test uzunluğu için .63, çok kategorili maddelerin kategori sayısı için .68, karma test MTK modelleri için .54, yetenek dağılımı için .78 ve yetenek kestirim yöntemi için .43 olduğu gözlenmiştir. Buna göre örneklem RMSE üzerinde orta düzeye yakın bir etkisi olduğu en etkili simülasyon faktörünün ise yetenek dağılımı olduğu belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bir Monte Carlo simülasyon çalışması olarak gerçekleştirilen bu çalışmada yetenek dağılımının çarpıklığı, test uzunluğu, iki ve çok kategorili puanlanan maddeler için MTK modelleri, çok kategorili puanlanan maddeler için kategori sayısı ve örneklem büyüklüğü koşulları altında yetenek kestirim yöntemleri karşılaştırılmıştır. Yanlılık değerleri kullanılarak yapılan karşılaştırmalar sonucunda çok kategorili maddelerin kategori sayısı üç olduğunda beş olduğu koşullara göre yanlılık değerlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yetenek kestirim yöntemi MLE olarak belirlendiğinde üç kategorili maddeleri içeren karma testlerde 2PLM ve GPCM, 3PLM ve GPCM, 3PLM ve GRM kabul edilebilir aralığın dışında yanlı sonuçlar ortaya çıkarmıştır. Çok kategorili maddeler beş kategoriye sahip olduğunda EAP yöntemi MAP ve MLE yöntemine göre daha az yanlılık ile kestirim yapmıştır. RMSE değerleri kullanılarak karşılaştırma yapıldığında MLE yöntemi ile elde edilen hataların Bayes yöntemlerinden (MAP ve EAP), üç kategorili puanlanan maddeleri içeren karma testlerden elde edilen hataların beş kategorili puanlanan maddeleri içeren karma testlerden elde edilen hatalardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Mevcut çalışmada beş kategorili puanlanan çok kategorili maddeleri içeren testlerde EAP ve MAP yöntemi ile gerçekleştirilen yetenek kestirimlerinden elde edilen hataların benzer olduğu görülmektedir. Ancak Kieftenbeld ve Natesan (2012) çalışmasında EAP yönteminin MAP yönteminden daha düşük hata ile yetenek kestirimi yaptığını belirtmiştir. Benzer şekilde Sass ve diğerleri (2008) EAP yönteminin MAP yönteminden daha düşük hata verdiğini belirlemiştir. Mevcut çalışma ile Kieftenbeld ve Natesan'ın (2012) ve Sass ve diğerlerinin (2008) çalışmaları arasındaki farkın a) mevcut çalışmada karma format testlerin kullanılmış olmasından, b) Kieftenbeld ve Natesan'ın (2012) ve Sass ve diğerlerinin (2008) çalışmalarında veri üretirken kullandığı parametre farklılıklarından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmada MLE yöntemi ile elde edilen yetenek kestirim hatalarının ve yanlılığın MAP yönteminden yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer bir bulgu Sass ve diğerlerinin (2008) ve Kıbrıslıoğlu'nun (2020) çalışmalarında elde edilen RMSE değerlerinde de gözlenmiştir. Finch ve Edwards (2016) ise Rasch modeliyle gerçekleştirdiği çalışmada dağılım çarpıklaştıkça MAP yöntemi ve MLE yönteminde hataların ve yanlılığın yükseldiğini ancak çarpık dağılımlarda MAP yönteminin MLE yöntemine göre daha düşük hata ve yanlılık ile kestirim yaptığını belirlemiştir.

Mevcut çalışmada test uzunluğunun RMSE değerleri üzerinde yüksek düzeyde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kieftenbeld ve Natesan (2012) mevcut çalışmaya benzer şekilde test uzunluğunun yüksek düzeyde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Her ne kadar Kieftenbeld ve Natesan'ın (2012) çalışması sadece çok kategorili puanlanan maddeler üzerine olsa da çok kategorili madde sayısının beşten 20'ye yükselmesi çok kategorili maddelerin daha fazla bilgi sunması nedeniyle karma format bir testte test uzunluğunun 20'den 30'a yükseltilmesi ile karşılaştırılabilir.

Mevcut çalışmanın sonuçları yetenek dağılımının çarpıklığının yetenek kestirim hataları üzerinde yüksek düzeyde bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Benzer bir bulguya Finch ve Edwards'ın (2016) mutlak hata incelemeleri üzerinde rastlanmıştır. Kıbrıslıoğlu (2020) da MLE ve MAP yetenek kestirim yöntemlerini konu aldığı çalışmasında yetenek dağılımının yetenek kestirimleri üzerindeki etkisinin orta düzeyin üzerinde olduğunu bulmuştur.

Mevcut çalışmada her ne kadar örneklem büyüklüğünün RMSE değerleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlense de örneklem büyüklüğünün RMSE üzerindeki etkisi orta düzeye yakındır. Kıbrıslıoğlu'nun (2020) çalışmasında da örneklem büyüklüğünün yetenek kestirimlerine ait RMSE değeri üzerindeki etkisi orta düzeye yakın bulunmuştur.

Araştırma sonucunda normallik varsayımına sahip MLE yönteminin dağılımlar normal olduğu durumlarda dahi Bayes yöntemlerine göre daha yanlı sonuçlar ortaya çıkardığı bulunmuştur. İlerleyen çalışmalarda bu çalışmadakine benzer koşullar üzerinde çalışıldığında yetenek kestirimi için MLE yöntemi yerine MAP ya da EAP yönteminin kullanılması önerilebilir. Eğer çok kategorili puanlanan maddeler beş kategorili puanlanıyorsa çalışmadakine benzer koşullarda EAP yöntemi tercih edilerek daha yansız sonuçlara ulaşılabilir. Yetenek dağılımı çarpıkken 3PLM ile GPCM ve GRM kullanılarak yetenek kestirimi yapıldığında kabul edilebilir sınırın üzerinde yanlı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir. Benzer şekilde 3PLM ile GPCM ve GRM modelleri bir arada kullanıldığında hata artmaktadır. Bu nedenle yetenek dağılımları çarpık olduğunda bu durumun göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Özellikle yetenek dağılımının çarpık olabileceği düşünülerek test geliştiricilere açık uçlu maddeleri hazırlarken üç kategori yerine beş kategorili puanlamayı tercih etmeleri önerilebilir. Nitekim

açık uçlu maddeler beş kategorili olduğunda yetenek dağılımı normal de olsa çarpık da olsa RMSE ve yanlışlık değeri azalmaktadır.

Araştırmada yetenek kestirimleri parametrik yöntemlerle gerçekleştirilmiştir. Bu durum araştırmanın bir sınırlılığı olarak görülebilir. İlerleyen çalışmalarda karma formattaki verilerde yetenek kestirimleri parametrik ve parametrik olmayan yöntemlerle gerçekleştirilebilir. Araştırmada karma format testlerde karşılaşılabilecek çok sayıda model karşılaştırılmasına rağmen test uzunluğu, çok kategorili maddelerin kategori sayısı belirli koşullarla sınırlıdır. Gerçekleştirilecek daha sonraki araştırmalarda test uzunluğu ve kategori sayısı bu araştırmada yer verilmeyen koşullardan oluşacak şekilde seçilebilir. İlerleyen araştırmalarda parametrik olmayan yöntemlerle yetenek kestirilirse örneklem büyüklüğü bu araştırmada belirlenen koşullardan daha düşük olarak alınabilir.

Kaynakça

- Baker, F. B. (2016). *Madde Tepki Kuramının temelleri* (Çev. Ed. N. Güler). Ankara: Pegem Akademi.
- Bandalos, D. L., & Leite, W. (2013). Use of Monte Carlo studies in structural equation modeling research. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 625-666). Charlotte, NC: Information Age.
- Birnbaum, A. (1968). Some latent trait models and their use in inferring an examinee's ability. In F. M. Lord & M. R. Novick (Eds.), *Statistical theories of mental test scores* (pp. 397-479). Reading, MA: Addison-Wesley.
- DeMars, C. (2010). *Item Response Theory: Understanding statistics measurement*. New York: Oxford University Press.
- DeMars, C. E. (2018). Classical Test Theory and Item Response Theory. In P. Irwing, T. Booth & D. J. Hughes, *The Wiley handbook of psychometric testing: A multidisciplinary reference on survey, scale and test development* (pp. 49-73). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Embretson, S. E., & Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Feinberg, R. A., & Rubright, J. D. (2016). Conducting simulation studies in psychometrics. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 35(2), 36-49. doi: 10.1111/emip.12111
- Fialkowski, A. C. (2018). *SimMultiCorrData: Simulation of correlated data with multiple variable types* (version 0.2.2) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=SimMultiCorrData>
- Finch, H., & Edwards, J. M. (2016). Rasch model parameter estimation in the presence of a nonnormal latent trait using a nonparametric Bayesian approach. *Educational and Psychological Measurement*, 76(4), 662-684. doi: 10.1177/0013164415608418
- George, D., & Mallery, P. (2012). *IBM SPSS statistics 19 step by step: A simple guide and reference* (12. ed.). London: Pearson.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item Response Theory: Principles and applications*. New York: Springer Science+Business Media.
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H., & Rogers, H. J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. California: Sage.
- Hambleton, R. K., van der Linden, W. J., & Wells, C. S. (2010). IRT models for the analysis of polytomously scored data: Brief and selected history of model building advances. In M. L. Nering & R. Ostini (Eds.), *Handbook of polytomous item response models* (pp. 21-42). New York: Routledge.
- Kıbrıslıoğlu-Uysal, N. (2020). *Parametrik ve parametrik olmayan Madde Tepki Kuramı modellerinin kestirim hatalarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara, Türkiye.
- Kieftenbeld, V., & Natesan, P. (2012). Recovery of Graded Response Model parameters: A comparison of Marginal Maximum Likelihood and Markov Chain Monte Carlo estimation. *Applied Psychological Measurement*, 36(5), 399-419. doi: 10.1177/0146621612446170
- Köse, İ. A. & Başaran, İ. (2021). 2 parametrelili lojistik modelde normal dağılım ihlalinin madde parametre kestirimine etkisinin incelenmesi. *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-21. doi: 10.29329/dmer.2021.285.1
- Lim, H. (2020). *irtplay: Unidimensional Item Response Theory modeling* (version 1.6.2) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=irtplay>
- Masters, G. N. (1982). A Rasch model for partial credit scoring. *Psychometrika*, 47, 149-174.
- Meijer, R. B., & Tendeiro, J. N. (2018). Unidimensional Item Response Theory. In P. Irwing, T. Booth & D. J. Hughes, *The Wiley handbook of psychometric testing: A multidisciplinary reference on survey, scale and test development* (pp. 413-443). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Micceri, T. (1989). The unicorn, the normal curve, and other improbable creatures. *Psychological Bulletin*, 105(1), 156-166. doi: 10.1037/0033-2909.105.1.156
- Muraki, E. (1992). A generalized partial credit model: Application of an EM algorithm. *Applied Psychological Measurement*, 16(2), 159-176. doi: 10.1177/014662169201600206

- Ostini, R. & Nering, M. L. (2010). New perspectives and applications. In M. L. Nering & R. Ostini (Eds.), *Handbook of polytomous item response models* (pp. 3-20). New York: Routledge.
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing* (version 4.1.0) [Computer software]. <https://www.r-project.org/>
- Reise, S. P., & Yu, J. (1990). Parameter recovery in the graded response model using MULTILOG. *Journal of Educational Measurement*, 27(2), 133–144. doi: 10.1111/j.1745-3984.1990.tb00738.x
- Samejima, F. (1969). *Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores*. Psychometrika Monograph 17.
- Sass, D. A., Schmitt, T. A., & Walker, C. M. (2008). Estimating non-normal latent trait distributions within Item Response Theory using true and estimated item parameters. *Applied Measurement in Education*, 21(1), 65-88. doi: 10.1080/08957340701796415
- Wu, M., Tam, H. P., & Jen, T. (2016). Educational measurement for applied researchers: Theory into practice. Singapore: Springer.

Ek 1.
Yanlılık Değerleri.

[illegible]

Not: TU: Test uzunluğu, ÖB = Örneklem büyüklüğü, ÇK: Çarpıklık katsayısı

Ek 2.
RMSE değerleri.

Gök Kategorili Puanlanan Madde	Karma Test MTRK Modeli	Yetenek Kestirim Yöntemi	Maddelerin Kategorisi Sayısı																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																				
			3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM	3 Kat. 2PLM-GPCM

Not: TU: Test uzunluğu, ÖB = Örneklem büyüklüğü, ÇK: Çarpıklık katsayısı

Bağımsız İki Örneklem Yönelik Etki Büyüklüğü Katsayıları

İbrahim UYSAL, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye, ibrahimuysal06@gmail.com

Abdullah Faruk KILIÇ, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, abdullahfarukkilic@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı iki bağımsız örneklem karşılaştırılmasında kullanılan etki büyüklüğü katsayılarını (Cohen'in d, Hedge'ning, Glass'ın Δ , Keselman vd.nin d, common language [CL], Cliff'in Δ ve Vargha ve Delaney'nin A [VDA] katsayıları) örneklem büyüklüğü, alt grupların örneklem oranı ve alt grupların ortalamalarına göre karşılaştırmaktır. Araştırma bir Monte Carlo simülasyon çalışmasıdır. Grupların varyansları homojen ve puan dağılımları normal olarak belirlenmiştir. Araştırmada manipüle edilen koşullar örneklem büyüklüğü (10, 15, 20, 30, 40, 60, 80, 90, 100, 120, 150, 180, 210, 240, 270), alt grupların örneklem büyüklüğü oranı (1:1, 1:2, 1:3) ve alt grup ortalamalarıdır (0:0, 0:0.2, 0:0.5, 0:0.8, 0:1, 0:2). Araştırma tamamen çaprazlanmış desenle gerçekleştirilmiş olup 270 koşul üzerinde çalışılmıştır ve her koşul için 10000 replikasyon yapılmıştır. Araştırma kapsamında etki büyüklükleri için sunulan sınıflandırmalar kullanılarak doğru tahmin yüzdelere (DTY) göre karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda alt grupların örneklem oranının yöntemlerin doğru tahmin yüzdeleri üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı belirlenmiştir. Ancak alt grupların ortalamaları arasındaki fark, örneklem büyüklüğü ve kullanılan etki büyüklüğü katsayıları doğru tahmin yüzdeleri üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmıştır. Elde edilen sonuçlar örneklem büyüklüğünün artmasının genel olarak etki büyüklüğü katsayılarının performanslarını yükselttiğini göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Etki büyüklüğü, iki bağımsız örneklem karşılaştırma, Monte Carlo simülasyonu

Abstract

The aim of the study is to compare the effect size coefficients used in the comparison of two independent samples (Cohen's d, Hedges' g, Glass's Δ , Keselman et al.'s d, common language [CL], Cliff's Δ , Vargha and Delaney's A [VDA]) according to the sample size, the sample size of the subgroups and the mean of the subgroups. The study is a Monte Carlo simulation. The variances of the groups were homogeneous and the score distribution was normal. Conditions manipulated in the study are sample size (10, 15, 20, 30, 40, 60, 80, 90, 100, 120, 150, 180, 210, 240, 270), sample size ratio of subgroups (1:1, 1:2, 1:3) and means of subgroups (0:0, 0:0.2, 0:0.5, 0:0.8, 0:1, 0:2). The research was carried out in a fully crossed design, and 270 conditions were studied and 10000 replications were made for each condition. As a result of the study, it was found that the sample size ratio of subgroups has no statistically significant effect on the correct determination percentages (CDP) of the coefficients. However, the difference between the means of the subgroups, the sample size and the effect size coefficients have a statistically significant effect on the CDP values. The results showed that the increase in the sample size generally increased the performance of the effect size coefficients.

Keywords: Effect sizes, comparison of two independent samples, Monte Carlo simulation

Giriş

Bağımsız iki örneklem karşılaştırılması için gerçekleştirilen bir istatistiksel test sonucunda alt grupların birbirlerinden istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği belirlenir. İstatistiksel anlamlılık, p düzeyi ile sıfır hipotezinin (iki bağımsız örneklem arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır) reddedilmesine ilişkin kanıtların gücüne ilişkin niceliksel bir çıkarım sağlar. Ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunması pratikteki anlamlılığın da var olduğunu göstermez. Pratikteki anlamlılık belirlenirken etki büyüklüğü karar alınmasını kolaylaştırır (Grissom ve Kim, 2005). Etki büyüklüğü katsayıları örneklem istatistiklerinin sıfır hipotezinden ayrışmasını ölçerek alt gruplar arasındaki farklılığın büyüklüğü ile ilgili bir bilgi sağlar (Cumming, 2012; Thompson, 2006).

İki araştırmadaki p değerleri kullanılarak araştırmalar karşılaştırılmasa da etki büyüklüğü ile araştırmalar karşılaştırılabilir. Etki büyüklüğü katsayısı örneklem büyüklüğünden etkilenmediğinden kullanılabilir. Dolayısıyla etki büyüklüğü katsayıları meta-analiz çalışmalarına da kaynak teşkil etmektedir (Thompson, 2006). Tüm yararlı yönlerine rağmen makalelerde çoğunlukla etki büyüklüğü katsayısı raporlanmamaktadır. Nitekim Özsoy ve Özsoy (2013) araştırmasında Türkiye kaynaklı olan Sosyal Bilimler Atıf İndeksi (Social Science Citation Index [SSCI]) dergilerde 2007-2011 yıllarında yayımlanan ve etki büyüklüğü raporlanabilecek 480 çalışmanın sadece %7'sinde etki büyüklüğüne yer verildiğini belirtmiştir. Etki büyüklüğüne yer verilen çalışmaların da yalnızca %60'ında etki büyüklüğüne ilişkin yorumlar yer almaktadır. Yanı sıra American Psychological Association (2020) sonuçların eksiksiz olması için etki büyüklüğü katsayılarının raporlaştırılması gerektiğini ve dergilerinde bu koşulun minimum kriterler arasında olduğunu belirtmektedir.

Bağımsız örneklem için t-testi ya da nonparametrik Mann Whitney U testi kullanıldığında elde edilen sonuçlar bağımsız iki grup arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu gösterebilir. Ancak farklılığın gücünün etki büyüklüğü katsayılarıyla incelenmesi gerekmektedir. Çünkü örneklem büyüklüğü arttıkça bu testler ortalamalar arasındaki farklar küçük olsa bile istatistiksel olarak anlamlı çıkabilmektedir. Dahası araştırmaların karşılaştırılabilir olması, meta-analiz yapılabilmesi ve araştırmaların tekrar edilebilirliği açısından etki büyüklüğü katsayısı hesaplanmalıdır. Bağımsız iki örneklemi karşılaştırmak için kullanılacak çok sayıda etki büyüklüğü katsayısı bulunmasına rağmen araştırmacılar genellikle belirli katsayılara yönelmektedir. Li (2016) ile Özsoy ve Özsoy (2013) makalelerde genellikle iki bağımsız örneklem karşılaştırılırken etki büyüklüğü katsayısı olarak Cohen'in d katsayısının kullanıldığını belirtmektedir. Ancak tek etki büyüklüğü katsayısı her koşulda doğru sonuç vermeyebilir. Araştırma bu problem durumundan yola çıkılarak hazırlanmıştır.

Araştırmanın konusu olan etki büyüklüğü katsayıları Common Language (CL) (McGraw ve Wong, 1992), Cliff'in Δ (Cliff, 1996), Cohen'in d (Cohen, 1988), Glass'in Δ (Glass, 1976), Hedge'nin g (Hedges, 1981), Keselman vd.nin d (Keselman, Algina, Lix, Wilcox ve Deering, 2008) ve VDA'dır (Vargha ve Delaney, 2000). CL katsayısı gruplar arasındaki farklılığın büyüklüğünü olasılık cinsinden belirleyen normallik varsayımına sahip bir etki büyüklüğü katsayısıdır (Li, 2016). Cliff'in Δ katsayısı normallik varsayımına sahip olmayan sıralı verilerde kullanılacak varyans farklılıklarının etkisini azaltan daha dirençli (robust) bir yaklaşımdır (Ledesma, Macbeth ve Kohan, 2009). Cohen'in d katsayısı varyansların homojenliği varsayımı altında alt grupların ortalamalarının ortak standart sapmaya oranıyla (t test için standart hata) hesaplanmaktadır (Romano, Kromrey, Coraggio, Skowronek ve Devine, 2006). Cohen d katsayısı alt grupların örneklem büyüklüğünün eşit olmasını gerektirmektedir (Lalongo, 2016). Glass'in Δ katsayısında ise Cohen'in d katsayısından farklı olarak yalnızca kontrol grubuna ait standart sapma değeri kullanılmaktadır. Bu nedenle de büyük örneklemelerde kullanılması önerilmektedir (Thompson, 2006). Hedges'in g katsayısı ise Cohen d için bir düzeltme sunmaktadır. Hedges'in g katsayısı küçük örneklemelerde yanlışlığı ortadan kaldırmak için bir düzeltmede bulunmaktadır (Romano vd., 2006). VDA katsayısı CL katsayısının en az sıralı veriler için kullanılacak bir genellemesi olup doğrudan sürekli ve kesikli verilere uygulanabilmektedir (Vargha ve Delaney, 2000). Keselman vd.nin d katsayısı ise normal dağılmayan ve varyansların homojenliğinin sağlanmadığı durumlara yönelik olarak yansız tahmin yapan dirençli bir yöntemdir. Keselman vd.nin d katsayısı ayıklanmış ortalamaları ve yaklaşık serbestlik derecelerini kullanmaktadır (Keselman vd., 2008).

Literatür incelendiğinde Yabacı-Tak'ın (2021) araştırmasında bağımsız iki örneklem karşılaştırılmasına yönelik etki büyüklüklerinden Cohen'in d, Hedge'nin g, Glass'in Δ , Cliff'in Δ ve VDA yöntemlerini, Li'nin ise (2016) CL ve Cohen'in d katsayılarını karşılaştırdığı görülmektedir. Kümeleme analizi temelinde araştırmasını yürüten ve çarpık dağılımlar üzerinde çalışan Yabacı-Tak (2021) etki büyüklüğü sınıflandırması için 6 küme (çok küçük, küçük, orta, büyük, çok büyük, kocaman) kullanarak yöntemlerin performanslarını incelemiştir. Li (106) normal dağılan ve dağılmayan verilerde, varsansların homojen olduğu ve olmadığı, 50, 100 ve 300 örneklem grubuyla, alt grupların örneklem büyüklüğünün eşit ve diğerinin üç katı olduğu, evrene dair d katsayısının en fazla 1.5 olduğu koşullar üzerinde çalışmıştır. Mevcut araştırmada ise önceki araştırmalardan farklı olarak dağılım yalnızca normal ve homojen olarak oluşturulmuş, alt grupların örneklem büyüklüğü bir alt grubun diğerinin iki katı olacağı koşulu da içerecek şekilde genişletilmiş, Keselman vd.nin d yöntemi de dahil olmak üzere çok sayıda katsayı bir arada incelenmiş, evrene dair d katsayısı için literatürdeki araştırmalara ek olarak 1 koşulu da ele alınmış, küçük, orta ve yüksek şeklinde bir etki büyüklüğü sınıflandırmasından yararlanılmıştır.

Araştırma iki bağımsız örneklem karşılaştırılmasına yönelik testler gerçekleştirildiğinde kullanılan etki büyüklüğü katsayılarını; örneklem büyüklüğü, alt grupların örneklem büyüklüğü, alt grupların ortalamaları

koşullarına göre doğru tahmin yüzdeleri açısından karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmanın üç açıdan önem taşıdığı ve literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bunlar aşağıda sırasıyla açıklanmaktadır.

1. Araştırma, uygulayıcılara araştırmalarındaki koşullara göre etki büyüklüğü katsayısı seçmelerinde yardımcı olacaktır.
2. Hatalı etki büyüklüğü katsayısı seçimi etkinin olduğundan düşük ya da yüksek bulunmasına ve hatalı kararlar alınmasına neden olabilir. Araştırmanın bu tarz durumların önüne geçeceği düşünülmektedir.
3. Etki büyüklükleri ile ilgili sınırlı sayıda araştırma mevcuttur. Dahası incelenen literatürde bu çalışma kapsamındaki tüm koşulları içeren simülasyon çalışmasına rastlanmamıştır. Araştırmanın bu açıdan literatüre katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Yöntem

İki örneklem ortalamasının karşılaştırılması amacıyla kullanılabilecek etki büyüklüğü katsayılarının performanslarını değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma Monte Carlo simülasyonu olarak tasarlanmıştır. Monte Carlo simülasyonları istenilen dağılım özelliklerine göre veri setlerinin rassal olarak üretildiği çalışmalardır (Bandalos ve Leite, 2013).
 NC”title”:”Use of Monte Carlo studies in structural equation modeling research”,”type”:”chapter”},”uris”:”http://www.mendeley.com/documents/?uuid=b1e07a17-8dd0-436c-a89c-0711bc69ae5b”}],”mendeley”:{”formattedCitation”:”(Bandalos & Leite, 2013).

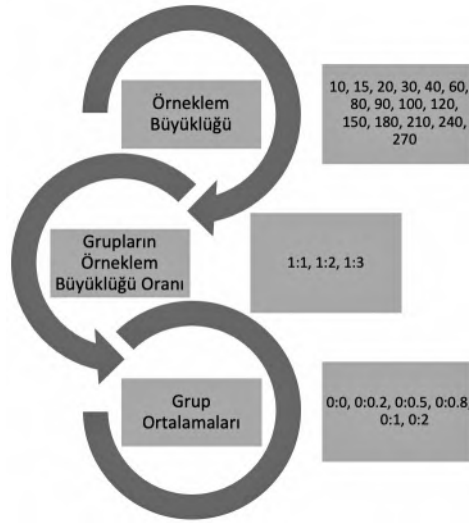
Araştırma Deseni

Simülasyon çalışmalarında, amaca göre tamamen çaprazlanmış ya da tüm koşulların kısmi olarak çaprazlandığı desenler kullanılabilmektedir. Bu çalışmada tamamen çaprazlanmış simülasyon deseni kullanılmıştır (Feinberg ve Rubright, 2016). Çalışmada simülasyon koşulları örneklem büyüklüğü (10, 15, 20, 30, 40, 60, 80, 90, 100, 120, 150, 180, 210, 240, 270), alt grupların örneklem büyüklüğü oranı (1:1, 1:2, 1:3) ve alt grup ortalamaları (0:0, 0:0.2, 0:0.5, 0:0.8, 0:1, 0:2) olarak belirlenmiştir.

Örneklem büyüklüğü; 10, 15, 20, 30, 40, 60, 80, 90, 100, 120, 150, 180, 210, 240 ve 270 koşullarına sahiptir. Hedge’nin g ve Cohen’in d katsayıları büyük örneklemelerde ($n > 20$) çok yakın sonuçlar verdiği için (Goulet-Pelletier ve Cousineau, 2020) örneklem büyüklüğüne 20’den küçük olan 10 ve 15 koşulları da eklenmiştir. Diğer taraftan örneklem büyüklüğünün artmasının etki büyüklüğü katsayıları üzerinde nasıl sonuçlar vereceğinin incelenmesi için örneklem büyüklüğü koşuluna artış gösteren örneklem büyüklükleri eklenmiştir.

Alt grupların örneklem büyüklüğü oranları için de 1:1, 1:2 ve 1:3 koşulları belirlenmiştir. Buna göre ilk alt grup her zaman 1 oranında ele alınırken ikinci alt grubun örneklem büyüklüğü ilk alt grubun örneklem büyüklüğünün 1, 2 ya da 3 katı olabilmektedir. Örneğin 1:1 koşulu için ilk alt grubun örneklem büyüklüğü 10 ise ikinci alt grubun da örneklem büyüklüğü 10 olarak belirlenmiştir. 1:3 koşulunda ise ilk alt grubun örneklem büyüklüğü 10 iken ikinci alt grubun örneklem büyüklüğü 30’dur. Bu şekilde grupların farklı sayılarda örnekleme sahip olmaları durumunda etki büyüklüğü katsayılarının nasıl değiştiği incelenmeye çalışılmıştır.

Grup ortalamaları için standart puanlardan yola çıkılmış olup 0:0, 0:0.2, 0:0.5, 0:0.8, 0:1.0 ve 0:2.0 koşulları belirlenmiştir. İlk alt grubun ortalaması her koşulda 0’dır. İkinci alt grup ortalaması ise 0, .2, .5, .8, 1.0 ve 2.0 olacak şekilde manipüle edilmiştir. Bu fark aslında etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. 0, etki büyüklüğünün 0 olduğu, .2 küçük, .5 orta ve .8 büyük etki büyüklüğüne karşılık gelmektedir. Bu noktalar Cohen’in d katsayısına benzer şekilde seçilmiştir. Alanyazında da benzer yaklaşımlar mevcuttur (Li, 2016). Ayrıca bu etki büyüklüklerine ek olarak 1 ve 2 koşulları da farkın daha da büyük olduğu koşullarda etki büyüklüğü katsayılarının nasıl sonuçlar verdiğinin incelenmesi amacıyla çalışmaya eklenmiştir. Nitekim Sawilowsky (2009) Cohen’in d katsayısı için yeni kesme noktaları belirlediği araştırmasında 2 değerini aşırı büyük (huge) olarak raporlamıştır. Simülasyon koşullarının özeti Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Çalışma kapsamındaki simülasyon koşulları.

Şekil 1’de de görülebileceği üzere $15 \times 3 \times 6 = 270$ simülasyon koşulunda çalışılmış olup her bir koşul için 10000 replikasyon yapılmıştır.

Veri Üretimi ve Analizi

Çalışmada veriler üretilirken belirlenen örneklem büyüklüğüne göre ilk grup için veriler $G_1 \sim N(0, 1)$ ile elde edilmiştir. İkinci grup için ise ortalaması simülasyon koşulunda belirlenen ortalama (M_s) olmak üzere $G_2 \sim N(M_s, 1)$ olacak şekilde üretilmiştir. Veri setleri sürekli üretilmiştir. Ayrıca grupların varyanslarının aynı olduğu söylenebilir.

Çalışmadaki verilerin üretimi ve analizinde R yazılımı (R Core Team, 2021) kullanılmıştır. Veri üretimi için *stats* paketinde (R Core Team, 2021) bulunan *rmnorm* fonksiyonundan yararlanılmıştır. Veri üretiminden sonra etki büyüklüğü katsayılarından Hedge’nin g ve Glass’ın Δ katsayıları için *effectsize* paketi (Ben-Shachar, Lüdtke ve Makowski, 2020), Cohen’in d , VDA ve Cliff’in Δ katsayıları için *effsize* paketi (Torchiano, 2020) ve CL katsayısı için de *canprot* paketi (Dick, 2017) kullanılmıştır. Keselman vd.’nin d (Keselman vd., 2008) katsayısı için ise araştırmacılar tarafından yazılan kod kullanılmıştır.

Etki büyüklüğü katsayılarının performanslarını değerlendirmek için doğru tahmin yüzdesi (DTY) kullanılmıştır. Buna göre etki büyüklüğü .0 ve .2 olan koşulda etki büyüklüğü katsayılarının “düşük”, .5 olan koşul için “orta” ve .8, 1.0 ve 2.0 olan simülasyon koşulu için “yüksek” şeklinde sonuç verip vermediği incelenmiştir. Bunun için kullanılan kesme noktaları Tablo 1’de sunulmuştur (Cliff, 1996; Cohen, 1988; Ellis, 2010; Li, 2016; Romano vd., 2006; Vargha ve Delaney, 2000).

Tablo 1.

Etki Büyüklüklerinin Yorum Aralıkları.

	Düşük	Orta	Yüksek
Cliff Δ	.15	.33	.47
Cohen d			
Glass Δ	.20	.50	.80
Hedge g			
Common Language			
Vargha ve Delaney’nin A	.56	.64	.71
Keselman vd. d	.20	.50	.80

Tablo 1’de sunulan kesme noktalarına göre etki büyüklüğü katsayılarından elde edilen değerler düşük, orta ve yüksek şeklinde kategorize edilmiştir. Kategorilere ayırmada Torchiano (2020) tarafından sunulan aralıklardan yararlanılmıştır. Örneğin Cohen’in d katsayısının .50’nin altında bir değer vermesi “küçük etki” olarak sınıflandırılırken CL katsayısının .64’ün altında bir değer vermesi “küçük etki” olarak sınıflandırılmıştır. Replikasyonların yüzde kaçında etki büyüklüğü katsayılarının doğru sınıflandırıldığı doğru tahmin yüzdesi kullanılarak raporlanmıştır. Böylece 10000 replikasyon için sonuçlar elde edilmiştir.

Bulgular

Çalışma sonucunda elde edilen doğru tahmin yüzdesi (DTY) değerleriyle oluşturulan grafik Şekil 2’de sunulmuştur. Her bir koşul için elde edilen DTY değerleri ise Ek 1’de yer almaktadır.

Alt grupların ortalamaları arasında fark olmadığı durumda örneklem büyüklüğünün artması genel olarak yöntemlerin DTY değerlerini de yükseltmiştir. Alt grupların ortalamaları arasında fark olmayan tüm simülasyon koşullarında örneklem büyüklüğünün 80’i geçmesiyle yöntemlerin DTY değerleri %95’in üzerine çıkmıştır. Ancak küçük örneklemelerde DTY değerleri %49’a kadar düşebilmektedir (örneklem büyüklüğünün 10, alt grupların örneklem oranının 1:1 olduğu koşullarda Keselman vd.nin d katsayısı). Küçük örneklemelerde alt grupların örneklem oranının eşit olmadığı koşullarda yöntemlerin DTY değerleri artmıştır. Alt grupların ortalamaları arasında fark olmadığı koşullarda küçük örneklemelerde yüksek DTY’ye sahip olan yöntem CLdir.

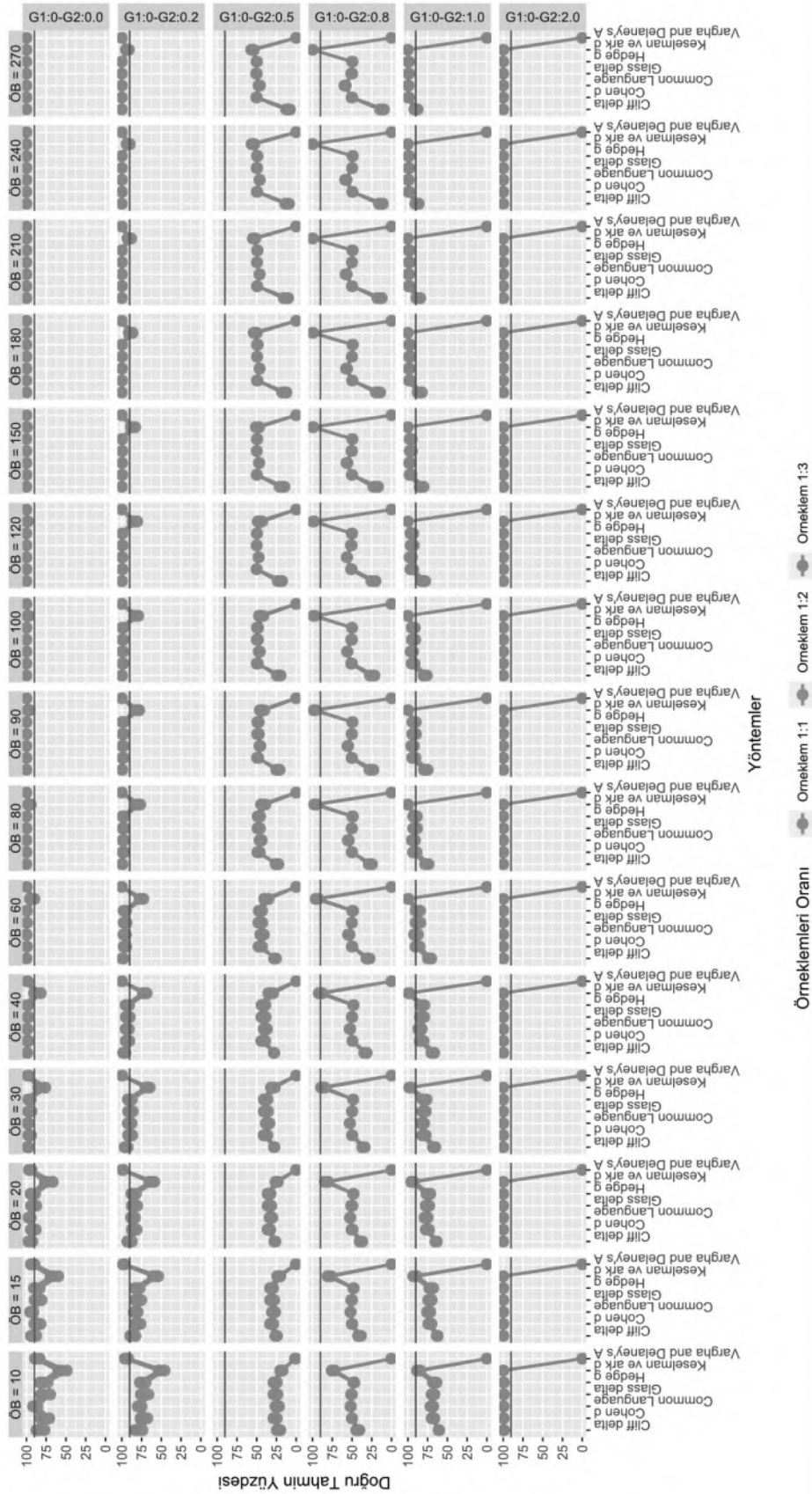
Alt grupların ortalamaları arasındaki fark .2 olduğunda, örneklem büyüklüğünün 80 ve üzerinde olduğu tüm koşullarda Keselman vd. d katsayısı hariç diğer yöntemler %95’in üzerinde DTY’ye sahiptir. Ortalamalar arasındaki farkın .2 olduğu tüm simülasyon koşullarında Keselman vd. d katsayısı %95’in altında DTY’ye sahiptir. VDA katsayısı ise örneklem büyüklüğünün 10 olduğu koşul hariç alt grupların ortalamaları arasındaki farkın .2 olduğu tüm simülasyon koşullarında %95’in üzerinde DTY’ye sahiptir. Ancak VDA katsayısı ortalamalar arasındaki farkların .5, .8, 1 ve 2 olduğu koşullarda %0 DTY’ye sahiptir. Diğer bir deyişle alt grupların ortalamaları arasındaki fark .5, .8, 1 ve 2 olduğu koşulların hiçbirinde doğru tahmin (orta ya da yüksek düzeyde) yapmamıştır.

Alt grupların ortalamaları arasındaki farkın .5 olduğu koşullarda hiçbir yöntem hiçbir simülasyon koşulunda %95’in üzerinde DTY’ye sahip değildir. Bu koşullarda en yüksek DTY %56.79 ile Keselman vd. d ’nin örneklem büyüklüğünün 270, örneklem oranlarının 1:3 olduğu koşulda elde edilmiştir. Ortalamalar arasındaki farkın .5 olduğu koşullarda yöntemlerin DTY performanslarının oldukça düşük olduğu belirtilebilir.

Alt grupların ortalamaları arasındaki farkın .8 olduğu koşullarda Keselman vd. d katsayısı hariç hiçbir yöntem hiçbir simülasyon koşulunda %95’in üzerinde DTY’ye sahip değildir. Keselman vd. d katsayısı ise örneklem büyüklüğünün 80 ve üzerinde olduğu tüm koşullarda %95’in üzerinde DTY’ye sahiptir. Keselman vd. d katsayısı ayrıca alt grupların örneklem oranının 1:2 ve 1:3 ve örneklem büyüklüğünün 60 olduğu koşulda %95’in üzerinde DTY’ye sahiptir. Diğer tüm koşullarda Keselman vd. d katsayısı da %95’in altında DTY’ye sahiptir.

Alt grupların ortalamaları arasındaki farkın 1.0 olduğu koşullarda Cliff Delta ve VDA katsayısı hiçbir simülasyon koşulunda %95’in üzerinde DTY’ye sahip değildir. Diğer yöntemlerin DTY değerleri ise örneklem büyüklüğünün artmasıyla %95’in üzerine çıkmıştır. Keselman vd. d katsayısı örneklem büyüklüğünün 30 ve üzerinde olduğu tüm koşullarda %95’in üzerinde DTY’ye sahiptir. Dahası alt grupların örneklem oranının 1:3 ve örneklem büyüklüğünün 20 olduğu koşulda da %95’in üzerinde DTY’ye sahiptir.

Alt grupların ortalamaları arasındaki farkın 2.0 olduğu koşullarda ise VDA yöntemi hariç tüm yöntemler %100 civarında DTY’ye sahiptir. Ortalamalar arasındaki farkların artması tüm yöntemlerin etki büyüklüğünü daha doğru kestirmesini sağlamıştır.



Şekil 2. Etki büyüklüğü katsayıları için hesaplanan DTY değerleri.

Örneklem büyüklüğü, alt grupların örneklem büyüklüğü oranı ve alt grup ortalamalarına göre DTY değerlerinin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılarak incelenmiştir. Buna göre alt grupların örneklem oranının DTY'yi anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı belirlenmiştir ($F(2, 1862) = 1.18, p = .31$). Etki büyüklüğü katsayıları, örneklem büyüklüğü ve alt grup ortalamaları ise DTY değerlerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmaktadır. Etki büyüklüğü incelendiğinde eta-kare değerinin alt grupların ortalaması değişkeni için .66, örneklem büyüklüğü için .06 ve kullanılan etki büyüklüğü katsayısı için .47 olduğu gözlenmiştir. Buna göre DTY üzerinde alt grupların ortalamaları ve kullanılan etki büyüklüğü katsayısının çok yüksek düzeyde etkili olduğu, örneklem büyüklüğünün ise orta düzeyde etkili olduğu belirtilebilir (Green ve Salkind, 2014).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Monte Carlo simülasyon çalışması olarak yürütülen bu araştırmada alt grupların ortalamaları, alt grupların örneklem oranları ve örneklem büyüklüğü koşulları altında yedi etki büyüklüğü katsayısı (CL, Cliff Δ , Cohen d , Glass Δ , Hedge g , Keselman vd. d , VDA) birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak ele alındığında alt grupların ortalaması arasındaki fark artıca VDA katsayısının doğru belirleme yüzdesinin oldukça düştüğü, Keselman vd. d katsayısının ise performansının arttığı gözlenmiştir. Elde edilen sonuçlar örneklem büyüklüğünün artmasının etki büyüklüğü katsayılarının performanslarını genel olarak yükselttiğini göstermiştir. Araştırma sonucunda alt grupların örneklem oranları simülasyon koşulu dışında alt grupların ortalamaları, örneklem büyüklüğü ve etki büyüklüğü katsayılarının doğru tahmin yüzdesini anlamlı bir şekilde farklılaştırdığı belirlenmiştir.

İki grubun ortalamaları arasındaki fark .5 olduğunda etki büyüklüğü katsayılarının tamamının DTY değerleri düşük bulunmuştur. Örneklem büyüklüğü 30'un üzerinde olduğunda Cliff'in delta ve VDA katsayılarının performansı diğer yöntemlerden düşük bulunmuştur. Farklı bir kriter kullanılmamış olsa da Yabacı-Tak'ın (2021) çalışmasında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Yabacı-Tak (2021) grup ortalamaları arasındaki farkın .5 olduğu durumda Cliff'in delta ve VDA katsayılarının etki büyüklüğünü daha yüksek bir hata ile belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada iki grubun ortalamaları arasındaki fark .8 olduğunda Cliff'in delta ve VDA katsayılarının benzer şekilde daha düşük bir performans gösterdiği bulunmuştur. Bu durum Cliff'in delta katsayısının non-parametrik bir katsayı olmasından kaynaklanmış olabilir (Ledesma vd., 2009). İki örneklemin ortalamaları arasındaki fark 1 olduğunda ise Cliff'in delta katsayısı yükselse de VDA katsayısının performansı oldukça düşüktür. Benzer bir bulgu Yabacı-Tak'ın (2021) çalışmasında da yer almaktadır. Yabacı-Tak (2021), iki örneklem arasında .8 fark olduğunda Cliff'in delta ve VDA katsayılarının daha yüksek bir hata ile etki büyüklüğünü belirlediğini raporlamıştır. Yabacı-Tak (2021) iki grubun ortalamaları arasındaki fark 1.2 olduğunda ise Cliff'in delta katsayısının hatasının azaldığını ancak VDA katsayısının diğer katsayılardan yüksek hata ile etki büyüklüğünü belirlediğini raporlamıştır. Mevcut araştırmada VDA katsayısının iki örneklem arasındaki fark 2 olduğunda doğru kestirim yapmadığı belirlenmiştir. Yabacı-Tak'ın (2021) çalışmasında ise VDA yönteminin hatası azalsa da diğer yöntemlerden daha hatalı bir kestirim yapmaktadır. Kullanılan kriter farklılığından dolayı mevcut çalışmada VDA yönteminin performansının oldukça düşük bulunmuş olabileceği düşünülmektedir. Dahası VDA katsayısı için sunulan kesme noktaları uygun olmayabilir.

Mevcut araştırmada örneklem büyüklüğü ve iki alt grubun ortalamaları arasındaki farkın etkili simülasyon koşulları olduğu bulunmuştur. Ancak Li (2016) araştırmasında örneklem büyüklüğü ve alt grupların örneklem oranının (1:1, 1:3) değişmesinin normal verilerde yanlışlık üzerinde etkili olmadığını belirlemiştir. Li'nin (2016) araştırmasında örneklem büyüklüğünün kısıtlı sayıda koşuldan oluşması ve değerlendirme ölçütlerinin bu çalışmayla farklılaşması nedeniyle farklı sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir. Dahası Li'nin (2016) araştırması ile mevcut araştırmada yalnızca CL ve Cohen'in d katsayıları benzerlik göstermektedir. İki araştırmada da kullanılan diğer etki büyüklüğü katsayıları iki araştırma arasında farklılık ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmanın sonuçları ele alındığında VDA katsayısının alt grupların ortalamaları birbirinden farklılaştıkça etki büyüklüğünü doğru tahmin edemediği belirlenmiştir. Mevcut çalışmada sunulan koşullarda çalışan bir araştırmacının VDA katsayısını kullanmaması önerilebilir. Örneklem büyüklüğü arttıkça yöntemlerin genel olarak etki büyüklüğünü doğru tahmin yüzdesi yükselmektedir. Bu nedenle küçük örneklemelerde etki büyüklüğü yorumlanırken dikkatli olunmalıdır. Alt gruplar orta düzeyde birbirinden farklılık gösterdiğinde mevcut araştırmanın koşullarında doğru kestirim yüzdesinin %95'in oldukça altında kaldığı görülmektedir. Bu nedenle iki örneklem arasında anlamlı farklılık bulunan orta düzeyde bir etkinin olduğu durumlarda elde edilen etki

büyükliği katsayısının düşük ya da yüksek bulunmuş olabileceği göz önünde bulundurulmalıdır. Keselman vd. d katsayısının genel olarak doğru tahmin yüzdesinin yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arasındaki fark arttıkça Keselman vd. d katsayısının etki büyüklüğü belirtilirken kullanılması önerilebilir. Mevcut araştırmada elde edilen sonuçlar dağılımın normalliği ve varyansların homojenliğine dayalıdır. Araştırmacıların mevcut çalışmanın sonuçlarından yararlanırken bu durumu göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. İlerleyen araştırmalarda dağılımın normalliği ve varyansların homojenliği varsayımları karşılanmadığında mevcut araştırmada kullanılan katsayıların doğru tahmin yüzdeleri değerlendirilebilir. Dahası normallik ve varyansların homojenliği varsayımlarını gerektirmeyen etki büyüklüğü katsayıları mevcut araştırmadaki katsayılarla karşılaştırılabilir.

Kaynakça

- American Psychological Association. (2020). *Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bandalos, D. L., & Leite, W. (2013). Use of Monte Carlo studies in structural equation modeling research. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 625-666). Charlotte, NC: Information Age.
- Ben-Shachar, M. S., Lüdtke, D., & Makowski, D. (2020). effectsize: Estimation of effect size indices and standardized parameters. *Journal of Open Source Software*, 5(56), 2815. doi: 10.21105/joss.02815
- Cliff, N. (1996). *Ordinal methods for behavioral data analysis*. New York: Psychology Press.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). USA: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics: Effect sizes, confidence intervals, and meta-analysis*. New York: Taylor & Francis.
- Dick, J. M. (2017). Chemical composition and the potential for proteomic transformation in cancer, hypoxia, and hyperosmotic stress. *PeerJ*, 5, e3421. doi: 10.7717/peerj.3421
- Ellis, P. D. (2010). *The essential guide to effect sizes*. New York: Cambridge University Press.
- Feinberg, R. A., & Rubright, J. D. (2016). Conducting simulation studies in psychometrics. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 35(2), 36–49. doi: 10.1111/emip.12111
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5(10), 3–8. doi: 10.2307/1174772
- Goulet-Pelletier, J.-C., & Cousineau, D. (2020). A review of effect sizes and their confidence intervals, part I: The Cohen's d family. *The Quantitative Methods for Psychology*, 16(4), 422–423. doi: 10.20982/tqmp.16.4.p422
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2014). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education.
- Grissom, R. J., & Kim, J. J. (2005). *Effect sizes for research: A broad practical approach*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hedges, L. V. (1981). Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107–128. doi: 10.2307/1164588
- Keselman, H. J., Algina, J., Lix, L. M., Wilcox, R. R., & Deering, K. N. (2008). A generally robust approach for testing hypotheses and setting confidence intervals for effect sizes. *Psychological Methods*, 13(2), 110–129. doi: 10.1037/1082-989X.13.2.110
- Lalongo, C. (2016). Understanding the effect size and its measures. *Biochemia Medica*, 26(2), 150–163. doi: 10.11613/BM.2016.015
- Li, J. C.-H. (2016). Effect size measures in a two-independent-samples case with nonnormal and nonhomogeneous data. *Behavior Research Methods*, 48(4), 1560–1574. doi: 10.3758/s13428-015-0667-z
- McGraw, K. O., & Wong, S. P. (1992). A common language effect size statistic. *Psychological Bulletin*, 111(2), 361–365. doi: 10.1037/0033-2909.111.2.361
- Özsoy, S., & Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12(2), 334-346.
- R Core Team. (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. <https://www.r-project.org/>
- Romano, J., Kromrey, J. D., Coraggio, J., Skowronek, J., & Devine, L. (2006). *Exploring methods for evaluating group differences on the NSSE and other surveys: Are the t-test and Cohen's d indices the most appropriate choices?* Paper presented at the Annual meeting of the Southern Association for Institutional Research, Arlington, Virginia.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 8(2), 26. doi: 10.22237/jmasm/1257035100
- Thompson, B. (2006). *Foundations of behavioral statistics: An insight-based approach*. New York, NY: The Guilford Press.
- Torchiano, M. (2020). *effsize: Efficient effect size computation*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1480624>
- Vargha, A., & Delaney, H. D. (2000). A critique and improvement of the CL Common Language effect size statistics of McGraw and Wong. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 25(2), 101–132. doi: 10.3102/10769986025002101
- Yabancı-Tak, A. (2021). *Etki büyüklüğü yöntemlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Ek 1.
DTY Değerleri.

Örneklem	Katsayılar	Örneklem Oranları															
		1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:2	1:2	1:2	1:2	1:2	1:2	1:2	1:3	1:3
		G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0
		G2:0.0	G2:0.2	G2:0.5	G2:0.8	G2:1.0	G2:1.0	G2:1.0	G2:0.2	G2:0.5	G2:0.8	G2:1.0	G2:1.0	G2:0.2	G2:0.5	G2:0.8	G2:1.0
10 Cliff Δ		77.2	73.9	20.1	44.8	60.5	98.8	84.2	79.7	23.9	41.8	60.7	99.5	87.3	83.2	24.4	61.2
10 Cohen d		71.3	67.7	24.6	66.4	66.4	99.4	78.8	74.0	27.1	50.0	68.9	99.8	81.8	76.3	28.7	69.9
10 CL		86.2	75.0	21.6	51.5	67.8	99.4	90.2	78.5	24.8	51.5	70.7	99.9	91.5	79.8	26.3	71.4
10 Glass Δ		69.9	66.3	23.6	51.1	66.4	99.2	78.6	73.2	26.9	50.5	68.7	99.8	81.6	75.9	28.6	70.0
10 Hedge g		73.3	69.8	24.5	47.1	63.9	99.2	80.1	75.3	27.4	47.6	67.0	99.8	82.8	77.1	28.7	68.2
10 Keselman vd. d		49.0	46.0	17.1	71.6	84.0	99.8	56.4	51.7	20.0	74.7	87.2	100.0	59.6	53.4	20.2	88.5
10 VDA		83.2	91.9	1.4	0.1	0.0	0.0	87.4	95.1	0.7	0.0	0.0	0.0	89.2	96.1	0.4	0.0
15 Cliff Δ		87.5	82.8	24.4	42.4	62.3	99.8	92.8	87.6	25.3	40.0	62.8	100.0	94.3	89.3	26.4	63.4
15 Cohen d		82.1	76.3	28.9	50.2	70.0	99.9	87.9	81.0	31.3	49.8	72.7	100.0	90.0	83.2	33.1	49.7
15 CL		91.4	79.9	26.6	52.0	71.5	99.9	94.3	83.0	29.2	51.9	74.4	100.0	95.4	84.7	30.6	51.7
15 Glass Δ		80.9	75.4	27.7	51.1	69.8	99.9	87.5	80.9	30.9	49.9	72.2	100.0	89.6	83.0	33.0	50.0
15 Hedge g		83.2	77.4	29.1	48.0	67.8	99.9	88.5	81.7	31.5	48.0	71.2	100.0	90.4	83.6	33.0	48.4
15 Keselman vd. d		59.8	53.9	20.0	76.0	88.8	100.0	66.3	59.0	22.6	79.4	92.2	100.0	69.4	60.7	23.9	80.9
15 VDA		89.8	96.1	0.5	0.0	0.0	0.0	92.9	98.2	0.1	0.0	0.0	0.0	94.4	98.6	0.1	0.0
20 Cliff Δ		92.5	87.3	26.3	40.4	63.5	100.0	96.4	91.4	27.6	38.1	64.6	100.0	97.5	93.2	27.6	65.2
20 Cohen d		88.3	81.3	32.5	50.6	73.2	100.0	93.0	85.8	35.8	49.8	75.7	100.0	94.5	87.4	36.2	49.3
20 CL		94.5	83.2	30.1	52.6	74.9	100.0	96.9	87.1	33.2	52.2	77.8	100.0	97.4	88.3	33.7	52.0
20 Glass Δ		87.5	80.5	31.5	51.2	73.0	100.0	92.5	85.4	35.1	50.1	75.8	100.0	94.3	87.3	36.1	49.5
20 Hedge g		89.0	82.2	32.3	48.5	71.5	100.0	93.4	86.3	35.6	48.4	74.5	100.0	94.8	87.8	36.1	48.1
20 Keselman vd. d		66.7	58.9	23.2	80.1	92.4	100.0	73.3	63.4	25.2	83.1	94.8	100.0	76.7	65.1	26.1	84.5
20 VDA		93.5	98.2	0.1	0.0	0.0	0.0	96.0	99.3	0.0	0.0	0.0	0.0	96.8	99.6	0.0	0.0
30 Cliff Δ		97.2	92.7	27.6	37.1	65.2	100.0	98.9	95.5	28.0	35.0	67.3	100.0	99.3	96.4	27.8	68.3
30 Cohen d		94.2	86.8	36.4	50.1	77.5	100.0	97.1	90.4	39.4	49.8	80.4	100.0	97.9	92.1	41.2	49.6
30 CL		97.3	87.6	33.8	52.6	79.3	100.0	98.6	90.9	36.9	52.9	82.2	100.0	99.1	92.5	38.4	52.8
30 Glass Δ		93.6	86.0	35.5	50.2	77.2	100.0	97.0	90.4	39.6	50.2	80.4	100.0	97.9	92.0	41.1	49.6
30 Hedge g		94.6	87.2	36.2	48.6	76.2	100.0	97.2	90.7	39.4	48.5	79.6	100.0	97.9	92.4	40.9	48.6
30 Keselman vd. d		76.1	64.7	27.0	84.6	96.0	100.0	82.4	68.6	29.8	87.8	97.8	100.0	85.1	70.0	31.9	89.2
30 VDA		96.8	99.5	0.0	0.0	0.0	0.0	98.4	99.9	0.0	0.0	0.0	0.0	98.8	99.9	0.0	0.0

Ek 1 (devamı).
DTY Değerleri.

Örneklem	Katsayılar	Örneklem Oranları															
		1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:2	1:2	1:2	1:2	1:2	1:3	1:3
		G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0
		G2:0.0	G2:0.2	G2:0.5	G2:0.8	G2:1.0	G2:1.0	G2:2.0	G2:2.0	G2:2.0	G2:0.5	G2:0.8	G2:1.0	G2:2.0	G2:2.0	G2:1.0	G2:2.0
40	Cliff Δ	99.0	95.4	28.2	34.7	66.7	66.7	100.0	99.7	97.7	27.9	32.4	68.9	98.3	27.7	31.5	70.2
40	Cohen d	97.3	90.5	39.2	49.5	80.1	80.1	100.0	98.9	93.8	42.6	49.4	83.1	95.0	44.1	49.5	84.9
40	CL	98.7	91.1	36.9	52.3	82.2	82.2	100.0	99.4	94.4	39.7	52.8	85.2	99.7	41.1	53.0	86.8
40	Glass Δ	97.0	89.9	38.6	50.3	79.3	79.3	100.0	98.8	93.5	42.1	49.6	83.0	99.3	44.0	49.7	84.8
40	Hedge g	97.5	90.8	39.0	48.0	79.1	79.1	100.0	99.0	94.0	42.2	48.4	82.5	99.3	43.7	48.6	84.5
40	Keselman vd. d	81.9	68.5	29.1	87.4	97.8	97.8	100.0	88.3	72.0	33.0	90.9	99.0	90.5	35.1	92.1	99.3
40	VDA	98.6	99.8	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	99.4	100.0	0.0	0.0	0.0	99.6	100.0	0.0	0.0
60	Cliff Δ	99.8	98.1	27.9	31.8	70.4	70.4	100.0	100.0	99.4	26.3	29.0	73.5	100.0	99.6	25.6	74.6
60	Cohen d	99.3	94.5	43.2	49.6	85.1	85.1	100.0	99.8	96.8	46.5	50.1	88.8	100.0	99.9	47.7	90.5
60	CL	99.7	94.7	40.8	53.2	87.0	87.0	100.0	99.9	97.0	44.0	54.2	90.8	100.0	97.9	45.4	92.1
60	Glass Δ	99.2	94.1	42.8	50.1	84.1	84.1	100.0	99.8	96.8	46.4	50.2	88.3	100.0	99.9	47.7	90.4
60	Hedge g	99.3	94.6	43.1	48.6	84.6	84.6	100.0	99.8	96.8	46.1	49.1	88.5	100.0	99.9	47.4	90.2
60	Keselman vd. d	89.9	72.8	34.9	92.3	99.3	99.3	100.0	94.3	76.2	39.1	95.0	99.8	100.0	95.8	40.4	96.1
60	VDA	99.6	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	99.9	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0
80	Cliff Δ	100.0	99.3	26.0	28.8	73.7	73.7	100.0	100.0	99.8	24.0	26.2	77.0	100.0	99.9	22.6	78.0
80	Cohen d	99.8	96.9	46.0	49.9	89.0	89.0	100.0	100.0	98.5	49.0	50.4	92.2	100.0	99.0	48.9	90.5
80	CL	99.9	97.2	43.6	54.1	91.0	91.0	100.0	100.0	98.8	46.1	55.3	93.7	100.0	99.2	46.4	95.0
80	Glass Δ	99.8	96.6	45.8	50.0	88.3	88.3	100.0	100.0	98.4	48.9	50.6	92.0	100.0	99.0	48.9	93.2
80	Hedge g	99.9	97.0	45.6	48.9	88.5	88.5	100.0	100.0	98.5	48.6	49.8	91.9	100.0	99.1	48.6	93.3
80	Keselman vd. d	94.5	76.7	38.9	95.3	99.7	99.7	100.0	97.4	79.4	42.2	97.2	100.0	98.2	81.3	44.4	97.8
80	VDA	99.9	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0
90	Cliff Δ	100.0	99.4	25.1	27.9	75.0	75.0	100.0	100.0	99.9	22.6	24.9	78.2	100.0	100.0	21.0	79.6
90	Cohen d	99.9	97.7	47.9	50.5	90.4	90.4	100.0	100.0	99.0	48.8	50.1	93.5	100.0	99.5	49.4	94.6
90	CL	99.9	97.9	45.4	54.9	92.2	92.2	100.0	100.0	99.1	46.4	55.3	94.8	100.0	99.5	46.4	95.9
90	Glass Δ	99.9	97.5	47.2	50.5	89.7	89.7	100.0	100.0	99.0	48.7	50.1	93.1	100.0	99.4	49.4	94.5
90	Hedge g	99.9	97.8	47.4	49.8	90.0	90.0	100.0	100.0	99.0	48.5	49.4	93.3	100.0	99.5	49.2	94.4
90	Keselman vd. d	95.9	77.9	40.3	96.1	99.8	99.8	100.0	98.1	81.0	44.5	97.9	100.0	98.9	82.7	45.9	98.5
90	VDA	99.9	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0

Ek 1 (devamı).
DTY Değerleri.

Örneklem	Katsayılar	Örneklem Oranları															
		1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:2	1:2	1:2	1:2	1:2	1:2	1:3	1:3	1:3
		G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0	G1:0.0
		G2:0.0	G2:0.2	G2:0.5	G2:0.8	G2:1.0	G2:2.0	G2:2.0	G2:0.0	G2:0.2	G2:0.5	G2:0.8	G2:1.0	G2:2.0	G2:0.0	G2:0.2	G2:0.5
	Grup Ortalamaları																
100	Cliff Δ	100.0	99.7	24.4	27.3	76.0	100.0	100.0	99.9	99.9	21.4	23.5	79.3	100.0	100.0	19.8	21.6
100	Cohen d	100.0	98.2	48.6	51.0	91.6	100.0	100.0	99.5	99.5	49.8	50.5	94.4	100.0	100.0	49.9	50.2
100	CL	100.0	98.3	46.0	55.8	93.3	100.0	100.0	99.6	99.6	47.3	56.3	95.8	100.0	100.0	47.4	56.1
100	Glass Δ	100.0	98.1	48.3	51.1	90.7	100.0	100.0	99.4	99.4	49.5	50.1	94.0	100.0	100.0	49.9	50.3
100	Hedge g	100.0	98.2	48.2	50.2	91.2	100.0	100.0	99.5	99.5	49.4	49.9	94.2	100.0	100.0	49.6	49.9
100	Keselman vd. d	96.9	79.0	41.5	97.0	100.0	100.0	98.9	82.4	82.4	44.9	98.6	100.0	100.0	99.2	84.2	47.0
100	VDA	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0
120	Cliff Δ	100.0	99.9	23.3	25.5	78.0	100.0	100.0	100.0	100.0	19.3	21.7	81.0	100.0	100.0	17.8	20.2
120	Cohen d	100.0	99.1	50.0	51.3	93.3	100.0	100.0	99.8	99.8	50.2	50.5	96.1	100.0	100.0	49.9	50.5
120	CL	100.0	99.2	47.4	56.1	94.8	100.0	100.0	99.8	99.8	47.6	56.6	97.2	100.0	100.0	47.5	56.5
120	Glass Δ	100.0	99.1	49.8	51.5	92.5	100.0	100.0	99.8	99.8	50.1	50.5	96.0	100.0	100.0	50.0	50.6
120	Hedge g	100.0	99.1	49.6	50.4	93.2	100.0	100.0	99.8	99.8	49.8	49.9	96.0	100.0	100.0	49.7	50.0
120	Keselman vd. d	98.3	80.5	43.0	98.1	100.0	100.0	99.4	84.5	84.5	47.6	99.2	100.0	100.0	99.7	86.3	48.6
120	VDA	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0
150	Cliff Δ	100.0	100.0	21.0	23.1	80.1	100.0	100.0	100.0	100.0	16.6	18.8	84.1	100.0	100.0	15.0	17.1
150	Cohen d	100.0	99.5	49.6	50.4	95.3	100.0	100.0	99.8	99.8	49.7	49.9	97.5	100.0	100.0	50.0	50.2
150	CL	100.0	99.6	46.9	55.9	96.7	100.0	100.0	99.9	99.9	46.7	56.5	98.3	100.0	100.0	47.1	56.9
150	Glass Δ	100.0	99.4	49.9	50.8	94.8	100.0	100.0	99.8	99.8	49.9	50.5	97.3	100.0	100.0	49.9	50.1
150	Hedge g	100.0	99.5	49.3	49.6	95.1	100.0	100.0	99.8	99.8	49.4	49.5	97.3	100.0	100.0	49.8	49.8
150	Keselman vd. d	99.2	83.0	46.8	99.0	100.0	100.0	99.8	87.1	87.1	50.6	99.6	100.0	100.0	100.0	88.6	51.0
150	VDA	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0
180	Cliff Δ	100.0	100.0	17.7	19.9	82.2	100.0	100.0	100.0	100.0	14.0	16.0	86.3	100.0	100.0	12.4	14.4
180	Cohen d	100.0	99.7	49.0	49.6	96.9	100.0	100.0	99.9	99.9	49.5	49.6	98.4	100.0	100.0	49.7	49.9
180	CL	100.0	99.8	46.1	56.2	97.9	100.0	100.0	100.0	100.0	46.3	57.0	99.0	100.0	100.0	46.4	57.6
180	Glass Δ	100.0	99.7	49.5	50.1	96.4	100.0	100.0	99.9	99.9	49.5	50.3	98.4	100.0	100.0	49.4	49.9
180	Hedge g	100.0	99.7	48.7	48.9	96.8	100.0	100.0	99.9	99.9	49.2	49.1	98.3	100.0	100.0	49.5	49.5
180	Keselman vd. d	99.7	86.4	49.8	99.5	100.0	100.0	100.0	89.7	89.7	52.6	99.9	100.0	100.0	100.0	91.0	53.7
180	VDA	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0

Ek 1 (devamı).
DTY Değerleri.

Örneklem	Katsayılar	Örneklem Oranları															
		Grup Ortalamaları															
		1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:1	1:2	1:2	1:2	1:2	1:2	1:2	1:3	1:3
		G1:0.0	G2:0.0	G1:0.0	G2:0.0	G1:0.0	G2:0.0	G1:0.0	G2:0.0	G1:0.0	G2:0.0	G1:0.0	G2:0.0	G1:0.0	G2:0.0	G1:0.0	G2:0.0
210	Cliff Δ	100.0	100.0	15.7	17.9	84.3	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	12.0	14.2	87.8	100.0	100.0	100.0
210	Cohen d	100.0	99.9	49.4	49.7	97.8	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	49.7	50.1	99.0	100.0	100.0	100.0
210	CL	100.0	100.0	46.3	56.7	98.5	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	46.5	57.8	99.4	100.0	100.0	100.0
210	Glass Δ	100.0	99.9	49.4	50.2	97.3	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	49.5	49.9	98.8	100.0	100.0	100.0
210	Hedge g	100.0	99.9	49.0	49.1	97.7	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	49.4	49.7	99.0	100.0	100.0	100.0
210	Keselman vd. d	99.9	88.1	51.6	99.7	100.0	100.0	100.0	100.0	91.5	54.6	99.9	100.0	100.0	100.0	92.9	54.8
210	VDA	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0
240	Cliff Δ	100.0	100.0	14.0	16.1	86.2	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	10.4	12.4	89.2	100.0	100.0	9.2
240	Cohen d	100.0	100.0	49.3	49.4	98.4	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	49.8	49.8	99.4	100.0	100.0	49.5
240	CL	100.0	100.0	46.1	56.9	99.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	46.5	58.1	99.6	100.0	100.0	46.0
240	Glass Δ	100.0	100.0	49.3	49.8	98.1	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	50.0	50.0	99.2	100.0	100.0	49.6
240	Hedge g	100.0	100.0	48.9	48.9	98.3	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	49.5	49.4	99.3	100.0	100.0	49.2
240	Keselman vd. d	99.9	89.8	52.9	99.8	100.0	100.0	100.0	100.0	92.8	55.1	100.0	100.0	100.0	100.0	94.0	56.4
240	VDA	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0
270	Cliff Δ	100.0	100.0	12.8	14.7	87.7	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	9.4	11.3	90.9	100.0	100.0	7.9
270	Cohen d	100.0	100.0	50.3	50.5	98.7	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	49.8	50.1	99.5	100.0	100.0	49.8
270	CL	100.0	100.0	47.5	57.9	99.2	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	46.1	58.7	99.7	100.0	100.0	45.8
270	Glass Δ	100.0	100.0	50.6	51.0	98.4	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	49.8	50.1	99.4	100.0	100.0	49.9
270	Hedge g	100.0	100.0	50.1	49.9	98.7	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	49.6	49.8	99.5	100.0	100.0	49.6
270	Keselman vd. d	100.0	91.1	53.5	99.9	100.0	100.0	100.0	100.0	94.0	55.3	100.0	100.0	100.0	100.0	94.9	56.8
270	VDA	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	100.0	0.0	0.0	0.0	0.0	100.0	0.0

Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Yaşam Becerileri Açısından İncelenmesi

Ayşegül TONGAL, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye tongalaysegul@gmail.com

Mustafa DOĞRU, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye mustafadogru@akdeniz.edu.tr

Öz

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin yaşam ve kariyer becerilerini (üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, esneklik ve uyumluluk, girişkenlik ve kendi kendini yönetme) ne düzeyde geliştirdiğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi ile incelenmiştir. Araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin esas alınmıştır. Verilerin analizinde, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam ve Kariyer Becerileri Etkinlik Analizi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre ise, ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında değişiklik yapılmasına rağmen ders kitaplarındaki etkinliklerde yaşam ve kariyer becerilerini geliştiren etkinlik sayısının sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Etkinlikler sınıf seviyelerinde göre karşılaştırıldığında; yaşam ve kariyer becerilerini artırmaya yönelik etkinliklerin en çok altıncı sınıf seviyesinde olduğu görülmüştür. Bu etkinliklerin en az olduğu sınıf seviyesinin ise sekizinci olduğu tespit edilmiştir. Yaşam ve kariyer becerilerinin alt dallarına göre dağılımına bakıldığında en fazla sosyal ve kültürlerarası etkileşim olduğu ve en çok altıncı sınıf seviyesinde geliştirildiği tespit edilmiştir. En az işlenen beceriler ise esneklik ve uyumluluk becerisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, ders kitapları yenileme çalışmalarında yaşam ve kariyer becerilerinin liderlik ve sorumluluk becerisi, girişkenlik ve kendi kendini yönetme, esneklik ve uyumluluk, üretkenlik ve hesap verebilirlik becerilerine yönelik etkinliklerin daha çok işlenmesi gerektiği söylenilebilir. Ayrıca bu becerilerinin sınıf seviyelerinde göre kademeli bir şekilde artırılmaması gerektiği söylenilebilir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri Ders Kitabı, Yaşam ve Kariyer Becerileri, Ortaokul Etkinlikleri

Abstract

This research aimed to examine the adjustment of education-level classes (planning and self-management in life and education) included in the classes of comprehensive and eight school years, 2021-2022. In the study, the analysis of qualitative research methods was used. The research was based on the courses taught in the fifth, sixth, seventh, and eighth grades in the 2021-2022 academic year. In the analysis of the data, the “Life and Career Efficiency Analysis Form” that can be designed by was designed. According to the estimates obtained, it is limited to the number of schools that develop the life and career plans in the textbooks in cooperation projects in secondary schools. According to the classes; For teacher education, it is mostly at the grade level. This is at least in the class of the class. According to the sub-branches of life and career, the show has been awarded the most for social and interaction and the most. The least included material is supply and availability capacity. After, according to the course, more space can be given to activities appropriate for life and career planning and responsibility skill, applicability and relevance, assertiveness and self-direction, productivity, and accountability. At the same time, the place can be shown by increasing the classes of these schools.

Keywords: Science Textbook, Life and Career Skills, Secondary School Activities

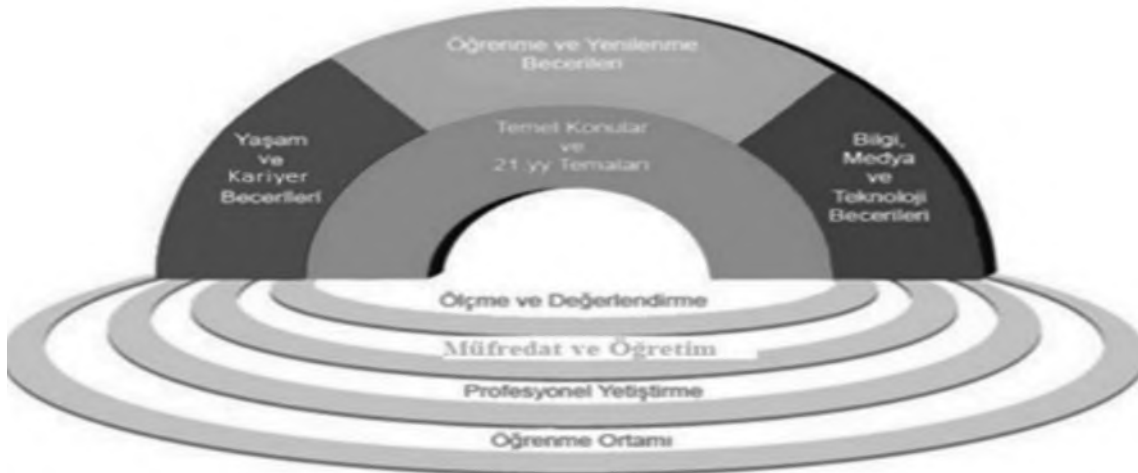
Giriş

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni öğrenme kuramları ve yaklaşımlar ortaya çıkmıştır. Bu kuram ve yaklaşımları öğrencilere kazandırmak için eğitim öğretime rehberlik eden öğretim programları da değiştirilmiştir. Değişen bu öğretim programlarıyla birlikte ders kitapların içeriği de değiştirilmiştir (MEB, 2018).

Öğrencilere değişen koşullara ayak uydurmaları ve karşılaşacakları zorluklara karşı mücadele becerisi kazandırmak için okul içi ve okul dışı etkinliklerle bir takım beceriler kazandırılması gerekmektedir (Yalçın, 2018). 21. yüzyıl becerisi olarak adlandırılan bu beceriler, alan içeriği bilgisinin ötesinde okulda, iş yaşamında

başarılı olması için gerekli olan tutum ve bilgileri içermektedir (Wolters, 2010). 21. Yüzyıl becerileri, bireylerin değişen çağa ayak uydurmasını kolaylaştıran, proje üretip, verimli sonuçlar çıkarmasını destekleyen, zorluklara karşı direnç yapısını geliştiren, küresel sorunların farkındalığını arttıran becerilerdir. 21.yüzyıl becerilerinin genel bir tanımını olmamakla beraber farklı kurum ve kuruluşlar bu becerileri sınıflandırmıştır (Partnership for 21st Century Learning [P21], NETS/ISTE (National Educational Technology Standards/International Society for Technology in Education, EU (European Union) , OECD (Organization for Economic Cooperation and Development)). P21 (2016)' e göre "öğrenme ve yenilenme becerileri; iletişim ve işbirliği, yaratıcılık ve buluş, eleştirel düşünme ve problem çözüme yaşam ve kariyer becerileri; sosyal ve kültürlerarası beceriler, esneklik ve uyum yeteneği, liderlik ve sorumluluk, girişim ve öz yönetim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, bilgi, medya ve teknoloji becerileri; bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okur yazarlığı, çekirdek konular; yabancı diller, matematik, ekonomi, sanat, bilim, coğrafya, tarih, disiplinler arası temalar; küresel farkındalık, girişimci, yurttaşlık, sağlık ve çevre okuryazarlığı" olarak sınıflandırılmıştır. NETS/ISTE 'e göre, "yaratıcılık ve yenilik; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözüme, iletişim ve işbirliği; bireylerin iletişim kurarak iş birliği sağlanması için dijital medya kullanmayı bilmesi, dijital vatandaşlık; teknolojik sorunları çözmek, teknoloji uygulamaları ve kavramları; teknolojik uygulamaların farkına varmak, araştırma ve bilgi akıcılığı; bilgiyi teknolojik araçlarla elde etmek" olarak sınıflandırılmıştır. EU' e göre, "öğrenmeyi öğrenme; iletişim; farklı dillerde iletişim, kültürel farkındalık; sosyal ve vatandaşlık yeterliliği, girişim ve girişimcilik, dijital yeterlilik" olarak sınıflandırılmıştır. EnGauge (2003)' e göre, "yaratıcı düşünme; uyum, karmaşıklık yönetme ve öz yönetim, yaratıcılık ve risk alma, üst bilişsel düşünme, etkili iletişim; işbirliği ve kişilerarası beceriler, sosyal ve vatandaş sorumluluğu, yüksek üretkenlik" olarak sınıflandırılmıştır. OECD (2005)' e göre, "Heterojen gruplarda etkileşim; özerk davranma, araçların etkileşimli kullanımı" olarak sınıflandırmıştır.

Her kurum ve kuruluş farklı sınıflandırsa da bu sınıflandırmaların temelinde, iletişim, yaratıcılık, işbirliği, eleştirel düşünme, sosyal ve kültürel yeterlilik, bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlıkları yer almaktadır. Öğrencileri çağa ayak uydurmasını sağlamak amacıyla, üretken öğrencilerin oluşturulması gerekliliğini savunan eğitim ve karar mekanizmalarının oluşturduğu uluslararası bir organizasyon olan P21, 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi geliştirmiştir (21. yüzyıl Öğrenme Ortaklığı). Öğrenme çerçevesi ile 21. yüzyıl becerileri Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. 21. yüzyıl Öğrenme çerçevesi

21. yüzyıl becerilerinin en çok kabul gören sınıflaması; "öğrenme ve yenilenme becerileri bilgi, medya ve teknoloji becerileri, yaşam ve kariyer becerileri" olmak üzere üç beceri olarak ayrılmaktadır (Partnership for 21st Century Learning, 2007; Trilling ve Fadel, 2009; Kylonen, 2012).

Öğrenme ve Yenilenme Becerileri

21. yüzyılın iş ve yaşam ortamlarına hazırlayan temel beceridir. Bu beceri ise *yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği, problem çözme becerisi* olarak sınıflandırılmıştır (Partnership for 21st Century Learning, 2007; Kylonen, 2012).

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Teknolojiye ayak uydurmak ve teknolojik uygulamaların farkına varmak gibi bireylere kazandırılması gereken becerilerdir. Bu beceri *bilgi, medya okuryazarlığı* olarak sınıflandırmıştır (Partnership for 21st Century Learning, 2007; Kylonen, 2012).

Yaşam ve Kariyer Becerileri

Günümüzde iş ve iş yaşamı, geçmişe nazaran daha fazla düşünme becerileri ve kavramsal bilgiye ihtiyaç duymaktadır. (P21, 2018). Yaşam ve kariyer becerilerine sahip bireylerde, değişen koşullara kısa sürede adapta olabilme yeni ürünler ortaya koyabilme, kendini sürekli geliştirebilen ve çalışma ortamında liderlik rolünü üstlenmeleri ve sorumluluk almaları, sonuçlarla ilgili hesap verebilir olmaları beklenmektedir. Yaşam ve kariyer becerileri, bu çalışmada üretkenlik ve hesap verebilirlik, *liderlik ve sorumluluk, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, esneklik ve uyumluluk, girişkenlik ve kendi kendini yönetme* olarak ele alınmıştır (Kylonen, 2012).

Esneklik ve Uyum Becerisi

21. yüzyıl iş imkanlarının ve mesleklerin çok sık değiştiği dönem olarak tanımlanmaktadır. Teknolojinin hızlı değişimi bireylerde iletişim, öğrenme ve yaşama dair yeni arayışlar aramaya başlamasına sebep olmuştur. Esneklik ve uyum becerisi bireylerin değişimlere ayak uydurmak için kazandırılması gereken önemli bir beceri olarak görülmektedir (Trilling ve Fadel, 2009).

P21 (2009)' e göre esneklik ve uyum becerilerine sahip bireylerde birçok farklı role ve mesleki sorumluluğa uyum sağlama, değişen mesleklerde etkili çalışma, geri bildirim oluşturma, eleştirilere başa çıkma gibi becerileri kapsamaktadır.

Sosyal ve Kültürlerarası Beceri

Bireylerin sosyal ortamlarda kullanması gereken becerileri kavrama, uygun olanı seçme ve aynı zamanda sosyal ortamlarda stres yönetimi, sosyal ortamların doğasını anlama, gibi becerileri içermektedir. Sosyal beceriler kültürlerarası iletişimi de içermektedir. Kültürlerarası iletişim, bireyin kendini tanıması, başka bireylerden yardım istemesi, yeni arkadaşlıklar oluşturmaya, sosyal ortama katılması gibi becerileri kapsamaktadır (Şenol ve Türkçapar, 2016).

P21'e göre sosyal ve kültürlerarası becerilere sahip bireyler, konuşacağı zamanı bilme, saygılı davranma, kültürel farklılıklara saygı duyma, farklı fikirlere saygı duyma, yeni fikirler üretme gibi becerileri kapsamaktadır.

Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik Becerisi

Bireylerin, işbirliği ortamı oluşturup zaman yönetimi sağlayarak ortaya yeni ürünler koyabilme becerisidir. Hesap verebilirlik ise bir ürün ortaya koyulurken ürünün oluşturma sürecinde ve sonucunda ürünün kalitesinin sorumluluğunu almaktır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

P21 (2009)'e göre üretkenlik ve hesap verebilirlik becerilerine sahip bireyler, engellere rağmen hedefe ulaşma, ürün oluşturulurken planlama ve yönetme, etik kurallara uygun, aktif olarak katılım sağlama, sonuçlarla ilgili hesap verebilir olma gibi becerileri kapsamaktadır.

Liderlik ve Sorumluluk Becerisi

Günümüzde eğitim ve öğretimde öğrenme becerileri, bilgi, yeterlilik, yaşam becerileri ve teknolojilerini öğrenme becerisi gibi kavramlar vurgulanmaktadır (Araratana, Sirisookslip ve Ngang, 2015). Çalışanlara örnek olan, çalışanları ortak bir çalışma ortamı oluşturarak çalışanların güçlü yönlerinden yararlanan ve tüm çalışanların çıkarlarına karşı sorumlu davranışlar sergileyen bir okul lideridir.

P21 (2009)'e göre liderlik ve sorumluluk becerisi, lider ve rehber olma, çalışanları hedefe yönlendirme, sorumluluk alma, etik ve ahlaklı davranma gibi becerileri kapsamaktadır.

Girişkenlik ve Kendi Kendini Yönetme

Planlanmayı zamana uygun yapabilme, istenilen hedeflere ulaşmak için verilen görevi aksatmamak ve kendini yönetim becerisi olarak vurgulanmaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015).

P21 (2009)'e göre girişkenlik ve kendi kendini yönetim, zamanı yönetim, kısa ve uzun vadede hedefleri belirleme ve dengeleme, zamanı etkili kullanabilme, verilen görevi sonuçlandırma, yaşam boyu öğrenmeye bağlılık gibi becerileri kapsamaktadır.

Alan yazında, Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının (Deveci ve Çepni, 2017; Yumuşak, 2017; Ayvaci ve Bebek, 2017; Karaman ve Karaman, 2016; Deveci, Konuş ve Aydın, 2018) incelediği, Fen Bilimleri Ders kitaplarındaki etkinliklerin 21.yüzyıl becerilerini ne düzeyde geliştirdiğini (Çolak,2018) incelediği, 21.yüzyıl becerilerine göre Türkçe dersi öğretim programlarının (Boyacı ve Özer, 2019), incelediği, 21.yüzyıl becerilerine göre ortaokul Türkçe ders çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularının (Çeçen ve Kurnaz, 2015) incelediği, Hayat Bilgisi öğretiminde yaşam becerilerinin kazandırılmasında öğrencilerin etkili öğrenme uygulamalarını (Kılıç, 2015) incelediği, Fen Bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşlerini (Özdemir, 2015) incelediği, 21.yüzyıl becerilerinin ortaöğretim öğrencilerinin dijital öykülemeyi geliştirdiği hakkındaki görüşlerinin (Koltuk ve Kocakaya, 2015) incelediği çalışmalar mevcuttur. Bilimsel bilgi artıka, öğretim programlarındaki kazanımlar artmaktadır. Artan kazanımlar ile birlikte fen öğretim programlarında kazandırılması gereken kazanımlar artmaktadır. Artan bu kazanımlar 21. Yüzyıl becerileri tam olarak gelişmemektedir (OECD,2018). Oysaki iyi tasarlanmış etkinlikler öğrencilerin becerilerini geliştirebilir (Prince ve Felder, 2006). Okulda 21. yüzyıl becerilerinin işlevselleştirilmesine yönelik bir diğer zorluk, bir öğretim programlarının amaçları ile uygulanması arasındaki zaman aralığıdır (OECD, 2018). OECD Eğitim 2030 Çalışma Grubu, 21. yüzyıl yetkinliklerinin bugün fen eğitimi topluluğu için mevcut olan değerlendirme araçlarıyla kolayca ölçülemeyeceğine dikkat çekmiştir (Dolin ve diğerleri, 2018). Fen bilimleri dersi alan öğrenciler için ele alınması gereken birkaç temel bileşen vardır. Bu bileşenler, gördüklerini tanımlamak ve incelediği sistemi oluşturan çeşitli kavramlar arasındaki bağlantıları kurmaktır. Ayrıca sistem içinde gözlemlediği değişikliklerin neden ve sonuçlarını anlamakla ilgilidir. Araştırma konusu ile ilgili literatür de herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple yürütülecek çalışmanın literatürde ki boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca fen bilimleri ders kitaplarında analitik düşünme, karar verme, esneklik ve uyumluluk, takım çalışması, yaratıcı düşünme, girişkenlik ve kendi kendini yönetim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, becerilerinin ders kitaplarına ne ölçüde yansıtıldığının belirlenmesi, ders kitaplarının iyileştirilmesi sürecinde önem arz edecektir. Dolayısıyla bu araştırmanın amacı; fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin yaşam ve kariyer becerileri ne seviyesinde geliştirdiğini incelemektir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi: 2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan seviyelerinde okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinlikleri, yaşam ve kariyer becerilerini ne düzeyde geliştirmektedir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi olan doküman analizi ile incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yazılı belgeleri sistematik analiz etme, tüm belge ve dokümanları incelemek ve değerlendirmek için kullanılan bir yöntemidir (Maxwell,1996). Doküman incelemesinin seçilme nedeni 2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan seviyelerinde okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmesi açısından incelenmesidir.

Veri Kaynağı

Araştırmada veri kaynağı olarak 2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan sınıf seviyelerinde okutulan Fen bilimleri ders kitabında yer alan 171 etkinlik incelenmiştir. Sınıf seviyelerine göre dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinlik Sayıları Tablosu*

Sınıf Seviyesi	Etkinlik sayısı
5.sınıf	37 Etkinlik 7 Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları 27 Etkinlik
6.sınıf	15 Deney 5 Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları
7.sınıf	52 Etkinlik
8.sınıf	25 Etkinlik 3 Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları
Toplam	171 Etkinlik

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında 2021-2022 eğitim öğretim beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinlikleri doküman analiz ile incelenmiştir. Doküman analizinde; örneklem seçimi, kategorilerin düzenlenmesi, analizin belirlenmesi, sayısallaştırma olmak üzere dört basamakta gerçekleştirilmiştir. İlk olarak araştırmaya konu olan veriden örneklem; 2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinlikler araştırmanın veri grubu olarak belirlenmiştir. Kapsam geçerliliğini artırmak için üç sınıf seviyesi araştırmaya dahil edilmiş ve kitaplarda bulunan 171 etkinlik değerlendirmeye alınmıştır. Kategorilerin geliştirilmesi basamağında ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin yaşam ve kariyer becerileri açısından Kylonen, (2012) de yaptığı çalışmaya göre, kategorize edilerek (*girişkenlik ve kendi kendini yönetme, esneklik ve uyumluluk, sosyal ve kültürlerarası etkileşim, liderlik ve sorumluluk üretkenlik ve hesap verebilirlik*) incelenmiştir. Sınıf seviyelerine göre kategorilere ayrılmıştır. Analiz biriminin belirlenmesi basamağında ise, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Yaşam ve Kariyer Becerileri Etkinlik Analizi Formu” kullanılmıştır. Sayısallaştırma basamağında ise frekans ve yüzde hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırmanın Niteliği ve Etik

Araştırmacıların birbirlerinden farklı olarak yaptıkları analiz sonuçları tartışılmış, uzlaşmaya varılamayan ders kitaplarındaki etkinlikler ortak karar doğrultusunda analizlerden çıkarılmıştır. Araştırma verilerinin güvenilirlik analizi Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüne göre uygulanmış ve Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100 ile hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda araştırmanın güvenilirliği % 88 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin yaşam ve kariyer becerilerini ne düzeyde geliştirdiğini incelenmesi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Yaşam Becerilerini Artırmaya Yönelik Etkinliklerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımı

Yaşam ve	5.sınıf		6.sınıf		7.sınıf		8.sınıf		Toplam	
Kariyer Becerileri	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Esneklik ve Uyumluluk	2	1.2	1	0.6	2	1.2	1	0.6	6	3.6
Girişkenlik ve Kendi Kendini Yönetme	3	1.8	2	1.2	3	1.8	2	1.2	10	6.0
Sosyal ve Kültürlerarası Etkileşim	5	2.9	11	6.4	5	2.9	3	1.8	25	14.6
Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik	2	1.2	1	0.6	3	1.8	2	1.2	7	4.8
Liderlik ve Sorumluluk	1	0.6	3	1.8	1	0.6	2	1.2	7	4.2
Toplam	13	7.6	18	10.5	14	8.2	10	5.8	55	33.2

2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan Fen bilimleri ders kitabında toplam 171 etkinlik bulunmaktadır. Bu etkinliklerin 55’i öğrencilerin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Ancak kitaplarda yer alan diğer 116 etkinliğin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda fen bilimleri ders kitaplarında yer alan etkinliklerin sadece %33.2’ si öğrencilerin yaşam ve kariyer becerilerinin geliştirilmesine yönelik olduğu görülmektedir. Ancak %66.8’ü ise yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı görülmektedir.

Etkinlikler sınıf seviyelerinde göre incelendiğinde ise; yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin en çok altıncı sınıf seviyesinde (%10.5) en az ise sekizinci sınıf seviyesinde (%5.8) yer aldığı görülmektedir. Beşinci sınıf seviyesinde (%7.6) ve yedinci sınıf seviyesinde (%8.2) sınırlı sayıda ki etkinliklerin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirildiği görülmektedir. Yaşam ve kariyer becerilerinin alt dalı olan sosyal ve kültürler arası etkileşim becerisi(%14.6) en çok geliştirilen beceri olduğu ve en çok altıncı sınıf seviyesinde (%6.4) geliştirildiği görülmektedir. Ancak esneklik ve uyumluluk (%3.6) becerisinin en az geliştirilen beceri olduğu görülmektedir. Diğer beceriler ise, liderlik ve sorumluluk (%4,1) üretkenlik ve hesap verebilirlik (%4.2), girişkenlik ve kendi kendini yönetme (%6.0) becerilerinin geliştirmeye yönelik sınırlı sayıda etkinlik olduğu görülmektedir.

Aşağıda yaşam ve kariyer becerilerinin alt dalı olan sosyal ve kültürlerarası etkileşim becerisine ilişkin etkinlik örnekleri sunulmaktadır.

ARAÇ GEREÇLER

- 1- Pil (2 adet 1,5 V)
- 2- Özdeş ampul (2 adet)
- 3- Duy (2 adet)
- 4- Bakır tel ve alüminyum tel (40 cm uzunlukta ve aynı kalınlıkta)

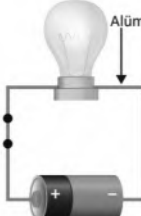
SIRA SIZDE

İletken Telin Cinsinin Ampul Parlaklığına Etkisi

Amaç: İletken telin cinsinin ampul parlaklığına etkisini kavramak

Yapılışı:

- Sınıfta 5-6 kişilik gruplar oluşturunuz.
- Her grup bakır tel ve alüminyum tel kullanarak iki ayrı basit elektrik devresi oluştursun. Aynı anda devrelerin ampul parlaklığını gözlemleyiniz.



Alüminyum tel



Bakır tel



Değerlendirme:

- Bu etkinlikteki bağımlı, bağımsız ve kontrol edilen değişkeni açıklayınız?
- Alüminyum tel ve bakır tel ile oluşturduğunuz elektrik devresinde ampul parlaklıklarını karşılaştırınız?

Şekil 2. Yaşam ve kariyer becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik örneği

Altıncı sınıf fen bilimleri ders kitabındaki bu etkinlikte, öğrencilerin birbiri ile etkileşim halinde bulunup derinlemesine düşünüp çıkarım yapmaları buna bağlı olarak da öğrencilerin yaşam ve kariyer becerilerini geliştirmekte yararlanılabilmektedir. Bu etkinlik öğrencilerin sosyal ve kültürel arası etkileşim becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama örneği olarak kabul edilebilir. Öğrencilerin başkalarıyla etkili bir şekilde etkileşimde bulunarak çeşitli gruplarla çalıştığı yeni fikirler yarattığı, yenilik ve iş niteliğini artırmak için sosyal ve kültürel farklılıkları geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca farklı sosyal ve kültürel geçmişe sahip kişilerle etkili bir şekilde çalışmaya yönelik olduğu görülmüştür.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin yaşam ve kariyer becerilerini ne düzeyde geliştirdiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda sınıf seviyelerine göre etkinlikler ayrılmış ve en fazla hangi yaşam becerilerinin işlendiği araştırılıp tartışılarak sonuçlandırılmıştır.

2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin yaşam becerileri açısından sınıf seviyelerine göre incelendiğinde, etkinliklerin en fazla altıncı sınıf en az sekizinci sınıf seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin yaşam becerilerini geliştiren etkinliklerinin sayısının artması olağan karşılanabilir. Ancak beşinci ve yedinci sınıf seviyesinde yaşam ve kariyer becerilerini geliştiren etkinliklerin sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Sınıf seviyesine göre etkinlik dağılımına bakıldığında ise sistematik bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. 2018 yılında düzenlenen Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelendiği araştırmada yaşam becerilerinin konu alanlarına ve sınıf seviyelerine göre sistematik bir yapıda dağılmadığını rapor etmiştir (Deveci, Konuş ve Aydı 2018). Bu bağlamda sınıf seviyesi arttıkça yaşam ve kariyer becerilerinin geliştirilmesine daha fazla yer verilmeli ve sistematik olarak artırılmalıdır. Kotluk ve Kocakaya (2015), Dijital öyküleme yöntemiyle yaşam ve kariyer becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ders kitaplarında yaşam ve kariyer becerilerine yönelik etkinliklerinin artırılması derse olan ilgiyi artırıp öğrencileri sürece aktif olarak katılmasını sağlayabilir. Ayrıca problem çözme becerisine sahip, yaratıcı, çevresi ile sağlıklı ilişki kurabilen bireylerin yetişmesi için yaşam ve kariyer becerileri geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır.

2021-2022 eğitim öğretim yılında beşten sekizinci sınıf seviyelerine kadar okutulan Fen bilimleri ders kitabı etkinliklerinin yaşam ve kariyer becerilerinin alt dallarına göre dağılımına bakıldığında en fazla sosyal ve kültürlerarası etkileşim olduğu görülmektedir. Esneklik ve uyumluluk becerisine çok az yer verildiği belirlenmiştir. Diğer alt dallarda ise üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk, girişkenlik ve kendi kendini yönetme, becerisinin sınırlı sayıda olduğu belirlenmiştir. Boyacı ve Özer (2019) Öğrenmenin geleceği olarak görülen 21. yüzyıl becerilerinin Türkçe öğretim programları araştırmasında, 2017 ve 2018 programlarının sosyal ve kültürlerarası becerilere yer verdiğini ancak esneklik ve uyum becerisi yalnızca 2005 ve 2015 programlarında yer verildiğini rapor etmiştir. Sosyal ve kültürlerarası etkileşim becerisine daha fazla yer verilmesi yapılandırıcı yaklaşımının bir sonucu olarak görülebilir. Son yıllarda öğrenci merkezci bir anlayışın olduğundan dolayı öğrencilerin yenilikçi fikri sunabildikleri ortamları artırılması amaçlandığı bilinmektedir. 21. yüzyıl teknolojinin hızlı değişimi bireylerde iletişim, öğrenme ve yaşama dair yeni arayışlar aramaya başlamasına sebep olduğundan dolayı esneklik ve uyum becerisinin gelişmesine daha çok yer verilmelidir.

Öneriler

Fen bilimleri ders kitapları yenileme çalışmalarında yaşam ve kariyer becerilerinin liderlik ve sorumluluk becerisi, girişkenlik ve kendi kendini yönetme, esneklik ve uyumluluk, üretkenlik ve hesap verebilirlik becerilerine yönelik etkinliklere artırılması gerektiği söylenilebilir. Üstelik bu becerilerinin sınıf seviyelerine göre kademeli bir şekilde artırılarak yer verilmesi gerektiği söylenilebilir. Bu bağlamda öğretmen görüşleri alınabilir ve yaşam ve kariyer becerileri hakkında uygulama yapılabilir.

Kaynakça

- Ariratana, W. Sirisookslip, S., ve Ngang, T., K. (2015). Development of leadership soft skills among educational administrators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 186, 331-336.
- Ayvaci, H. Ş., & Bebek, G. (2017). 2013 yılında revize edilen fen bilimleri dersi öğretim programı'nda yer alan kazanımların incelenmesi: Model oluşturma ve kullanma konusu. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 89-104.
- Boyacı, Ş. D. B., & Özer, M. G. (2019). Öğrenmenin geleceği: 21. Yüzyıl becerileri perspektifiyle Türkçe dersi öğretim programları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 708-738.
- Çeçen, M. A. ve Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Tema Değerlendirme Soruları Üzerine Bir Araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(02).
- Deveci, İ., & Çepni, S. (2017). Examination of science education curriculum (5-8 grades) in terms of entrepreneurial characteristics. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 52-74.
- Deveci, İ., Konuş, F. Z., & Aydı, M. (2018). 2018 Yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yaşam Becerileri Açısından İncelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 765-797.
- Dolin, J., Bruun, J., Constantinou, C. P., Dillon, J., Jorde, D., & Labudde, P. (2018). Policy aspects: How to change practice and in what direction. In *Transforming Assessment* (pp. 249-278). Springer, Cham.
- Eryılmaz, S. ve Uluoy, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında fatih projesi değerlendirmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- EU (European Union). (2006). Recommendation of the European Parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of The European Union.
- Felder, R. M., & Prince, M. J. (2006). Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons and research bases. *Journal of engineering education*, 95(2), 123-138.
- Karaman, P., & Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269.
- Kılıç, Z. (2015). Hayat Bilgisi Dersinde öğrencilerin yaşam becerilerinin geliştirilmesinde etkin öğrenme uygulamaları. *Doktora Tezi*, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2015). 21. yüzyıl becerilerinin gelişiminde dijital öyküler: Ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 354-363.
- Kylonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards. Paper presented at the Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments, (Erişim tarihi: 23 Eylül 2021).
- Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interpretive Approach*, Thousand Oaks. California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). "Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi—Öğretim Programları". <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>, (Erişim tarihi: 23 Eylül 2021).

- NCREL (North Central Regional Educational Laboratory). (2003). enGauge*21st century skills: Literacy in the digital age.
- OECD (2018). The Future We Want. The Future of Education and Skills: Education 2030. Editor J. Skovgaard. Available at: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (Erişim tarihi: 23 Eylül 2021).
- OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). (2005). The definition and selection of key competencies: Executive summary. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf> (Erişim tarihi: 23 Eylül 2021).
- Özdemir, D. (2015). Fen Bilimleri öğretmenlerinin yaşam becerileri hakkındaki görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- P21 (Partnership for 21st Century Learning). (2015). P21 Framework Definitions. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_2015.pdf (Erişim tarihi: 23 Eylül 2021).
- P21 (Partnership for 21st Century Learning). (2016). Framework for 21st Century Learning. http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_framework_0816.pdf (Erişim tarihi: 23 Eylül 2021).
- P21 (Partnership for 21st Century Learning). (2018). Framework for 21st Century Learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> (Erişim tarihi: 23 Eylül 2021).
- Partnership for 21st Century Learning (P21). (2007). Framework for 21st century learning. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework> adresinden alındı
- Partnership for 21st Century Skills-P21. (2009). P21 framework definitions. 23 Haziran 2019 tarihinde <https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf> (Erişim tarihi: 23 Eylül 2021).
- Şenol, E. ve Türkçapar, Ü. (2016). Öğretmen adaylarının sosyal beceri düzeylerinin incelenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 445-456
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). 21st century skills: Learning for life in our times. Francisco: Jossey-Bass.
- Wolters, C. (2010). Self-regulated learning and the 21st century competencies. Paper prepared for the NRC Planning Meeting on 21st Century Competencies. Available: http://www7.nationalacademies.org/BOTA/Wolters_Self_Regulated_Learning_Paper.pdf [Erişim tarihi: 23 Eylül 2021].
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 51(1), 183-201.
- Yumuşak, G. K. (2017). 2005 Fen ve teknoloji ve 2013 fen bilimleri öğretim programı madde ve değişim öğrenme alanı kazanımlarının karşılaştırmalı analizi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 596-613.

Sosyobilimsel Algıları Kapsamında Toplumun Alternatif Enerji Kaynaklarına Yönelik Görüşlerin İncelenmesi

Hakan Şevki AYVACI* ve Sultan FİDAN*

* Trabzon Üniversitesi

Özet

Geçmişten günümüze teknolojik gelişmeler ve sanayileşmenin artmasından dolayı ortaya çıkan enerji ihtiyacı insanlığın günlük yaşamı için hayati bir öneme sahiptir. Çeşitli nedenlerden dolayı giderek yok olan enerji kaynaklarına karşı günümüzde alternatif kaynaklar bulunmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı toplumdaki bireylerin sosyo-bilimsel bir konu olan alternatif enerji kaynakları hakkındaki farkındalıklarını ve algılarını belirlemektir. Çalışma 2021 yılında lise, ön-lisans ve lisans mezunu bireylerden oluşan 130 gönüllü katılımcıyla yürütülmüştür. Çalışma tarama yöntemiyle yapılmış olup, veriler içerisinde açık uçlu sorular bulunan anket tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler temel içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiş, bulgular tablo ve grafik formunda sunulmuştur. Çalışmada ulaşılan bulgulara göre lise mezunu bireylerin alternatif enerji kaynakları hakkındaki bilgi düzeyleri sınırlı olduğu belirlenmiş, genellikle yaşanan çevrede bulunan alternatif enerji kaynaklarından bahsettikleri tespit edilmiştir. Ön lisans mezunu bireylerin ise daha çok sanayi ve teknoloji kapsamında alternatif enerji kaynakları hakkında bilgi sahibi oldukları, lisans mezunlarının sadece yaşanan çevreyle sınırlı kalmayıp ülkemizde bulunan diğer alternatif enerji kaynaklarından da haberdar oldukları belirlenmiştir. Çalışmanın sonunda, eğitim sistemi içerisinde alternatif enerji kaynaklarına yönelik teorik ve uygulamalı bilgilere daha fazlaca yer verilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: alternatif enerji, yenilenemez enerji kaynakları, sosyo-bilimsel konular, eğitim.

Summary

The need for energy, which has arisen from the past to the present due to technological developments and the increase in industrialization, has a vital importance for the daily life of human beings. Today, alternative sources are tried to be found against the energy sources that are gradually disappearing due to various reasons. In this context, the aim of this study is to determine the awareness and perceptions of individuals in society about alternative energy sources, which is a socio-scientific issue. The study was carried out in 2021 with 130 volunteer participants consisting of high school, associate and undergraduate graduates. The study was conducted by scanning method and the data were obtained by using the questionnaire technique with open-ended questions. The data obtained were analyzed by subjecting them to basic content analysis, and the findings were presented in the form of tables and graphics. According to the findings of the study, it has been determined that the high school graduates have limited knowledge about alternative energy sources, and it has been determined that they usually talk about alternative energy sources in the living environment. It has been determined that associate degree graduates have more information about alternative energy sources within the scope of industry and technology, and undergraduate graduates are not only limited to the environment they live in but also are aware of other alternative energy sources in our country. At the end of the study, it is suggested to include more theoretical and applied information on alternative energy sources in the education system.

Keywords: Alternative Energy, Non-Renewable Energy Sources, Socio-Scientific Issues, Education.

Giriş

İnsanoğlu geçmişten günümüze enerjiye hep ihtiyaç duymuştur. Tarih içinde nüfus artışı ile beraber meydana gelen kentleşme ve sanayileşme enerjiye olan ihtiyacı önemli derecede artırmıştır (Aslan, 2006; Yamak, 2006). Teknolojinin gelişmesiyle enerjinin hemen her şeye uygulanabilirliği enerjinin gerek üretimde gerekse normal yaşantıda önemini artırmıştır. Teknolojik gelişmeler ve sanayileşmenin artmasından dolayı ortaya çıkan enerji ihtiyacı farklı tür enerji arayışlarının yolunu açmıştır. Bu enerjilerin bir kısmına alternatif enerji adı verilmiştir. Alternatif enerji kaynakları toplumun bilinçlenmesinde bir araç rolü üstlenmektedir. Bilinen geleneksel enerjilere kıyasla alternatif enerjiler yerel birimler tarafından üretilmektedir (Mutlu, 2002). Alternatif enerji kaynaklarının yerel olma özelliği ekonomik yatırım getirisiyle birlikte insanlar arasında sosyo-bilimsel bir konu bağlamında daha da önemsenmiş ve derinlemesine incelemelerde bulunan bir hal almıştır (URL-1).

Sosyo-bilimsel konular; tartışmaya açık, karar verilmesi oldukça zor, karar verilirken ise siyasi, etik ahlaki boyutu dikkate alınmalı aynı zamanda da bilimsel açıdan sorgulanmalıdır (Türkmen,H., Pekmez,E. & Sağlam. M., (2017). Sosyo-bilimsel konuda değerlendirme yapılabilmesi için argümantasyon becerisine sahip olunması gerekmektedir. (Forbes & Davis, 2008). Sosyo-bilimsel konuların bilimsel bilgi içermesi, bilimsel temele sahip bir şekilde topluma, yerel, ulusal, küresel boyutlara hitap edecek nitelikte ve gündelik hayatta karşılaşılan olayları içermesi, toplumsal bazda düşünceyi şekillendirmesi, risk ve değerlerin fayda ve zarar çözümlemelerini içermesi, değerleri ve ahlaki akıl yürütmeyi barındırması gerektiği önerilmektedir (Ratcliffe ve Grace (2003). Bireylerin toplumu ilgilendiren sosyo-bilimsel konulara yönelik farkındalık ve algılarının geliştirilmesinde eğitim sisteminin önemli bir rolü vardır. Bu anlamda özellikle örgün eğitim kurumlarında yürütülen fen bilimleri eğitimi kapsamında sosyo-bilimsel konulara yer verilmesi, bireylerin alternatif enerji kaynakları gibi toplumu yakından ilgilendiren konulara yönelik algı ve tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Bu noktada fen öğretimi, enerjinin oluşumundan tutup birbirine dönüşümünün nasıl gerçekleştiğini anlayabilmemiz açısından ve öğrencilerin enerji konusunda bilinçlendirilmesinde oldukça önemlidir (Karışan, 2017; Cebesoy, 2017). Alternatif enerji kaynakları toplumun yaşamını doğrudan etkilediğinden dolayı sosyo-bilimsel bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Alternatif enerji kaynakları sosyo-bilimsel bir konu olduğu için toplumun bilinçlendirilmesi ve konuyla alakalı çalışmaların daha da önemsenmesi gerekir. Alternatif enerjiler, genel olarak ülkenin kendi yerel kaynakları kullanılarak üretilmektedir böylece alternatif enerji kaynakları hem çevrenin korunmasını hem de demokratik olarak yerel kararların yerel halk tarafından alınıp, uygulanmasında bir araçtır (Çukurçayır, 2006; Sağır, 2006). Bu düzenin dengeli bir biçimde ilerlemesi için enerji ve teknoloji arasındaki ilişkiyi anlayabilmemiz gerekir. Bu da eğitim sürecindeki enerji ve teknoloji odaklı çalışmalarla sağlanabilir. İlgili literatüre bakıldığında günümüzde artan enerji ihtiyacının karşılanması için geliştirilen alternatif enerji kaynaklarına yönelik ilginin oldukça fazla olduğu görülmektedir (Karaman, G., & Kabacık, M (2018). Fakat alternatif enerji kaynakları konusunda eğitimde yeterince üzerinde durulmaması eğitim düzeyleri arasında farklılaşma, bakış açılarında değişiklik meydana getirmiştir.

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışma toplumdaki bireylerin alternatif enerji kaynaklarının ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu, bireylerin sosyo-bilimsel konu kapsamında algı düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda çalışmada aşağıdaki iki temel soruya cevap aranmaktadır;

1. Bireylerin alternatif enerji kavramı hakkındaki bilgi düzeyleri nedir?
2. Bireylerin ülkemizde kullanılmasını tercih ettikleri alternatif enerji kaynakları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada farklı eğitim düzeylerindeki Trabzon'da yaşayan kişilerin alternatif enerji kaynaklarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla Survey (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Survey tarama yöntemi mevcut olan durumu belirlemek için yürütülen bir araştırma yöntemidir. (Karasar, 2000). Bunun gibi olan çalışmalarda örneklem oldukça geniştir. Yeterince geniş örneklem ulaşabilmek için en kolay yol anketlerdir. Anketler yoluyla daha fazla gözlem yapılır ve daha fazla nitel veriler elde edilebilir. Verilerin yorumlanmasının ardından genellemelere gidilmeye çalışılır ve sonuç çıkarılır. Bu nedenle anket yöntemi kullanılmıştır. (Artvinli, 2010).

Örnekleme

Araştırmada, çalışma grubu olarak Trabzon'da rastgele seçilen lise (n:45), ön lisans (n:45), lisans (n:40) ve toplam (n:130) gönüllü bireylerle çalışılmıştır. Seçilen gönüllü bireylerin tamamı Trabzon'da ikamet eden bireylerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama araçlarından biri olan anket tekniği kullanılmıştır. Anket tekniğinde açık uçlu sorular kullanılmıştır (Artvinli, 2010). Açık uçlu sorular kullanılması, ankete katılan bireylerin alternatif enerji kaynakları hakkındaki daha yapılandırılmamış görüşlerini belirlemek amacıyla tercih edilmiştir. Anket maddeleri alternatif enerji kaynakları hakkında olan çalışmaları inceleyen iki uzman tarafından oluşturulmuştur., okunurluğu ve anlaşılabilirliğini test etmek amacıyla her gruptan üçer kişiye uygulanmıştır, elde edilen veriler birbiri ile tutarlı olduğu test edilmiş ve ankete son hali verilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler içerik analizi ile yorumlanmıştır. İçerik analizi konu ile ilgili yazılı, sözel ve diğer materyallerin sistematik ve nesnel bir şekilde incelenmesidir (Çalık, Sözbilir, 2014). Ankete katılan gönüllü bireylerin bireysel olarak doldurdıkları anketler incelenmiştir. Elde edilen analizler sonucunda belirlenen kodlamalar güvenilir ve geçerli olabilmesi için dokümanlar iki araştırmacı tarafından ve birbirinden bağımsız olarak değerlendirilmiştir. İncelenen verilerden konu içeriğini yansıtacak kelimeler veya kelime grupları kategoriler şeklinde oluşturulup belli kurallar çerçevesinde kodlanmıştır. Değerlendirilen bu kodlamalar sonucunda görüş birliği ve görüş ayrılığı yaşanan konularda düzenlemeler yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcıların anket veri toplama aracına verdikleri cevaplar soru bazında analiz edilmiştir ve her soru için ayrı başlıklar altında tablolar ve grafikler şeklinde sunulmuştur.

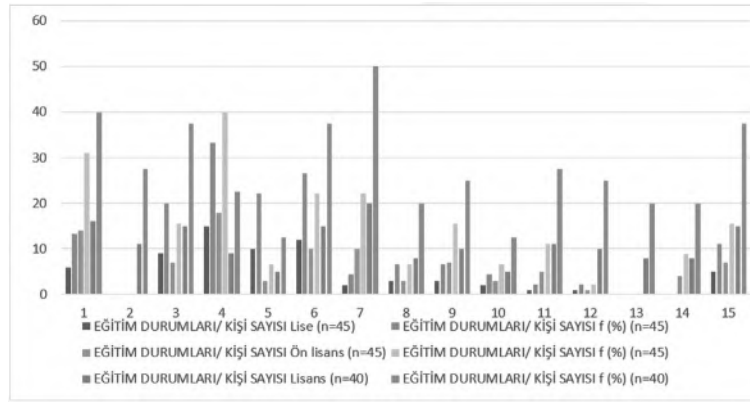
Tablo 1

Enerji Deyince Size Neyi Çağırıyor?

Cevaplar	Eğitim Durumları/Kişi Sayısı					
	Lise (n=5)	f (%)	Ön Lisans (n=5)	f (%)	Lisans (n=5)	f (%)
1 Teknolojik araçların çalışması için gerekli kaynak	6	13,3	14	31,11	16	40,00
2 Başka bir şeyler elde etmek için gerekli olan güç		0,00		0,00	11	27,50
3 Hayatı devam ettirebilmek için gerekli olan kaynak	9	20,00	7	15,56	15	37,50
4 Akaryakıt, elektrik ve doğalgazın sanayide kullanılması	15	33,33	18	40,00	9	22,50
5 Şekerli Besinler	10	22,22	3	6,67	5	12,50
6 Güneş, su, rüzgâr, HES	12	26,67	10	22,22	15	37,50
7 Nükleer kaynaklar	2	4,44	10	22,22	20	50,00
8 Yer altı kaynakları	3	6,67	3	6,67	8	20,00
9 Fosil yakıtları	3	6,67	7	15,56	10	25,00
10 Barajlar	2	4,44	3	6,67	5	12,50
11 Yenilenebilir enerji kaynakları	1	2,22	5	11,11	11	27,50
12 Geri dönüşüm	1	2,22	1	2,22	10	25,00
13 Jeotermal		0,00		0,00	8	20,00
14 Dalga enerjisi		0,00	4	8,89	8	20,00
15 Güç	5	11,11	7	15,56	15	37,50

Enerji deyince size neyi çağırıyor? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde anket katılımcılarının çok geniş bir skalada cevaplar verdiği görülmektedir. Bu cevaplar enerjinin hayat kaynağı olduğunu düşünen bir sosyolojik anlayışı içeren cevapların yanı sıra teknolojinin kullanılabilmesi için yakıt veya gereksinim olarak görenler, enerji kavramını oluşum yolları (HES, nükleer, rüzgâr, jeotermal gibi) ile eşleyenler ve enerjiyi yenilenebilir olarak tersinir veya tersinmez olarak adlandıranlar görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların verdikleri cevapların frekansına bakıldığında lisans mezunu katılımcıların Güç kavramı üzerinde odaklandıkları ve enerjiyi en güçlü üretim şekli olarak Nükleer enerji başlığına vurgu yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Ön lisans mezunları ise teknoloji ve üretim noktasında ihtiyaç duyulan bir kavram olarak enerjiyi zihinsel algılarında daha ön planda oluşturdukları görülmektedir. Lise mezunları ise genellikle besin ve günlük birincil ihtiyaç olarak enerji kavramını zihinlerinde yapılandırdıkları ankete verilen bu sorudan ortaya çıkmaktadır.

Bununla birlikte her üç grup katılımcı da beklenir bir şekilde günlük hayatta kullanılan ve toplum içinde çok sıkça tartışılan HES, Rüzgâr, Su ve Nükleer enerji kavramlarını birbirine yakın bir frekansta değindikleri görülmektedir. Jeotermal ve dalga enerjisi gibi Karadeniz bölgesinde yaygın olmayan çok da konuşulmayan enerji türlerine ise lisans mezunları dışında pek de değinilmediği görülmektedir.



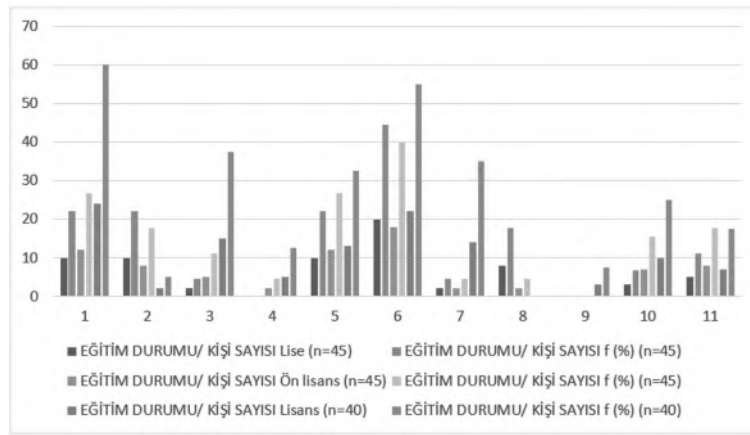
Tablo 2
Alternatif Enerji Kaynakları Neler Olabilir?

Cevaplar	Eğitim Durumları/Kişi Sayısı					
	Lise (n=5)	f (%)	Ön Lisans (n=5)	f (%)	Lisans (n=5)	f (%)
1 Güneş enerjisi	10	22,22	12	26,67	24	60,00
2 Nükleer enerji	10	22,22	8	17,78	2	5,00
3 Rüzgar enerjisi	2	4,44	5	11,11	15	37,50
4 Termik santraller		0,00	2	4,44	5	15,50
5 Su	10	22,22	12	26,67	13	32,50
6 HES	20	44,44	18	40,00	22	55,00
7 Jeotermal	2	4,44	2	4,44	14	35,00
8 Elektrik enerjisi	8	17,78	2	4,44		000
9 Bor		0,00		0,00	3	7,50
10 Çöp ve atıklar	3	6,67	7	15,56	10	25,00
11 Dalga enerjisi	5	11,11	8	17,78	7	17,50

Alternatif enerji kaynakları neler olabilir? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde alternatif enerji kaynaklarına verilen cevaplarda yaşanan coğrafyanın etkisi görülmüştür. Trabzon ilinde yoğunlukla kullanılan HES ve barajlar en çok cevaplananlar olduğu gibi, Karadeniz coğrafyası için uygun olmayan güneş enerjisi cevabı da çoğunlukla söylenmiştir. Bu da hedef grupların ülkemizde kullanılan alternatif enerji kaynakları hakkında bilgi sahibi olduklarını göstermektedir.

Lise mezunlarının verdiği cevaplar incelendiğinde grubun genellikle günlük yaşamdan örnekler verdiği, cevapların yüksek eğitim gerektirmediği görülmüştür. Alternatif enerji kavramını genellikle yaşadıkları coğrafyada sıkça gördükleri HES'ler ile bağdaştırmışlardır. Burada dikkat çeken "Nükleer enerji" cevabının lise düzeyinde yüksek olarak söylenmiş olmasıdır.

Ön lisans mezunlarının cevapları incelendiğinde; sanayi ve teknoloji ilişkisi etrafında toplandığı görülmüştür. Lisans mezunlarının verdiği cevaplar incelendiğinde en temiz ve güvenli alternatif enerji kaynağı olan güneş enerjisi bu grup tarafından yüksek sayıda söylenmiştir. Lisans mezunları genellikle analitik düşünerek, doğaya ve çevreye en az zararlı alternatif enerji kaynağı cevabı etrafında yoğunlaşmış, enerjinin bir gereksinim olduğunun bilincindedirler. Bu sebeplerden bor ve jeotermal enerji kaynaklarını da alternatif enerji kaynakları içerisinde söylemeleri iraksak düşünme becerisini geliştirdiklerini göstermektedir.



Tablo 3

Siz Yaşadığınız Şehirde Hangi Tür Enerji Kaynaklarıyla Enerjinizin Üretilmesini İsterdiniz?

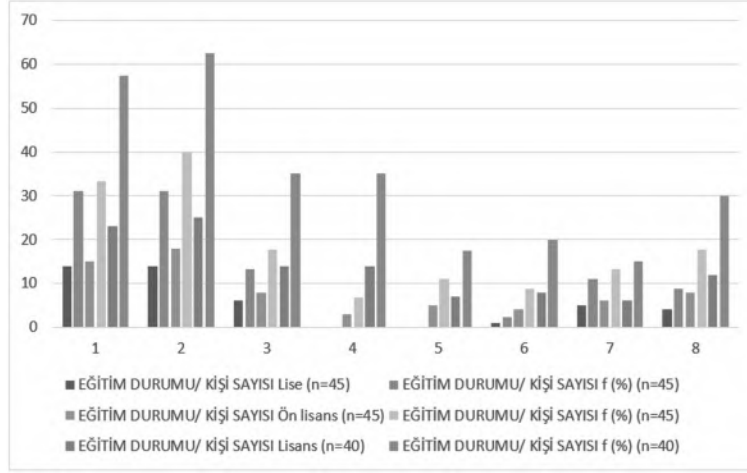
Cevaplar	Eğitim Durumları/Kişi Sayısı					
	Lise (n=5)	f (%)	Ön Lisans (n=5)	f (%)	Lisans (n=5)	f (%)
1 Nükleer enerji	12	26,67		0,00	1	2,50
2 Rüzgar enerjisi	15	33,33	10	22,22	22	55,00
3 HES	2	4,44	2	4,44	8	20,00
4 Güneş enerjisi	15	33,33	14	31,11	18	45,00
5 Yenilenebilir enerji / çevre dostu	5	11,11		0,00		0,00
6 Su ve Dalga enerjisi / akarsular ve denizin olması	3	6,67	12	26,67	9	22,50
7 Jeotermal		0,00		0,00	2	5,00

Siz yaşadığınız şehirde hangi tür enerji kaynaklarıyla enerjinizin üretilmesini isterdiniz? Sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde yaşanan şehrin jeopolitik yapısı dikkate alınarak yanıtlar verildiği görülmüştür. Bu cevaplar enerjiyi teknolojinin kullanılabilmesi için gereksinim olarak görenler ve temiz enerjinin önemine vurgu yapanlar olarak 2 gruba ayrılabilir.

Bununla birlikte katılımcıların verdikleri cevapların sayısal değerine bakıldığında lise mezunu katılımcıların Güç kavramı üzerinde odaklandıkları ve enerjiyi en güçlü üretim şekli olarak Nükleer enerji başlığına vurgu yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Ön lisans mezunları ise sanayileşmenin getirdiği ihtiyaçların karşılanmasında alternatif enerji çeşitlerinden uygun olduğunu düşündükleri (rüzgâr, güneş, dalga enerjisi) örneklerini vermişlerdir. Lisans mezunları ise genellikle enerjinin temiz kaynaklardan "rüzgâr, su, güneş" elde edilmesi taraftarı oldukları görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında günlük hayatta sıkça görülen rüzgâr ve su enerji kavramlarını birbirine yakın olacak şekilde yüksek sayıda söylenmiş olduğu görülmektedir. Jeotermal enerjisi gibi ülkemizde yaygın olmayan

enerji türleri lisans düzeyinde yüksek frekansta değinilmiş olmasına karşın lise ve ön lisans düzeyinde hiç bahsedilmediği görülmektedir bunun nedeni olarak lisans mezunu grupların yaratıcı düşünme becerilerini sosyobilimsel algılarıyla bütünleştirdiğini söyleyebiliriz.



Tablo 4

Ülkemizde Ne Tür Yenilenebilir Enerji Kaynaklarına İhtiyaç Vardır?

Cevaplar	Eğitim Durumları/Kişi Sayısı					
	Lise (n-5)	f (%)	Ön Lisans (n-5)	f (%)	Lisans (n-5)	f (%)
1 Rüzgar	14	31,11	15	33,33	23	57,50
2 Güneş	14	31,11	18	40,00	25	62,50
3 HES	6	13,33	8	17,78	14	35,00
6 Biokütle		0,00	3	6,67	14	35,00
7 Hidrojen		0,00	5	11,11	7	17,50
8 Geri dönüşümlü	1	2,22	4	8,89	8	20,00
8 Hareket	5	11,11	6	13,33	6	15,00
9 Dalga	4	8,89	8	17,78	12	30,00

Ülkemizde ne tür yenilenebilir enerji kaynaklarına ihtiyaç vardır? sorusuna verilen cevaplar lise, ön lisans ve lisans düzeyleri göz önüne alınarak incelendiğinde şu sonuçlara varılabilir. Lise ve ön lisans mezunlarının verdiği cevaplara bakıldığında; ülkemizde kullanılmayan yeni fikirler ortaya konulmamış, yaygın olarak kullanılan kaynakların çoğaltılması yönünde fikir birliğine varmışlardır. Bunun yanında lisans mezunları da asıl enerji kaynağını rüzgar ve güneş olarak görüyor olmalarına karşın diğer alternatif enerji kaynaklarının da “hareket, dalga, biyokütle” kullanılmasından yana analitik bir düşünce ortaya koymuşlardır. Genel olarak grupların ortak olarak söylediği alternatif enerji kaynaklarında yüksek sayıda belirtilenler içerisinde daha düşük söylenen enerji çeşidi HES olmuştur. HES yaşanan coğrafyaya uygun olsa da bireylerin tercihleri içerisinde düşük seviyede olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Farklı eğitim düzeyindeki bireylerin alternatif enerji kaynaklarına yönelik görüşlerini incelemenin amaçlandığı bu araştırma kapsamında araştırmanın çalışma grubundan elde edilen veriler enerji kavramına yönelik çağrışımlar, alternatif enerji kavramına yönelik betimlemeler, yaşanan çevre-alternatif enerji kaynakları arası ilişki ve Türkiye-alternatif enerji kaynakları beklentisi olmak üzere dört başlık altında incelenmiştir. Her bir başlık aşağıda paragraflar halinde tartışılmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bireylerin “Enerji deyince size neyi çağırıştırıyor?” ve “Alternatif enerji kaynakları nelerdir?” ifadesine yönelik dile getirmiş olduğu kavramlar değerlendirildiğinde, enerji kavramının kavramsal içeriği, enerji kavramının kullanım alanları ve enerji kaynaklarının kullanımına bağlı olarak yapılan sınıflandırmalar (alternatif ya da yenilenebilir) dikkat çekmektedir. Enerji kavramının ekonomik ve toplumsal katkı boyutundan değeri göz önüne alındığında yaşamın devamlılığı ve süregelen ihtiyaçların değişimi açısından ne denli önemli olduğu anlaşılabilmektedir (Külekçi, 2010). Bu önem durumunun toplumun tüm paydaşları üzerindeki etkisi göz önüne alındığında kişilerin eğitim seviyesi değişkeninin ilgili durum üzerinde farklılık yaratması beklenmemektedir. Araştırma kapsamında da tüm eğitim seviyesindeki bireylerin enerji kavramına yönelik kavramsal içeriğe yönelik görüş belirtmeleri bireylerin bu kavramsallıktan etkilendiğini gözler önüne seren bir durum olarak değerlendirilebilmektedir. Benzer biçimde Ayvacı, Küçük ve Bebek (2021) tarafından yürütülen araştırmada da enerji kavramına yönelik katılımcı görüşlerinin anlamsal ve kavramsal boyuttaki ifadeleri içeriyor olması ve toplumsal etki faktörüne değinilmiş olması da ilgili düşünceleri destekler niteliktedir. Enerji kavramına yönelik kavramsal içeriğin, kullanım yöntemlerinin ve bireylerin sahip olduğu zihinsel modellerin enerji kavramını tanımlamada etkili olduğu, eğitim seviyesinin ise kavramsallaştırma üzerinde farklılık yaratacak boyutta etkili olmamasında toplumsallık faktörünün göz ardı edilmemesi gerektiği ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda da enerji kavramının ve öneminin toplumun her kesimini etkilemesi nedeniyle eğitim seviyesi değişkenliğinin farklılık oluşturmada etki yaratmadığını söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Öte yandan araştırmanın çalışma grubundan elde edilen diğer bir veri ise enerji kavramının kullanım alanları ve enerji kaynaklarının sınıflandırılmasına yöneliktir. Yürütülen kategorilendirme ve temalandırma işlemlerine bağlı olarak güneş ve rüzgâr enerjisi gibi yenilenebilir enerji kaynaklarına sıklıkla değinildiği ve özellikle akaryakıt, elektrik ve doğalgaz sanayisinde enerjinin oldukça değerli yere sahip olduğu betimlenmektedir. Yenilenebilir enerji kaynaklarının yenilenemez enerji kaynaklarından daha yoğun oranda değinilmesinde; (i) yenilenemez enerji kaynaklarının tükeniyor olmasının ve (ii) yenilebilir enerji kaynaklarına yönelimin olması konusunda toplumsal bilinçlendirme çalışmalarının etkisinin olduğu düşünülmektedir. İlgili duruma yönelik olarak Öztürk (2021) yenilenebilir enerji kaynaklarının kullanımının yaygınlaşmasında fosil yakıtların tükenmesinin, enerji ihtiyacının her geçen gün artmasının ve yenilenebilir enerji özelliğinin etkisinin olduğunu vurgulamıştır. Benzer biçimde Ürün ve Soyu (2016) tarafından yürütülen araştırmada da yenilenebilir enerji kaynakları tükenmesi zor kaynaklar şeklinde betimlenmekte ve defalarca kez kullanılabilecek özelliğinin diğer kaynaklarına nazaran daha fazla tercih edilmesini sağladığı ifade edilmektedir. Altun ve İşleyen (2018) ise yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelim sağlanmasında ise toplumsal katkı sağlamasının yanı sıra bilimsel, ekonomik ve siyasal açıdan etkisinin de göz önüne alındığında bu bağlamda da enerji ihtiyacı ve yenilenebilir enerjinin bu süreçteki rolünün birlikte ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Literatürden edinilen bilgiler ile araştırma kapsamında elde edilen verilerin paralellik göstermesine bağlı olarak, enerji ihtiyacının teknolojik gelişmelere bağlı olarak arttığını bu artışı karşılayabilmek için de yenilenebilir enerjinin toplumsal önemini göz önüne alarak kullanmak gerektiğini söylemek pek de yanlış olmayacaktır.

Yaşanılan çevre ile alternatif enerji kaynağı arasındaki ilişkiye yönelik olarak “Siz yaşadığınız şehirde hangi tür enerji kaynaklarıyla enerjinizin üretilmesini isterdiniz?” ifadesine yönelik araştırmanın çalışma grubunun dile getirmiş olduğu rüzgâr ve güneş enerjisinin kullanılması isteği ile “Ülkemizde ne tür yenilenebilir enerji kaynaklarına ihtiyaç vardır?” ifadesine yönelik dile getirilmiş olan güneş ve rüzgâr enerjisine olan ihtiyacın belirtilmesi benzer kavramsallığa sahip olması nedeniyle birlikte tartışılmaktadır. Araştırma kapsamında özellikle güneş enerjisinin ön plana çıkarılmasında güneşin canlılık için önemi ve güneş kullanılarak enerji üreten materyallerin yaygınlaşmasının etkisinin olduğu düşünülmektedir. Güneş pilleri, güneş panelleri hatta evlerin çatısında bulunan gün-ısılar bahsedilen etkinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu duruma yönelik olarak Cebesoy ve Karışan (2017) yenilenebilir enerji kaynakları arasında güneş enerjisinin diğer enerji alanlarına nazaran daha sıklıkla ele alındığı dile getirilmiş ve güneşin hayat için öneminden bahsedilmiştir. Benzer şekilde ise Saraç ve Bedir (2014) tarafından yürütülen araştırmada güneş, rüzgâr ve dalga enerjisinin diğer enerji alanlarından daha fazla değinilmesinde gözlem faktörünün etkisi dile getirilmiştir. Yenilenebilir enerji kavramı, türleri ve toplumsal etki değeri göz önüne alındığında, bilimsellik, ekonomiklik ve siyasal faktörlerinin göz ardı edilmemesi gerektiği ortaya konulmaktadır. Bu bağlamda da yenilenebilir enerji kavramının ve türlerinin eğitim seviyesi bağlamının dışında gözlemlenebilir ve katkı faktörlerine bağlı olarak kavramsallaştığını söylemek pek de yanlış olmayacaktır. Öte yandan, araştırma grubunda yer alan bireylerin eğitim seviyelerinin etki ettiği tek değişkenin türler ve içerik konusunda kavramsallık boyutu olduğu görülmektedir. Birey ister lise mezunu isterse lisans mezunu olsun, enerji ve yenilenebilir enerji kaynaklarını tanımlayabilirken, gerekçelendirme ve örnekler

ile süreci betimleme hususunda sorunlar yaşamaktadır. Jeotermal enerji ile bor elementinin kullanılarak enerji elde edilmesi fikrinin araştırma kapsamında lisans seviyesinde ortaya çıkmış olması da ilgili düşünceyi destekler niteliktedir. Bu bağlamda kavramsallık gerektiren epistemolojik ya da ontolojik açıdan anlamlı düşüncelerin ortaya çıkmasında ya da diğer bir deyişle uzmanlık gerektiren örnekler yardımı ile sürecin tanımlanmasında eğitim seviyesinin fark yaratan bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Öneriler

- Enerji açığını ve geleceğimizi etkileyen enerji kaynaklarından olan alternatif enerji kaynakları bu kadar önem taşımalarına rağmen katılımcıların birçok alternatif enerji kaynaklarından söz etmemeleri temel ve zorunlu eğitim düzeyinde yeterince ağırlık verilmemesinden kaynaklandığı buna yönelik öğretim programlarının ve ders kitaplarının güncellenmesinin gerektiği önerilmektedir.
- Enerji açığını kapatmak için kullanılan enerji kaynakları hakkında yeterli bilgiye ve donanımına sahip bireyler yetiştirmeliyiz. Bölgemizde HES gibi yenilenebilir bir enerji kaynağının varlığı ve kullanılabilirliği yaygın iken toplumsal bir direnç ile karşılaşıldığı yapılan çalışma sonu ortaya çıkmıştır. Bireylerin eğitimle ve sosyal yaşam sürecinde eğitilmesi gerekmektedir. Böyle bireyleri yetiştirmekte ancak bu konuyla ilgili iyi bir eğitim süreci ve programıyla sağlanır.
- Eğitime yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarını yeterli düzeyde entegre edilmesi ve bu enerji kaynaklarından ihtiyacımız olan enerjiyi karşılarken kullanılacak yöntem ve teknikler, çevremize zarar vermeden nasıl veya hangi yollarla ulaşılacağı gibi konulara da eğitim programlarında yer verilmelidir.
- Ülkemizin hemen hemen her yerinde kullanılan alternatif enerji kaynakları ve yenilenemez enerji kaynakları hakkında halka açık ve her eğitim düzeyine hitap edecek seminerler düzenlenmelidir. Günümüz çağının gerektirdiği teknolojik araç gereçler ve sosyal medya da bu konu ile ilgili farkındalık oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Acaroğlu, M. (2013). *Alternatif enerji kaynakları*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Altaş, İ. H. (1998). Yenilenebilir enerji kaynakları ve Türkiye'deki potansiyel. *Enerji, Elektrik, Elektromekanik Dergisi*, 45, 58-63.
- Altun, Y. ve İşleyen, Ş. (2018). Bazı OECD ülkelerinde yenilenebilir enerji kaynaklarından elektrik üretimine yönelim üzerine ampirik bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1577-1590.
- Aslan, N. ve Yamak, T. (2006). Türkiye'nin enerji sorununun alternatif enerji kaynakları açısından değerlendirilmesi. *Marmara Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*, 21(1), 87-102.
- Ayvacı, H. Ş., Küçük, M. ve Bebek, G. (2021). Özel yetenekli öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik zihinsel modellerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 378-402.
- Cebesoy, Ü. B. ve Karışan, D. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelik bilgilerinin, tutumlarının ve bu kaynakların öğretimi konusundaki özyeterlik algılarının incelenmesi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1377-1415.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çukurçayır, M. A. ve Sağır, H. (2006). Enerji sorunu, çevrede alternatif enerji kaynakları. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 258-278.
- Doğanay, H. ve Coşkun, O. (2017). *Enerji kaynakları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Forbes, C. T. & Davis, E. A. (2008). The development of preservice elementary teachers' curricular role identity for science teaching. *Science Education*, 92(5), 909-940.
- Güngör, Ö. (2016). *Enerji tüketimi ve ekonomik büyüme ilişkisi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Güreş, T. ve Taşhan Akdağ, F. (2016). Fen lisesi öğrencilerinin enerji konusundaki algıları ve disiplinler arası ilişkilendirme düzeylerinin belirlenmesi. *İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 626-635.
- Karadaş, H.A., Salihoğlu, E. ve Koşaroğlu, Ş.M. (2017). Enerji tüketimi ve ekonomik büyüme. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 18(1), 129-141.

- Karam, M. ve Kabacık, G. (2018) Konaklama işletmelerinin alternatif enerji kaynaklarına ilişkin tutum ve davranışları: Ordu ve Giresun örneği. *Bilge Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 48-58,
- Koç, E. ve Kaya, K. (2015). Enerji kaynakları: Yenilenebilir enerji durumu. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Dergisi*, 56(668), 36-42.
- Kumbur, H., Özer, Z., Özsoy, H.D. ve Avcı, E.D. (2005). Türkiye’de geleneksel ve yenilenebilir enerji kaynaklarının potansiyeli ve çevresel etkilerinin karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Dergisi*, 15(1),31-47.
- Külekçi, Ö.C. (2010). Yenilenebilir enerji kaynakları arasında jeotermal enerjinin yeri ve Türkiye açısından önemi. *Ankara Üniversitesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü Dergisi*, 17(3),83-91.
- Öztürk, H. (2021). *Yenilenebilir enerji kaynakları*. İstanbul: Birsan Yayınevi.
- Ratcliffe, M. & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. London: McGraw-Hill Education.
- Saraç, E. ve Bedir, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yenilenebilir enerji kaynakları ile ilgili algılamaları üzerine nitel bir çalışma. *KHO Bilim Dergisi*, 24(1), 19-45.
- Türkmen, H., Pekmez, E. ve Sağlam, M. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyo-bilimsel konular hakkındaki düşünceleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 448-475.
- Ürün, E. ve Soyu, E. (2016). Türkiye’nin enerji üretiminde yenilenebilir enerji kaynakları üzerine bir değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31-45.
- Yılmaz, M. (2012). Türkiye’nin enerji potansiyeli ve yenilenebilir enerji kaynaklarının elektrik enerjisi üretim açısından önemi. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimi Dergisi*, 4(2), 33-54.

Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevrim İçi Ortamda Gerçekleşen Fizik Dersine İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla Belirlenmesi

Sevim BEZEN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, sevimbezen@hacettepe.edu.tr

Celal BAYRAK, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye, cbayrak@hacettepe.edu.tr

Öz

Dijital dönüşüm ile birlikte çevrim içi ortamda öğrenme eğitim sistemimizin önemli bir parçası haline gelmiştir. Araştırmada bu deneyimi ilk kez yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilimden yararlanılmıştır. Araştırma bir Anadolu Lisesinin 10. ve 11. sınıflarında öğrenim gören 57 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada veriler çevrim içi ortamda uygulanmak üzerine oluşturulan görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüş formunda yer alan “Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi gibidir/benzemektedir, çünkü” cümlesinin öğrenciler tarafından tamamlanması istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin olumsuz algılarının olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersinin verimsiz olduğunu, süreçte öğretmenin öğrenimlerini takip edemediğini ve derslerde etkileşim olamamasının önemli bir dezavantaj olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersinin onların beklentisini karşılamadığı ifade edilebilir. Ayrıca çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersinin niteliğinin öğrencilerin algısını, onun da öğrencilerin fizik dersi başarısını etkilediği düşünülmektedir. Bu noktada çevrim içi öğretimi sağlayacak kurumlar tarafından çeşitli öğretim yöntemlerinden etkili bir şekilde yararlanılarak etkileşim ve iletişimin ön planda olduğu bir öğretim sürecinin sağlanması gerektiği akla gelmektedir. Aynı zamanda teknolojinin avantajlarından yararlanılarak eğitimin kalitesinin artırılması ile öğrencilerin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine yönelik olumlu algı geliştirmelerinin desteklenmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Algı, çevrim içi ortam, fizik dersi, metafor.

Abstract

Digital transformation has made online learning an essential part of our education system. This study aimed to determine through metaphors the perception of secondary education students, who have experienced this for the first time, of online physics lessons. Phenomenology, one of the qualitative research patterns, was employed in this study. The study was conducted with 57 Year 10 and Year 11 students enrolled at an Anatolian high school. Data in the study were collected by an opinion form designed to apply online. Students were asked to complete the following sentence in the opinion form: “Online physics lessons are like because” The obtained data were analysed by content analysis. It was determined in the study that the majority of the students had a negative perception of online physics lessons. They indicated that online physics lessons were unproductive, that their teachers couldn't follow their learning, and that the lack of interaction in lessons is a huge disadvantage. Opinions of the students, it can be argued that online physics lessons have not met students' expectations. Moreover, it is thought that the quality of online physics lessons affects students' perception and thus their success in these lessons. It is evident that by using various teaching methods, institutions providing online teaching should ensure a teaching process in which interaction and communication are at the forefront. At the same time, it can be suggested that the quality of education should be increased by utilising the advantages technology provides so that students' perception of online physics lessons becomes positive.

Keywords: Perception, online environment, physics lessons, metaphor.

Giriş

Günümüzde bilgi ve teknolojinin gelişimi ile eğitim faaliyetlerinin çevrim içi ortamlara doğru kaymaya başladığı görülmektedir. Ülkemizde ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyindeki öğrencilerin uzun süredir çevrim içi ortamlardan yararlandığı bilinmektedir. Ancak salgın süreci ile birlikte 2019-2020 eğitim-öğretim yılının bahar döneminden itibaren ortaöğretim öğrencileri de çevrim içi ortamda gerçekleşen öğrenme sistemine dahil edilmişlerdir. Teknolojinin hızla geliştiği bir çağda teknoloji okuryazarlığına sahip yeni nesil ortaöğretim öğrencilerine çevrim içi öğrenme ortamları aracılığıyla daha esnek ve erişimi kolay bir öğretim ortamı sunulmuştur. Dolayısıyla bugünlerde dijital dönüşüm ile birlikte çevrim içi öğrenme eğitim sistemimizin önemli bir parçası haline gelmeye başlamıştır (Doğrukök, Kurnaz, Barışık & Kaynar, 2021).

Çevrim içi öğrenme ortamları sayesinde zaman ve mekândan bağımsız olarak öğrencilere bir öğrenme ortamı sunulmaktadır. Bu öğrenme ortamı ile öğretene ve öğrenenin fiziksel olarak bir arada olmadığı, internet ve web teknolojilerinin etkin bir şekilde rol oynadığı ve öğrenmenin kolaylaştırıldığı bir eğitim-öğretim süreci gerçekleştirilmektedir (Dabbagh & Bannan-Ritland, 2005). Böylece geleneksel eğitimin sınırlılıklarının dışına çıkılarak teknolojik araçlar yardımıyla öğrencilerin bireysel öğrenimlerinin desteklendiği bir eğitim ortamının sağlanması amaçlanmaktadır (Hakkari, 2018). Dijitalleşmenin hızla yaşandığı bir dönemde çağa ayak uydurmak amacıyla önemli bir adım atıldığı düşünülmektedir. Fizik dersi bağlamında da çevrim içi öğrenme ortamlarında gerçekleşen derslerin kayıtlarına ve materyallerine istenildiği zaman ulaşılması ile öğrencilerin kendi hızlarında öğrenimlerine destek olunduğu ve öğrenimlerin kalıcılığının artırılmasının istendiği ifade edilmektedir (Balliel Ünal, 2017). Bu esnada eğitim materyallerinin ve kaynakların elektronik olarak öğrencilere sunulması ile öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin devamlılığının sağlandığı savunulmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alınarak çevrim içi ortamda öğretmenler tarafından öğrencilere destek olunduğu ve rehberlik edildiği ifade edilmektedir (Keskin & Özer Kaya, 2020). Sonuç olarak çevrim içi ortamda yararlanılan bilişim teknolojisi aracılığıyla öğrencilere soyut kavramların somutlaştırıldığı ve öğretimin görsel açısından zenginleştirildiği öne sürülmektedir (Aydın, 2021).

Metaforlar ise az kelime ile anlatılmak istenenin ne olduğunu belirleyen bir teknik olarak ele alınmaktadır (Saban, 2009). Soyut ve karmaşık kavramların basit bir şekilde ifade edilmesini sağlayan zihinsel araçlardır. Öğrencilerin bakış açısını ortaya çıkarmak ve deneyimleri hakkında bilgi sahibi olabilmek için en doğru aracın metaforlar olduğu ifade edilmektedir (Levine, 2005). Araştırmada da öğrenciler tarafından çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersinin nasıl algılandığının ve neye benzetildiğinin belirlenmesi istenmiştir. Bu nedenle araştırmada metaforlar aracılığıyla çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersinin ortaöğretim öğrencileri tarafından nasıl ifade edildiği ile ilgili önemli bulgulara ulaşılabileceğine inanılmaktadır. Çünkü metaforlar öğrencilerin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersinden ne anladıklarını ve beklentilerinin neler olduğunu ortaya koyacaktır. Bu bağlamda araştırmanın sonucunun çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi ile ilgili yeni yöntemlerin geliştirilmesine katkı sağlayacağı ön görülmektedir. Alanyazında çevrim içi ortama yönelik gerçekleşen çalışmalar incelendiğinde, ortaöğretim öğrencilerinin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin algılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çerçevede araştırmada bu deneyimi ilk kez yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada 'Ortaöğretim öğrencilerinin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin algıları nasıldır?' problem cümlesine yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilimden (fenomenoloji) yararlanılmıştır. Bu desen aracılığıyla araştırmanın odaklandığı olguyu deneyimleyen katılımcıların duygularının, düşüncelerinin, bilinç yapılarının ve algılarının belirlenmesi istenmiştir (Patton, 2014). Yani, araştırma konusunun derinlemesine incelenmesi ve nedenleri ile araştırmada ele alınan olgunun aydınlatılması amaçlanmıştır. Dolayısıyla araştırmada öğrencilerin iç dünyasının ve bilinç altının anlaşılması hedeflenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan ölçüt örneklemeğe uygun seçilmiştir. Bu teknik aracılığıyla araştırmanın konusu ile ilgili bilgi sahibi olan bireylerden yararlanılması istenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmada ölçüt, ortaöğretim öğrencilerin fizik derslerinin çevrim içi ortamda gerçekleşmiş olması olarak belirlenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bahar döneminde Ankara ilinde yer alan bir Anadolu Lisesinin 10. ve 11. sınıfında öğrenim gören toplam 57 öğrenci (29 kız; 28 erkek) ile araştırma yürütülmüştür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler çevrim içi ortamda uygulanmak üzerine oluşturulan görüş formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüş formunda yer alan “Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi gibidir/benzemektedir, çünkü” cümlesinin öğrenciler tarafından tamamlanması istenmiştir. Formlar mail aracılığıyla öğrencilere gönderilmiş ve iki haftalık bir zaman dilimi içerisinde öğrencilerden veriler toplanmıştır. Öğrencilerden gelen her bir form Ö1, Ö2.... şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler içerik analizi aracılığıyla çözümlenmiştir. Analiz aşamasında öncelikle öğrencilerin “çünkü” ifadesinden sonra yaptıkları açıklamalar incelenmiş ve açıklamalar göz önüne alınarak öğrencilerin oluşturduğu metaforlar kodlanmıştır. Ardından birbirine benzer metaforlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve kategoriler geçerlik ve güvenilirlik kapsamında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar verileri birbirlerinden bağımsız olarak analiz etmiş ve uzmanların arasındaki uyumun Miles ve Huberman’ın (1994) formüle göre .96 olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğrenciler tarafından çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin oluşturulan metaforların sayıları hesaplanarak okuyuculara tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Bulgular

Araştırma sonucunda öğrenciler tarafından toplam 57 ve tekrarsız 14 metaforun belirtildiği tespit edilmiştir. Araştırmada bu metaforlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori altında ele alınmıştır. Olumlu metaforlar kategorisinde toplamda 14 olmak üzere tekrarsız 2 metafor yer almaktadır. Tablo 1’de olumlu metaforlar yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğrencilerin Çevrim İçi Ortamda Gerçekleşen Fizik Dersine İlişkin Olumlu Metaforları.

Kategori (Σf)	Kodlar (f)	Öğrenci	Örnek metafor
Olumlu (14)	Bilgisayar oyunu oynamak (8)	Ö3, Ö20, Ö32, Ö33, Ö39, Ö41, Ö47, Ö51	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi bilgisayar oyunu oynamaya benzemektedir; çünkü süreçte eğlenerek öğrendik (Ö47).
	Yüz yüze ders (6)	Ö7, Ö11, Ö22, Ö24, Ö35, Ö45	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi yüz yüze derse benzemektedir; çünkü dersler aynı şekilde verimli geçti (Ö11).

Tablo 1’de öğrenciler tarafından olumlu olarak çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin ‘bilgisayar oyunu oynamak’ ve ‘yüz yüze ders’ metaforlarının üretildiği görülmektedir. Bu bağlamda az sayıda öğrencinin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersinde eğlenerek öğrendiği ve yüz yüze derslerde olduğu gibi bu derslerden de verim aldıkları belirlenmiştir.

Araştırmada olumsuz metaforlar kategorisinde ise toplamda 43 olmak üzere tekrarsız 12 metafor tespit edilmiştir. Tablo 2’de öğrencilerin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin olumsuz metaforları yer almaktadır.

Tablo 2.*Öğrencilerin Çevrim İçi Ortamda Gerçekleşen Fizik Dersine İlişkin Olumsuz Metaforları.*

Kategori (Σf)	Kodlar (f)	Öğrenci	Örnek metafor
Olumsuz (43)	Youtube videosu izlemek (7)	Ö8, Ö9, Ö21, Ö29, Ö30, Ö38, Ö54	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi youtube videosu izlemeye benzemektedir; çünkü dersler internetten sadece video izleme şeklinde verimsiz geçti (Ö38).
	Öğrencisiz okul (6)	Ö1, Ö5, Ö19, Ö25, Ö48, Ö55	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi öğrencisiz okula benzemektedir; çünkü okulları anlamlı kılan şey öğrencilerdir (Ö5).
	Tiyatroya gitmek (5)	Ö6, Ö12, Ö17, Ö26, Ö42	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi tiyatroya gitmek gibidir; çünkü tiyatrodaki olduğu gibi derste sadece seyirci konumundaydık (Ö12).
	Bir filmin fragmanını izlemek (4)	Ö2, Ö13, Ö27, Ö34	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi bir filmin fragmanını izlemek gibidir; çünkü fizik dersinde de her bir konunun sadece ön bilgisine sahip olabildik (Ö27).
	Evren (4)	Ö10, Ö14, Ö28, Ö57	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi evren gibidir; çünkü bir çıkış yolu bulamadan süreç içerisinde kaybolduk (Ö14).
	Görüntüsüz bir film izlemek (4)	Ö4, Ö18, Ö31, Ö43	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi görüntüsüz bir film izlemeye benzemektedir; çünkü dinleyerek bir filmi anlayamadığım gibi uygulama olmadan dersleri de anlayamadım (Ö43).
	İlkokul öğrencisine anlatılan üniversite konusu (3)	Ö15, Ö16, Ö37	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi ilkokul öğrencisine anlatılan üniversite konuları gibidir; çünkü dersi dinliyorsun ama kesinlikle anlamıyorsun (Ö37).
	Ansiklopedi (3)	Ö23, Ö36, Ö44	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi ansiklopedi gibidir; çünkü içerisinde her bilgi var ama öğrenme kişinin isteğine bağlıdır (Ö23).
	Susuz bir çay (3)	Ö40, Ö46, Ö56	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi susuz bir çaya benzemektedir; çünkü ders hala varlık olarak orada olsa da onun en önemli bileşeni olan etkileşim eksikti (Ö40).
	Kontrolsüz bir sistem (2)	Ö49, Ö53	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi kontROLSÜZ bir sistem benzemektedir; çünkü bizi kontrol eden bir fizik öğretmeni yoktu (Ö53).
	Kendi kendine yüzme öğrenmek (1)	Ö50	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi kendi kendine yüzme öğrenmeye benzemektedir; çünkü çok fazla çırpınmamıza rağmen konuları tam anlamıyla öğrendiğimizi düşünmüyorum (Ö50).
	Vegan beslenme (1)	Ö52	Çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersi vegan beslenme gibidir; çünkü vegan beslenme gibi bu öğretim yönteminin de bana uygun olmadığını düşünüyorum (Ö52).

Tablo 2’de görüldüğü üzere, öğrencilerin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine yönelik genellikle olumsuz algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersini en fazla ‘youtube videosu izlemek’, ‘öğrencisiz okul’ ve ‘tiyatroya gitmek’ metaforlarıyla ilişkilendirmeleri ile sürecin verimsiz geçtiğini düşündükleri ve çevrim içi ortamdaki derse aktif katılım sağlayamadıkları belirlenmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin genel olarak çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin olumsuz algılarının olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersinin verimsiz olduğunu, öğretim sürecinde sadece dinleyici olduklarını, bireysel çabanın çok ön planda olduğunu, süreçte öğretmenin

öğrenimlerini takip edemediğini ve derslerde etkileşim olamamasının önemli bir dezavantaj olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersinin onların beklentisini karşılamadığı ifade edilebilir. Ayrıca çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersinin niteliğinin öğrencilerin algısını, onun da öğrencilerin fizik dersi başarısını etkilediği düşünülmektedir (Zhang & Fulford, 1994). Yılmaz ve Güven’de (2015) öğretmen adaylarının çevrim içi ortamda gerçekleşen derslerde etkileşimsizliği ‘görünmeyen öğretmen’ metaforu ile açıklandıklarını tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Çivril, Aruğaslan ve Özkara’da (2018) araştırmalarında etkileşim olmamasının olumsuz algı olarak ifade edildiğini vurgulamışlardır. Öğrenciler tarafından belirtilen etkileşim sorununun öğrencilerle öğretmeni birbirine bağlayan en önemli unsur olduğu bilinmektedir (Berg & Simonson, 2016). Bu bağlamda araştırmada da öğrenciler tarafından önemli bir sorun olarak belirtilen etkileşim eksikliğinin, çevrim içi öğrenme ortamının okul gibi sosyal bir ortam olarak görülememesinden ve bu ortamda öğrencilerin sürekli soru sormalarına uygun bir öğretim gerçekleştirilmemesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (Paydar & Doğan, 2019). Aynı zamanda araştırmada öğrencilerin çevrim içi ortamda gerçekleşen derslerin öğretmen merkezli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrencilerin bu noktada motivasyon düşüklüğü sorunu yaşadıkları ve konuları anlamlandıramadıkları düşünülmektedir. Çünkü öğretmen merkezli bir anlayışta öğrencilerin becerilerinin gelişmediği ve yaşayarak öğrenmeden yoksun kaldıkları bilinmektedir (Pınar & Dönel Akgül, 2020). Dolayısıyla çevrim içi öğrenme ortamının asıl amacının sınıf ortamındaki eksiklikler giderilerek etkili bir öğretim ortamının sağlanması olduğu bilindiğinden, çevrim içi öğrenme ortamı kullanılarak gerçekleşen öğrenme sisteminin okullarda henüz etkili bir şekilde kullanılmadığı akla gelmektedir (Eastman & Swift, 2001).

Bunların yanı sıra Levenberg ve Caspi (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çevrim içi ortamdaki öğrenimin yüz yüze gerçekleşen öğrenimden daha verimli olduğu savunulmaktadır. Araştırmada da çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin olumlu algısı bulunan öğrencilerin süreçte eğlenerek öğrendikleri ve çevrim içi öğrenmenin yüz yüze eğitimden farkının olmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonucun Uçar ve Kumtepe (2020) tarafından da desteklediği görülmektedir. Taş, Yavuzalp ve Güner’de (2016) araştırmalarında öğrencilerin çevrim içi öğrenme sürecine yeni bir eğitim şekli olarak baktıklarını ve Fidan’da (2017) faydalı bir eğitim şekli olarak düşünüldüğünü ortaya koymuşlardır. Bu araştırmalarda genellikle çevrim içi öğrenme ortamına yönelik erişim kolaylığı ve çağın gerekliliği ifadelerinin kullanıldığı görülmekte ve dolayısıyla bu öğrenciler tarafından çevrim içi öğrenme ortamının sağladığı fırsat ve olanakların göz ardı edilmediği dikkat çekmektedir (Bağrıacık Yılmaz, 2019; Şahin İzmirli & Mısırlı, 2018; Usta, 2019).

Tüm bu ifadeler doğrultusunda çevrim içi öğretimi sağlayacak kurumlar tarafından çeşitli öğretim yöntemlerinden etkili bir şekilde yararlanılarak etkileşim ve iletişimin ön planda olduğu bir öğretim sürecinin sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü eğitimde iletişimin ve bu yönde yapılacak uygulamaların akademik başarıda önemli rol oynadığına inanılmaktadır (Bozkurt, 2020). Aynı zamanda teknolojinin avantajlarından yararlanılarak eğitimin kalitesinin artırılması ile öğrencilerin çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine yönelik olumlu algı geliştirmelerinin desteklenmesi önerilebilir. Bu şekilde çevrim içi ortamda gerçekleşen fizik dersine ilişkin olumsuz algıları etkileyen faktörlerin kontrol altına alınmasıyla eğitim sürecinin verimli hale geleceği düşünülmektedir. Son olarak çevrim içi öğrenme ortamlarının sistematik ve planlı bir şekilde gerçekleştirilmesi, bireysel farklılıkların göz önüne alınması ve farklı teknolojilerden farklı amaçlarda yararlanılarak eğitim ve öğretimin ilerletilmesi ile çevrim içi öğrenme ortamlarının geleceğinin olumsuz deneyimlerden kurtararak eğitim süreci içerisinde yer almasına fırsat tanınması gerektiği düşünülmektedir.

Kaynakça

- Aydın, S. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 12(45), 677-693.
- Bağrıacık Yılmaz, A. (2019). Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 191-207.
- Ballıel Ünal, B. (2017). Web tabanlı uzaktan eğitimin fen bilimleri konularında öğrenci başarısına etkisi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 481-490.
- Berg, G. A., & Simonson, M. (2016). *Distance learning*. *Encyclopaedia Britannica*. <https://www.britannica.com/topic/distance-learning> Erişim tarihi 23.05.2020
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.

- Çivril, H., Aruğaslan, E., & Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39- 59.
- Dabbagh, N., & Bannan-Ritland, B. (2005). *Online learning: Concepts, strategies, and application* (pp. 68- 107). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Doğrukök, B., Kurnaz, A., Barışık, C. Ş., & Kaynar, H. (2021). Lise öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 145-169.
- Eastman, J. K., & Swift, C. O. (2001). New horizons in distance education: The online learner-centered marketing class. *Journal of Marketing Education*, 23(1), 25-34.
- Fidan, M. (2017). Metaphors of blended learning students regarding the concept of distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 276-291.
- Hakkari, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin nomofobi düzeylerinin belirlenmesi: Kırıkhan MYO örneği. *Atlas International Referred Journal on Social Sciences*, 4(10), 786-797.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Levenberg, A., & Caspi, A. (2010). Comparing perceived formal and informal learning in face-to-face versus online environments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 6(1), 323-333.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi Yayınları.
- Paydar, S., & Doğan, A. (2019). Öğretmen adaylarının açık ve uzaktan öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri. *Eğitim ve Teknoloji*, 1(2), 154-162.
- Pinar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(2), 281-326.
- Şahin İzmirli, Ö., & Mısırlı, Z. A. (2018). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK 2018), Balıkesir, Türkiye.
- Taş, H., Yavuzalp, N., & Güner, M. (2016). BÖTE bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. 4th International Instructional Technologies & Teacher Education Symposium, Elazığ, Turkey.
- Uçar, H., & Kumtepe, A. T. (2020). Effects of the ARCS-V-based motivational strategies on online learners' academic performance, motivation, volition, and course interest. *Journal of Computer Assisted Learning*, 36(3), 335-349.
- Usta, İ. (2019). Distance learners' metaphorical images to open education. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 5(1), 109-122.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- Zhang, S., & Fulford, C. P. (1994). Are interaction time and psychological interactivity the same thing in the distance learning television classroom?. *Educational Technology*, 34(6), 58-64.

7. Sınıf Matematik Ders Kitabının Geometrik Muhakeme Perspektifine Göre İncelenmesi

Begüm ÖZMUSUL, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, ozmusul@gantep.edu.tr

Sibel TUTAN, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, sibell27@outlook.com

Ali BOZKURT, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye, alibozkurt@gantep.edu.tr

Öz

Bu çalışmada 7. Sınıf matematik ders kitabı geometri ve ölçme öğrenme alanına dair çözümlü örneklerin geometrik muhakeme becerileri kazandırma durumlarına göre incelenmiştir. Çalışmanın verileri doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Doküman olarak Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2020-2021 yılı için ders kitabı olarak okutulmasına onay verilmiş bir 7. sınıf matematik ders kitabı kullanılmıştır. Elde edilen veriler Duval (1995)'te verilen geometrik muhakeme bilişsel perspektifi çerçevesine göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu çerçeveye göre geometrik muhakeme bilişsel ve algısal süreçler olmak üzere iki boyutta ele alınmaktadır. Bilişsel süreçler kendi içerisinde muhakeme, oluşturma ve görselleştirme bileşenlerine ayrılmaktadır. Algısal süreçler ise sözel algı, sıralı algı, görsel algı ve işlevsel algı olmak üzere dört bileşene ayrılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre geometrik muhakemenin bilişsel boyutu çerçevesinden bakıldığında çokgenler alt öğrenme alanında en fazla muhakeme bileşenine ilişkin yönlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Geometrik muhakemenin algısal boyutu çerçevesinden bakıldığında geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan çokgenler alt öğrenme alanında en çok görsel algı ve işlevsel algı bileşenine en az ise sözel algı bileşenine ilişkin yönlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Sonuç olarak 7. sınıf matematik ders kitabı geometri ve ölçme öğrenme alanı bağlamında verilen çözümlü örnekler geometrik muhakeme becerilerini kazandırma çerçevesinde incelendiğinde, bu örneklerin öğrencilerin geometrik şekillerin özelliklerini kullanarak çıkarım yapabilme ve uzamsal yeteneklerinin gelişimine katkıda bulunabilme potansiyellerinin olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Geometrik Muhakeme, bilişsel perspektif, algısal perspektif, geometri öğretimi, ders kitapları

Abstract

In this study, the 7th grade mathematics textbook was examined according to the geometric reasoning skills of the solved examples in the field of geometry and measurement learning. The data of the study was obtained through document analysis. The 7th grade mathematics textbook, which was approved to be used as a textbook by the Ministry of National Education, was used as a document. The obtained data were analyzed descriptively according to the Geometric Reasoning Cognitive Perspective framework. According to the findings obtained from the research, it was seen that the most orientations related to the reasoning component were made in the polygons sub-learning area when viewed from the cognitive dimension of geometric reasoning. When we look at the perceptual dimension of geometric reasoning, it is seen that in the polygons sub-learning area in the geometry and measurement learning area, the most visual perception and functional perception component and the least verbal perception component are directed. As a result, when the solved examples of the sub-learning areas in the geometry and measurement learning field in the 7th grade mathematics textbook are examined within the framework of gaining geometric reasoning skills, it can be said that these examples have the potential to contribute to the development of students' spatial abilities and to make inferences using the properties of geometric shapes.

Keywords: Geometric Reasoning, cognitive perspective, perceptual perspective, teaching geometry, textbooks.

Giriş

Geometri, matematik öğretim programında gerçek hayattaki önemli faydaları ve uygulamalarıyla yer almaktadır (Arıcı ve Aslan-Tutak, 2013). Böylelikle matematik öğretim programı geometri öğrenimi ile genel olarak öğrencilere ilişkilendirme, akıl yürütme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme gibi beceriler geliştirilmesi amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bununla birlikte, geometri öğretmek ve öğrenmek, öğretmenler ve öğrenciler için hala zorluklar teşkil etmektedir (Arıcı ve Aslan-Tutak, 2013). Geometride öğrenme sürecini anlamak, daha etkili geometri öğretimi hakkında fikir verebilir (Arıcı ve Aslan-Tutak, 2013). Geometri öğretim sırasında şekillerin veya kavramların görselleştirilmesini, çizilmesini (oluşum) ve verilenlerden hareketle çıkarım ve genelleme yapılması beklenir (Köse, 2008). Bu süreçte öğrencilerin anlamlı geometrik deneyimler biriktirmeleri geometrik düşüncelerinin gelişmesine katkı sağlar (Van de Walle, 2007). Etkili geometri dersleri tasarlanarak öğrencilerin geometrik deneyimi artırılabilir.

Etkili geometri derslerinin tasarlanmasında ders kitapları öğretmen ve öğrenci arasında köprü görevi gördüğünden eğitimde önemli bir yere sahiptir ve sık kullanılan bir materyaldir (Altun, Arslan ve Yazgan, 2004; Gelfman, Podstigich ve Losinskaya, 2004). Valverde vd. (2002), ders kitaplarının amaçlanan ve uygulanan öğretim programı arasındaki önemli rolünü ve öğretim üzerindeki etkisini tanımlama bağlamında ders kitapları için “potansiyel olarak uygulanan öğretim programı” ifadesini kullanmaktadır. Bir ders kitabı bazen (Robitaille ve diğerleri 1993, s. 50) öğretim programının “temsalcisi” olarak değerlendirilir. Ortaokul ders kitaplarında Duval’ın Bilişsel Perspektifine göre incelenmesi, matematik öğretim programına uygun öğrenme tasarımının yapılması için gereklidir. Ayrıca buna yönelik uluslararası ve ulusal literatürde az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Öğrenciye kazandırılması hedeflenen bilgi ve becerilerin belirlenmesinde en ulaşılabilir kaynaklardan birisi ders kitaplarıdır. Çünkü ders kitapları sınıf uygulamalarına kılavuzluk etmesi amacıyla hazırlanmaktadır (Even ve Olsher, 2014; Eisenmann ve Even, 2011; Haggarty ve Pepin, 2002).

Alan yazında geometrik muhakemenin doğası (Driscoll vd., 2007; Duval, 1999; Fischbein, 1993), gelişimi ve öğretimi (Clements ve Battista, 1995; Herbst, 2006; Hoffer, 1981; Piaget ve Inhelder, 1967; van Hiele, 1957) ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada ise Duval (1995, 1998)’ in geometrik muhakeme bilişsel perspektifini kullanarak 7. Sınıf matematik ders kitaplarında verilen geometri ve ölçme öğrenme alanların yer alan etkinlikler ve çözümlü örnekler incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. MEB yayınlarının ortaokul yedinci sınıf ders kitabında geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan çözümlü örneklerde Geometrik Muhakeme: Bilişsel Perspektif bileşenlerinden neler bulunmaktadır?
2. MEB yayınlarının ortaokul yedinci sınıf ders kitabında geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan çözümlü örneklerde Geometrik Muhakeme: Algısal Perspektif bileşenlerinden neler bulunmaktadır?

Kuramsal Çerçeve

Geometrik düşünce yapısının gelecek nesillere taşınma gerekliliği yirminci yüzyılın başlarından yaşadığımız çağa kadar geometri öğrenme ve öğretme metotlarının iyileştirilmesi kapsamında pek çok çalışma yapılarak geometrik muhakemenin doğasının nasıl geliştirileceği sorusuna cevap aranmıştır. Bu açıklamalar genelde iki yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır: Gelişimsel yaklaşım ve Bilişsel yaklaşım (Güven ve Karpuz, 2016).

Gelişimsel yaklaşımlar, bireyin geometrik muhakeme sürecini birbiriyle hiyerarşik düzeyler olarak ele almakta ve bu düzeyler arasındaki geçişi gelişime bağlı bilgi artışı üzerinden sağlamaktadır. Geometrik muhakemeyi açıklamaya çalışan en bilindik gelişimsel yaklaşım van Hiele Geometrik Düşünme Modelidir. Bilişsel yaklaşımlar ise bireyin geometrik muhakeme sürecini, bilişsel süreçler ve bu süreçlerin işlevleri üzerinden ele alınmaktadır. Gelişimsel yaklaşımların aksine bilişsel yaklaşımda geometrik muhakeme süreçleri arasında hiyerarşik bir bağdan söz edilmez tersine süreçler birbiriyle etkileşimli ya da bağımsızdır. Fishbein’in Şekilsel Kavram Kuramı ve Duval ‘in Bilişsel Perspektifi geometrik muhakeme sürecini bilişsel olarak açıklamaya çalışan yaklaşımlardır (Duval, 1998, 2000; Fishbein, 1993).

Geometrik Muhakeme Bilişsel Perspektifi

Duval geometrik muhakemeyi görselleştirme, oluşturma ve muhakeme olmak üzere üç bilişsel süreç ile geometrik şekle bakıldığında yaşanan görsel, sözel, sıralı ve işlevsel olmak üzere dört algısal süreçle açıklamıştır (Güven & Karpuz, 2016).

1. Bilişsel Süreçler

Görselleştirme: Bir durumun görsel gösterimi, mevcut duruma genel bir bakış, anlık algılar ve öznel doğrulama gibi işlevleri yerine getirebilmek için uzayın görsel olarak temsil edilme sürecidir. Bu temsiller kendi içinde matematiksel özellikler içeren geometrik şekillerdir.

Oluşturma: Geometrik bir şeklin bir modelinin oluşturulabilmesi için pergel, cetvel ve dinamik geometri yazılımları gibi araç-gereçler kullanılarak şeklin inşa edilmesi veya inşa sürecinin sıralanmasını içermektedir.

Muhakeme: Mevcut bilgide değişim ve genişlemenin meydana gelmesidir. Kullanılan gösterim biçimlerinin özelliklerine göre ortaya çıkan muhakeme süreçleri ikiye ayrılmıştır:

1. Doğal söylemsel süreç (5/A) : Şekil üzerinden çıkarım, =, -
2. Teorik söylemsel süreç (5/B) : Tanım, teorem, aksiyom, tümdengelim

Duval (1998)'e göre bu üç bilişsel süreçler arasında hiyerarşik bir ilişki yoktur bu süreçler birbirinden bağımsız ya da etkileşimli olabilmektedir. Bu süreçler birbirinden bağımsız ele alınabilmelerine rağmen birbiriyle yakından ilişkilidir ve aralarındaki etkileşim geometri öğretiminde yetkinlik kazandırır (Güven ve Karpuz, 2016).

2. Algısal Süreç Kategorisi

Görsel algı: Şekle ilk bakışta elde edilen anlık algılardır. Şeklin adı, boyutu, temel geometrik elemanlar (nokta, doğru parçası, üçgen) şeklin alt şekillerinin belirlenmesi (dikdörtgen içindeki üçgenin belirlenmesi) gibi süreçleri içermektedir. Bu algı durağandır ve bu algıyla şeklin alt şekiller ile ilişkisi belirlenemez, sadece şeklin görüntüsü ile ilgili bilgi verir (Duval,1995).

Sözel algı: Görsel algı statiktir ve sadece şeklin görüntüsü ile ilgili anlık algılardır. Bu nedenle geometrik bir şeklin taşıdığı özellikleri belirlemede görsel algı yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden şekil ile ilgili bazı bilgilerin verilmesi bazı bilgilerinde bunlardan çıkarılması gerekmektedir(Torregrosa ve Quesada, 2008).

Sıralı algı: Kaba taslak tabiri ile ifade edilen gelişigüzel çizilen çizimlerin aksine araç yardımı (pergel, cetvel, dinamik geometri yazılımları) ile şeklin modelinin ortaya çıkarılması sürecidir. Bu sürecin belirli bir sıra izlemesini öngörür (Duval, 1994; akt. Tapan-Broutin, 2016).

İşlevsel algı: İpucu, sezgi, çözüm, bakış açısı yakalama gayreti, ilk şekil üzerinde değişiklik yapma, yardımcı doğrular çizme silme ekleme, konum değiştirme, şeklin belirli parçalarını diğerlerine göre daha öncelikli düşünme gibi süreçler işlevsel algıyı içermektedir (Gonzalez,2013; Duval,1999).

Yöntem

7. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanındaki çözümlü örnek ve etkinlikleri Duval (1995;1998)'in Geometrik Muhakeme Bilişsel Perspektifini incelemek amacıyla yapılmış çalışma nitel olarak desenlenmiştir. Çalışmanın amacına yönelik veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik materyallerin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi için sistematik bir prosedür olarak kabul edilir (Bowen, 2009).

Veri Toplama Süreci

Çalışma kapsamında 7. sınıf matematik ders kitabı yararlanılmıştır. Kitaplar Millî Eğitim Bakanlığı yayınıdır. Bakanlığın 2020-2021 eğitim öğretim yılında kullanımı için resmi olarak kendi web sitesinde yayınlandığı bu ders kitapları, ortaokul matematik öğretim programına (MEB, 2018) uygunluğu açısından Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kontrol edilmiş ve onaylanmıştır.

7. Sınıf düzeyinde geometri ve ölçme öğrenme alanı kapsamında Ortaokul Matematik Öğretim programında yer alan alt öğrenme alanları ve kazanımlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

7.sınıf Geometri ve Ölçme Öğrenme Alanının Kazanımları.

Doğrular ve Açılar
7.3.1.1. Bir açıyı iki eş açıya ayırarak açıortayı belirler.
7.3.1.2. İki paralel doğruyla bir kesenin oluşturduğu yöndeş, ters, iç ters, dış ters açıları belirleyerek özelliklerini inceler; oluşan açıların eş veya bütünler olanlarını belirler; ilgili problemleri çözer.
Çokgenler
7.3.2.1. Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar.
7.3.2.2. Çokgenlerin köşegenlerini, iç ve dış açılarını belirler; iç açılarının ve dış açılarının ölçüleri toplamını hesaplar.
7.3.2.3. Dikdörtgen, paralelkenar, yamuk ve eşkenar dörtgeni tanıır; açı özelliklerini belirler.
7.3.2.4. Eşkenar dörtgen ve yamuğun alan bağıntılarını oluşturur; ilgili problemleri çözer.
7.3.2.5. Alan ile ilgili problemleri çözer.
Çember ve Daire
7.3.3.1. Çemberde merkez açıları, gördüğü yayları ve açı ölçüleri arasındaki ilişkileri belirler.
7.3.3.2. Çemberin ve çember parçasının uzunluğunu hesaplar.
7.3.3.3. Dairenin ve daire diliminin alanını hesaplar.
Cisimlerin Farklı Yönlerden Görünümleri
7.3. 4.1. Üç boyutlu cisimlerin farklı yönlerden iki boyutlu görünümlerini çizer.
7.3.4.2. Farklı yönlerden görünümüne ilişkin çizimleri verilen yapıları oluşturur.

7.sınıf matematik ders kitabında geometri ve ölçme öğrenme alanındaki kazanımlara yönelik 69 çözümlü örnek ve etkinlik yer almaktadır.

Veri Analizi

Araştırmada veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen tema, kategori veya kodlar altında özetlenir ve yorumlanır. Bu tür analizler kişilerin, olayların ya da durumların profillerini tasvir etmek amacıyla yapılır. Betimsel çalışmalarda tanımlanan durum ya da olayla ilgili geniş bir ön bilgi gerekir (Robson, 2002). Bu bağlamda 7. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan her bir çözümlü örnek ve etkinlik Duval'in (1995;1999) Geometrik Muhakeme: Bilişsel Perspektif çerçeveleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çerçeve Tablo 2' de gösterilmiştir.

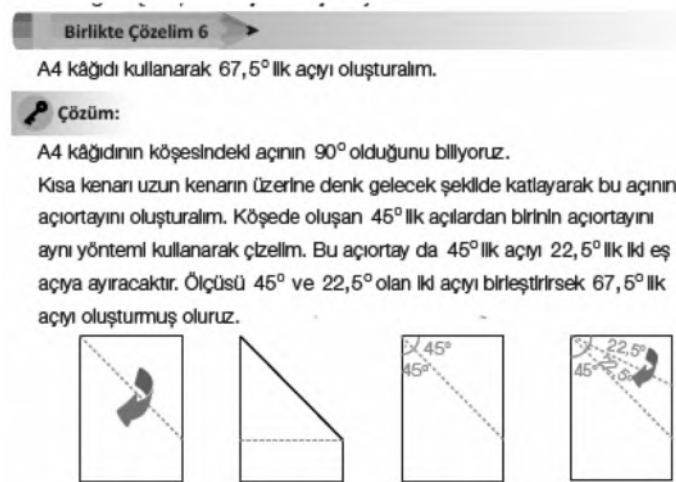
Tablo2.

Duval'in (1995;1999) Geometrik Muhakeme: Bilişsel Perspektif.

Kodlar	Tanım /açıklama
BİLİŞSEL SÜREÇ	Şekle ilk bakış
	Görselleştirme
	Öznel doğrulama
	Uzayın görsel temsili
	Oluşturma
	Araç kullanma (pergel, cetvel, dinamik geometri yazılımı vb. kullanma)
	İnşa sürecinin sıralanması
Muhakeme	Mevcut bilgide değişim, genişleme
	Söylemsel süreç(5(A) (şekil üzerinden çıkarım, =, -)
	Teorik söylemsel süreç(5(B) (tanım, teorem, aksiyom, tümdengelim)

ALGISAL SÜREÇ	Görsel algı	Şekle ilk bakış Şeklin adı, boyutu, temel geometrik elemanlar (nokta, doğru parçası, üçgen) Şeklin alt şekillerinin belirlenmesi (dikdörtgen içindeki üçgenin belirlenmesi)
	Sözel algı	Matematiksel özellik (tanım, teorem, aksiyom) Bilgiden görsele ya da görselden bilgiye çıkarım yapmak
	Sıralı algı	Araç yardımı ile şekil oluşturma (pergel cetvel yardımı ile) Oluşturma sürecinin tarif edilmesi araç olmadan (bilişsel süreçlerdeki oluşturma koduyla bu kod birbirini destekler niteliktedir ancak bu kod bilişsel süreçteki oluşturmadan farklı olarak araçsız da şeklin kuruluşunu tarif edebilir.)
	İşlevsel algı	İpucu, sezgi çözüm, bakış acısı yakalama gayreti İlk şekil üzerinde değişiklik yapma Yardımcı doğrular çizme, silme ekleme, konum değiştirme

Duval'ın (1995;1999) Geometrik Muhakeme: Bilişsel Perspektif kapsamında değerlendirilen bir çözümlü örnek analizi şöyledir:



Tablo 4.

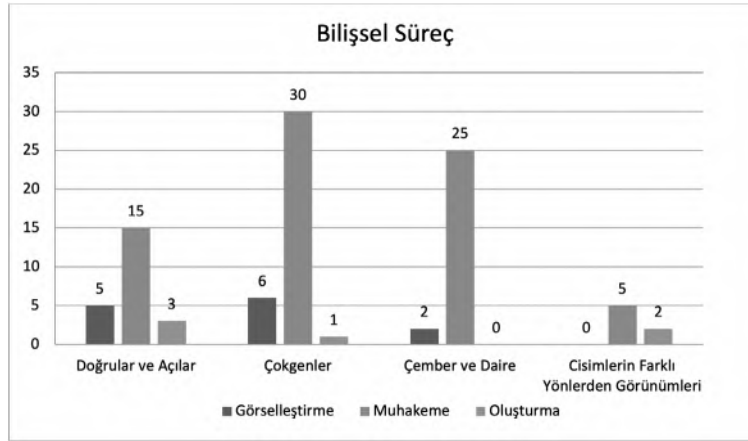
Duval'ın (1995;1999) Geometrik Muhakeme: Bilişsel Perspektif Kapsamında Değerlendirilen Çözümlü Örnek Analizi.

Bilişsel süreç	Görselleştirme	A4 kağıdını dikdörtgen olması
	Muhakeme	İlgili açılardan yola çıkarak, açıortay kullanarak istenilen açıyı elde etmesi
	Oluşturma	Araç yardımıyla istenilen açıyı inşa etmesi
Algısal süreç	Görsel algı	Şekle ilk bakışta dikdörtgenin iç açılarından (90) yola çıkılması
	İşlevsel Algı	Kağıt katlama işlemini kağıdın köşesinden yapması
	Sıralı Algı	Araç yardımıyla belirli bir sıra izlenerek istenilen açıyı inşa etmesi
	Sözel Algı	Şekil üzerinden muhakeme edilerek katlama yöntemiyle açıortayın bulunması

Elde edilen verilerin analizi sonucunda oluşturulan kodlar iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak çıkarılmış ve karşılaştırılmıştır. Çalışmada araştırmacıların belirlediği kodların güvenilirlik hesaplamasına yönelik Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği hesaplama yöntemi kullanılmıştır. Bu hesaplama göre; Güvenirlik Formülü= ((Görüş Birliği)/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı))×100 şeklindedir. Miles ve Huberman'ın (1994) uyumun yüzde formülü ile yapılan hesaplamasının sonucunda görüşmelerde belirlenen kodlara ait güvenilirlik %88 olarak hesaplanmıştır. Her ne kadar bu oran güvenilir kabul edilse de görüş ayrılığı olan kodlar üzerine bir araya gelinerek ortak karar alınmıştır.

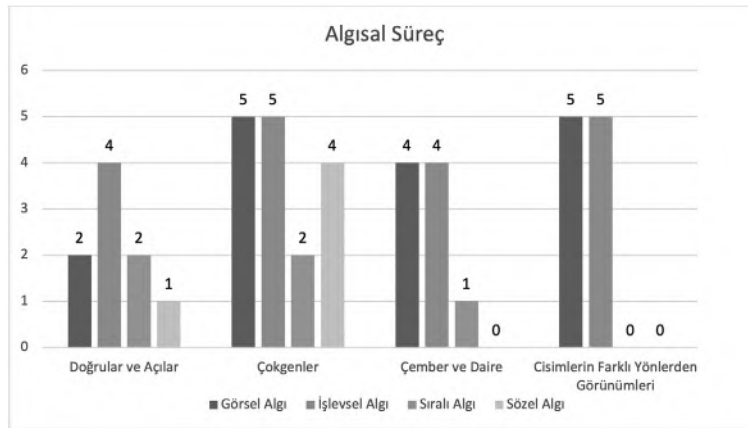
Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda 7. sınıf düzeyindeki matematik ders kitabında yer alan geometri ve ölçme öğrenme alanlarına ilişkin çözümlü örnek ve etkinliklerin Geometrik Muhakeme Perspektifi bağlamında incelenmesinden elde edilen bulgular Grafik 1 ve Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 1. Geometrik Muhakeme Bilişsel Perspektif

Grafik 1, geometrik muhakeme bilişsel perspektif bağlamında incelendiğinde Geometri ve ölçme öğrenme alanında en çok Çokgenler alt öğrenme alanında yer alan çözümlü örnekler en çok Muhakeme bileşeni bağlamında değerlendirilmiştir. Cisimlerin farklı yönlerden görünümleri alt öğrenme alanında ise Görselleştirme bileşeninde değerlendirilebilecek çözümlü örneklere rastlanmamıştır. Genel olarak en az Oluşturma bileşeninde değerlendirilebilecek çözümlü örneklere rastlanmıştır.



Grafik 2. Geometrik Muhakeme Algısal Perspektif

Grafik 2, geometrik muhakeme algısal perspektif bağlamında incelendiğinde geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan çokgenler alt öğrenme alanındaki çözümlü örnekler en çok görsel algı ve işlevsel algı bileşeni bağlamında değerlendirilmiştir. Cisimlerin farklı yönlerden görünümleri alt öğrenme alanında ise sıralı algı ve sözel algı bileşeninde değerlendirilebilecek çözümlü örneklere rastlanmamıştır. Genel olarak en az sözel algı bileşeninde değerlendirilebilecek çözümlü örneklere rastlanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Geometrik muhakemenin bilişsel boyutu çerçevesinden bakıldığında çokgenler alt öğrenme alanında en fazla muhakeme bileşenine ilişkin yönlendirmeler yapıldığı görülmüştür. Erdem (2011)’e göre; muhakeme bir problem ya da durumu “Neden” ve “Nasıl” soruları etrafında detaylandırıp anlamlandırarak yapılan bir üst düzey

düşünme sürecidir. Elde edilen bulgulara göre en fazla muhakeme bileşenine ilişkin yönlendirmeler yapılması literatürle paralellik göstermektedir. Muhakemenin etkili bir matematik (geometri) öğretimi için önemli olduğu bazı araştırmacılar tarafından da desteklenmektedir (Schoenfeld,1992), White vd. (1998), English (1998), Sparkes (1999), Toole (2001), Kramarski vd. (2001), Curtis (2004), Kramarski ve Mizrachi (2004). Muhakemede bulunmanın problem çözme sürecinde de gerekli olduğu önemle vurgulanmaktadır (Olkun ve Toluk-Uçar, 2012). Nitekim literatür incelendiğinde problem çözme becerisinin muhakemede bulunmayı gerektirdiğinden bahseden birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Schoenfeld, 1985; NCTM, 1989; 2000; Lithner, 2000; Briscoe ve Stout, 2001; Barker, 2003; Olkun ve Toluk-Uçar, 2012).

Geometrinin anlamlı olarak öğrenilmesinde, geometrik inşaların yapılması önem arz etmektedir (Martin, 2012). Oluşturma kodu bağlamında değerlendirilen çözümlü örneklerle öğrencilere geometrik bir şeklin modelinin oluşturulabilmesi için pergel, cetvel ve dinamik geometri yazılımları gibi araç-gereçler kullanılarak şeklin inşa edilmesi veya inşa sürecini sıralayarak anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Ancak ülkemizde ortaöğretimini tamamlamış olan birçok kişinin geometrik inşaları bilmediği ve bunun pek çok sebebi olduğu söylenmektedir (Erduran ve Yeşildere 2010; Karakuş, 2014). Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çözümlü örneklerde oluşturma kodu bağlamında değerlendirilecek özellikler, muhakeme kodu kadar fazla değildir.

İşlevsel algı; İpucu, sezgi, çözüm, bakış açısı yakalama gayreti, ilk şekil üzerinde değişiklik yapma, yardımcı doğrular çizme silme ekleme, konum değiştirme, şeklin bazı parçalarını diğerlerine göre daha fazla düşünme gibi süreçleri içermektedir (Gonzalez, 2013; Duval,1999). Geometride karşılaşılan bazı problemlerin çözülebilmesi için şekle ilk bakışta elde edilen algının (görsel algı) değiştirilmesi gerekmektedir. Burada amaç çözüm veya açıklama için ipucu sezgi veya bakış açısı yakalama gayretidir (Torreogrosa ve Quesada, 2008). Bu bakış açısına paralel olarak geometrik muhakemenin algısal boyutu çerçevesinden bakıldığında geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan çokgenler alt öğrenme alanındaki çözümlü örnekler en çok görsel algı ve işlevsel algı bileşenine ilişkin yönlendirmeler yapıldığı görülmüştür.

Sözel algı; verilenlerden hareketle istenenlere doğru gerçekleşecek çıkarım sürecinde şekil ile matematiksel prensipler (tanım, teorem, aksiyom vs.) arasındaki ilişki kurma sürecidir. Bu özellikler literatürde van Hiele geometrik düşünme düzeylerinden olan Düzey4 (çıkarım düzeyi) olarak karşımıza çıkmaktadır (Duartepe, 2004). Bu düzeydeki öğrenci aksiyomların, teoremlerin, tanımların rolünü, gerek ve yeter şartların anlamını bilir, teoremler arası ilişkileri kurabilir ve teoremleri tümdengelsel akıl yürütme ile ispatlayabilir (Mason,1998). Cisimlerin farklı yönlerden görümleri alt öğrenme alanında ise sıralı algı ve sözel algı bileşenine ilişkin yönlendirmeler yapıldığı görülmüştür.

Sonuç olarak 7. Sınıf ders kitabındaki çözümlü örnekler geometri ve ölçme öğrenme alanında yer alan alt öğrenme alanları Geometrik Muhakeme çerçevesinde incelendiğinde Muhakeme bileşenine sıklıkla yönlendirmeler yapıldığı görülmüştür.

Bu çalışmada 7. Sınıf matematik ders kitaplarındaki geometri içerikli çözümlü örnekler geometrik muhakeme analiz çerçevesine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çözümlü örneklerde en çok bilişsel süreç kategorisindeki muhakeme koduna vurgu yaptığını göstermiştir.

Başarılı bir geometri öğretimi öğretmenin geometriyi ne derece iyi bildiğine ve onu nasıl etkili bir şekilde öğreteceği bilgisine bağlıdır (Jones, 2000). İnsanlık tarihi boyunca matematiksel bilgiler birikimli bir biçimde nesilden nesile aktararak günümüze kadar gelmiştir. Ancak bu aktarım sürecinde aktaran ve aktarılan kadar nasıl aktarıldığı da önem arz etmektedir. Geometrinin öğretim aşamasında birçok kuram geliştirilmiştir. Etkili bir geometri öğretimi için bu kuramlar araştırılmalı ve en etkili öğretim yöntemleri bulunarak geometrinin gelecek nesillere daha güvenilir aktarılması sağlanmalıdır. Bu amaçla çalışmamızda Duval'ın bilişsel modeli incelenmiştir. Öğretim süreçlerinde bu ve benzeri yaklaşımları pilot olarak uygulanıp etkileri gözlenebilir. Literatürde Geometrik düşünme üzerine birçok çalışma yapılmıştır (Duval,1999; Fischbein,1993; Herbst, 2006; Hoffer, 1981; Piaget ve Inhelder, 1967; van Hiele, 1957). Yapılan diğer çalışmalar da incelenip bu kuramların sahada var olup olmadığı tespit edilip farklı bakış açıları oluşturulabilir.

Kaynakça

- Altun, M., Arslan, Ç. & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Ulu- dağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147.
- Arıcı, S., & Aslan-Tutak, F. (2015). The effect of origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement, and geometric reasoning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 13(1), 179-200.
- Barker, J. A. (2003). *The effects of motivational conditions on the mathematics performance of students on the National Assessment of Educational Progress Assessment*. Unpublished doctoral dissertation. Georgia State University.
- Bowen, GA (2009). Nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman incelemesi. *Nitel araştırma dergisi*.
- Briscoe, C. & Stout, D. (2001). *Prospective elementary teachers' use of mathematical reasoning in solving a lever mechanics problem*. *School Science and Mathematics*, 101(5), 228-235.
- Clement D.H. & Battista, M.T. (1995). Geometry and Proof. *The Mathematics Teacher*, (88)1, 48-54.
- Curtis, J. (2004). *A comparative analysis of walled lake consolidated schools' mathematics assessment program and the state of michigan's educational assessment program*. Unpublished Master's Thesis, Wayne State University.
- Driscoll, M. J., DiMatteo, R. W., Nikula, J., & Egan, M. (2007). *Fostering geometric thinking: A guide for teachers, grades 5-10*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Duatepe, A. (2004). *The Effects of Drama Based Instruction On Seventh Grade Students' Geometry Achievement, van Hiele Geometric Thinking Levels, Attitude Toward Mathematics And Geometry*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Duval, R. (1998). *Geometry from a cognitive point a view*. In C. Mammana and V. Villani (Eds.), *Perspectives on the Teaching of Geometry for the 21st Century* (pp. 37-52).
- Duval, R. (1999). *Representation, Vision, and Visualization: Cognitive Functions in Mathematical Thinking*. ERİC Document Reproduction, No: ED 466 379.
- Duval, R. (1995). Geometrical Pictures: Kind of representation and specific processings. (edit. R. Sutherland, J. Mason) *Exploiting mental imagery with computers in mathematics education* (pp.142-156). Berlin: Springer.
- Eisenmann, T., & Even, R. (2011). Enacted types of algebraic activity in different classes taught by the same teacher. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(4), 867-891.
- English, L. D. (1998). Reasoning by analogy in solving comparison problems, *Mathematical Cognition*, 4(2), 125-146.
- Erdem, E. (2011). İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinin matematiksel ve olasılıksal muhakeme becerilerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Erduran, A. & Yeşildere, S. (2010). *Geometrik yapıların inşasında pergel ve çizgecin kullanımı*. İlköğretim Online, 9(1), 331-345. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Even, R., & Olsher, S. (2014). Teachers as participants in textbook development: The Integrated Mathematics Wiki-book Project. In *Mathematics curriculum in school education*, 333-350. Springer, Dordrecht.
- Fischbein, E. (1993). The theory of figural concepts. *Educational studies in mathematics* (24), 139-162.
- Fischbein, E., & Schnarch, D. 1997. The evolution with age of probabilistic, intuitively based misconceptions. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(1), 96-105.
- Gelfman, E., A. Podstrigich, & R. Losinskaya (2004). On the problem of typology and functions of school texts, Discussion Group 14, *Focus on the Development and Research of Mathematics Textbooks*. ICME X, Copenhagen, Denmark, July.
- Gonzalez, G. (2013). A geometry teacher's use of a metaphor in relation to a prototypical image to help students remember a set of theorems. *The journal of mathematical behavior*, 397-414.
- Güven B., & Karpuz Y. (2016). Geometrik Muhakeme: Bilişsel Perspektifler. Bingölbalı, E., Arslan, S., & Zembat, İ.Ö. (Ed.), *Matematik Eğitiminde Teoriler içinde* (ss.245-263) Ankara: Pegem Akademi.
- Haggarty, L., & Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms: who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal*, 28(4), 567-590.
- Herbst, P. G. (2006). Teaching Geometry with Problems Negotiating Instructional Situations and Mathematical Tasks. *Journal for research in mathematics education*, 4 (37), 313-347.
- Hoffer, A., (1981). Geometry Is More Than Prof. *Mathematics Teacher*. 74,1.
- Jones, K., (2000). Teacher Knowledge and Professional Development in Geometry. *British Society for Research into Learning Mathematics Geometry Working Group*, 3 (20) 109-114.
- Karakuş, F. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının geometrik inşa etkinliklerine yönelik görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 408-435.
- Köse, N. Y. (2008). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin dinamik geometri yazılımı cabri geometriyle simetriyi anlamlandırma çalışmalarının belirlenmesi: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Kramarski, B., & Mizrachi, N. (2004). Enhancing mathematical literacy with the use of metacognitive guidance in forum discussion. *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 3, 12.
- Kramarski, B., & Zeichner, O. (2001). Using technology to enhance mathematical reasoning: Effects of feedback and self-regulation learning. *Educational Media International*, 38(2-3), 77-82.
- Lithner, J. (2000). Mathematical reasoning in task solving. *Educational Studies in Mathematics*, 41, 165-190.
- Martin, G. E. (2012). *Geometric constructions*. New York :Springer.
- MEB (2018). *Ortaokul matematik dersi (5, 6, 7 ve 8.Sınıflar) öğretim programı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston: Virginia.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA.
- Olkun, S., & Toluk-Uçar, Z. (2012). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Piaget, J., & B. Inhelder (1967). *A Child's Conception of Space*. (F. J. Langdon & J. L. Lunzer, Trans.). New York: Norton.
- Presmeg, N. C. (1986). Visualization in high school mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 6(3), 42-46.
- Robitaille, D. F., Schmidt, W. H., Raizen, S. A., McKnight, C. C., Britton, E. D., & Nicol, C. (1993). *Curriculum frameworks for mathematics and science (Vol. 1)*. Vancouver, Canada: Pacific Educational Press.
- Robson, C. (2002). *Gerçek dünya araştırması: Sosyal bilimciler ve uygulayıcı-araştırmacılar için bir kaynak*. Wiley-Blackwell.
- Schoenfeld, A. H. (1985). *Mathematical problem solving*. Orlando: Academic Press.
- Schoenfeld, A. H. (1992). *Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense making in mathematics*. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 334-370). New York: Macmillan.
- Sparkes, J. J. (1999). *NCTM's vision of mathematics assessment in the secondary school: Issues and challenges*. Unpublished Master's Thesis. Memorial University of Newfoundland.
- Tapan-BROUTIN, M. S. (2014). Matematiksel nesnelerin yapısı ve temsiller: Klasik semiyotik üçgenin geometri öğretiminde yansımalarının analizi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 255-281.
- Toole, C. M. (2001). *Explaining math achievement by examining its relationships to ethnic background, gender, and level of formal reasoning*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of North Carolina, Greensboro.
- Torregrosa, G., & Quesada, H. (2008). *The coordination of cognitive processes in solving geometric problems requiring proof*. In *proceedings of the joint meeting of PME*, (s. 321-328)
- Valverde, G. A., Bianchi, L. J., Wolfe, R. G., Schmidt, W. H., & Houang, R. T. (2002). *According to the book: Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Springer Science & Business Media.
- van de Walle, J., Karp, K.S., & Bay Williams, J.M. (2007). *İlkokul ve Ortaokul Matematiği* (7. Baskıdan Çev. Ed. Soner Durmuş). Ankara: Nobel.
- van Hiele, P.M. (1959). *Child's Thought and Geometry*. In Source: English Translation of Selected Writings of Dina and Pierre van Hiele Fuys, D., D. Geddes, D. & Tischler, R.W. (1984).
- White, C. S., Alexander, P. A., & Daugherty, M. (1998). The relationship between young children's analogical reasoning and mathematical learning. *Mathematical Cognition*, 4(2), 103-123.

Tam Sayılar Konusunun Öğretiminde Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Sayma Pullarını Kullanma Durumları*

Çağlar Çankaya, Kocaeli Üniversitesi, m4r3sh4ll@gmail.com

Belgin Özaydınlı, Kocaeli Üniversitesi, belgintnvr@gmail.com

Öz

Bu araştırma, tam sayılar konusunun öğretiminde ortaokul matematik öğretmenlerinin sayma pullarını kullanma durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma paradigmalarından olgubilim desenine göre tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak tam sayılarla ilgili işlemlerden oluşan bir anket formu, veri analizi yöntemlerinden ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını Kocaeli ili İzmit ilçesinde görev yapan 37 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun tam sayılarla toplama işleminin öğretiminde sayma pullarını kullandıklarını ancak çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinde çoğunlukla kullanmadıklarını ortaya konmuştur. Sayma pullarını kullanan öğretmenler kullanma gerekçelerini modelin konuyu anlamlandırması, somutlaştırması, kalıcı hale getirmesi, görselleştirmesi, konunun öğrenilmesini kolaylaştırması ve konudaki bazı kavramları açıklamaya yardımcı olması olarak ifade ederken sayma pullarını kullanmayan öğretmenler bu durumu sayma pullarıyla işlem öğretiminin genellikle zaman aldığı ve öğrencilerin sayma pullarını kullanmayı sevmedikleri gibi gerekçelere dayandırmaktadırlar. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenler sayma pulları modelinin bazı kavramları açıklayamadığını ve her işlem türünde (-20) : (-5) gibi] modelleme yapılamadığını düşünmekte, buna ek olarak aldıkları eğitimin ve ders kitaplarının sayma pullarıyla modelleme oluşturmada yetersiz kaldığını ifade etmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmen yanıtları doğrultusunda öğretmen eğitimi programlarında ve ders kitaplarında işleme giren tam sayıların işaretlerine göre her işlem türünde modelleme örneklerine yer verilmesi ve özellikle çarpma ve bölme işlemlerinde yer alan günlük hayat örneklerinin sayısının artırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tam sayılar, tam sayılarla dört işlem, matematiksel temsil, sayma pulları, ortaokul matematik öğretimi

Abstract

This research aims to reveal the secondary school mathematics teachers' use of counting stamps in teaching the subject of integers. In the research, which was designed according to the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research paradigms, a questionnaire consisting of operations related to integers was used as a data collection tool, and content analysis was used as a data analysis method. The participants of the research are 37 mathematics teachers working in Kocaeli province İzmit district. As a result of the research, it was revealed that the majority of the teachers participating in the research used the counting scales in teaching the addition process with integers, but they mostly did not use them in the subtraction, multiplication and division operations. While the teachers who use the counting stamps express the reasons for using the model as making sense of the subject, concretizing, making it permanent, visualizing it, facilitating the learning of the subject and helping to explain some concepts in the subject, the teachers who do not use the counting stamps say that it takes time to teach operations with the counting stamps and they do not like the students to use the counting stamps. In addition, the teachers who participated in the research think that the counting stamp model cannot explain some concepts and modeling cannot be done in every operation type (-20) : (-5) . In line with the answers of the teachers participating in the research, it is recommended to include modeling examples in each operation type according to the signs of the integers in the teacher education curricula and textbooks, and to increase the number of daily life examples, especially in the multiplication and division operations.

Keywords: Integers, mathematical representation, counting stamps, secondary school mathematics teaching

* Bu çalışma Çağlar Çankaya'nın Doç. Dr. Belgin Özaydınlı danışmanlığında gerçekleştirdiği *Tam sayılar konusunun öğretiminde ortaokul matematik öğretmenlerinin matematiksel temsil kullanımları* başlıklı Yüksek Lisans tezinin alt sonuçlarından birisine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

Giriş

Tam sayılar, matematik dilinin bir parçası olmanın yanında, insan hayatının birçok döneminde ortaya çıkmış ve çıkabilecek ihtiyaçların karşılanmasında rol alan önemli bir sayı kümesi olarak tanımlanmaktadır (Baykul, 2020). Günlük hayatta sıcaklık, borç- alacak, derinlik gibi çeşitli konularda işe koşulan (Van de Walle, Karp ve Bay- Williams, 2016) tam sayıların öğretimindeki en önemli noktalardan biri, bu konudaki kavramların öğrenilmesi ve sonrasında yer alan kavramlarla ilişkilendirilmesidir (Küçükgencay, 2019: s:46-50). Tam sayılar; cebir, fonksiyonların ve bir doğrunun noktalarının sürekliliğinin tanımlanması, analitik geometri ile uzaydaki şekillere ilişkin bütün problem denklemlerinin oluşumu ve çözümü (Dönmez, 2002; Gallardo, 2002; İşgüden, 2008; Khalid ve Embong, 2019; Whitacre, Bishop Lamb, Philipp, ve Schappelle, 2018) gibi pek çok konuyla ilişkilidir. Ayrıca, bütün sayı kümelerinin arasındaki bağlantıları sağlayan tam sayılar; diğer sayı kümeleriyle birlikte, matematiksel anlamda bir yargıya ulaştırırken, aynı zamanda soyut olan sayı kavramını da somutlaştırabilmektedir (Hayes ve Stacey, 1999; Kilhamn, 2008: s.30-35). Görüldüğü gibi tam sayılar; bilimsel ve yapısal anlamda neredeyse matematikteki bütün konuların temelini oluşturmaktadır (Dönmez, 2002). Türkiye eğitim sistemi içerisinde sistematik olarak ilk ele alındığı ortaokul 6. ve 7. sınıfta (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a) tam sayıların yeterince ve etkili bir şekilde öğrenilmemesi sonraki eğitim kademelerinde birçok probleme alt yapı oluşturabilmektedir (Gallardo, 2002; Özdeş, 2013). Bu nedenle hem okul matematiğinde hem de akademik matematikte son derece önemli bir yer tutan (Dönmez, 2002; Gallardo, 2002) tam sayılar konusunun kavramsal ve işlemsel yönleriyle anlamlı bir şekilde öğrenilmesi bir gereklilik olarak görülmektedir (İşgüden, 2008; Whitacre, Bishop Lamb, Philipp, ve Schappelle, 2018).

Ancak, tam sayılarla ilgili alanyazın, tam sayıların öğretiminde birtakım sorunlarla karşılaşıldığını ortaya koymaktadır (Altıparmak ve Özdoğan, 2010; Bozkurt ve Polat, 2011; Erdem, 2015; Hativa ve Cohen, 1995; Kilhamn, 2011; Şengül ve Körükçü, 2012; Van de Walle vd., 2016). Bu sorunlar; yeni öğrenilen negatif tam sayıyı anlamada, tam sayılarla sıralamada, işlem önceliğinde, pozitif ve negatif tam sayıların ve sıfırın tam sayılardaki yerini anlamada ve tam sayılarla ilgili dört işlemde yaşanan sorunlar olarak özetlenebilir (Avcu ve Durmaz, 2011; Altun, 2006; Gökçurt, Şahin, Erdem, Başbüyük ve Soylu, 2015; Kilhamn, 2011; Van de Walle vd., 2016; Yenilmez ve Bağdat, 2014). Önceki öğretim kademelerinde doğal sayılarla işlem yapan ancak negatif tam sayılarla işlem yapmayan öğrenciler; doğal sayılarda öğrendiklerini genelleme eğiliminde olmaları nedeniyle, özellikle negatif tam sayılarla yapılan işlemlerde sorun yaşamaktadır (Hativa ve Cohen, 1995; Altıparmak ve Özdoğan, 2010; Erdem, 2015). Negatif tam sayılarla ilgili sorunların temel nedeni olarak eksi (-) işaretine verilen anlam (Carson ve Day, 1985) ve eksi (-) işaretinin işlevleri (Vlassis, 2008) olarak kabul edilmektedir. Ayrıca, negatif tam sayıların işaretinin yön ve nicelik olarak iki farklı anlam içermesi öğrencilerin işlem çözümlerinde dikkate alınmadığı gibi (Carson ve Day, 1985; Hativa ve Cohen, 1995), öğrenciler işaretin sayıya veya işleme ait olma durumuna karar vermekte güçlük yaşamaktadır (Yenilmez ve Bağdat, 2014).

Hativa ve Cohen (1995) yaptıkları araştırmada negatif sayı sistemini açıklayabilecek ve öğrencinin anlamlandırmasını sağlayacak pratik modellerin eksikliğinden söz etmektedir. Ancak, günümüz alanyazınına bakıldığında, tam sayıların öğretimini anlamlı bir şekilde gerçekleştirmek için çeşitli modeller olduğu ve bu eksikliğin büyük oranda giderildiği söylenebilir (Koç Şanlı, 2017). Bu modeller sayı doğrusu modeli (Beyatlı, 2019; Çiçek, 2020; Erdem, 2015; Van de Walle vd., 2016), asansör, termometre, deniz seviyesi modeli, borç- alacak, kar- zarar gibi gerçek yaşam durumuna ait modeller (Fuadiyah ve Suryadi, 2019; Kumar, Subramaniam ve Naik, 2017; Stephan ve Akyuz, 2012) ve sayma pulu (Akyüz, 2019; Beyatlı, 2019; Erdem vd., 2015; Şengül ve Körükçü, 2012) gibi birçok model olabilmektedir. Tam sayıların öğretiminde kullanılan söz konusu bu modeller, alanyazında *matematiksel temsiller* olarak ifade edilmektedir.

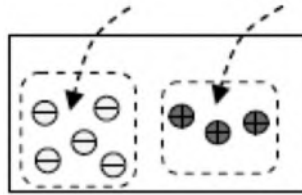
Keller ve Hirsch' e (1998) göre matematiksel temsiller, bir kavramı farklı bilgilerle bağdaştırarak kazanma fırsatı sağlayan araçlardır. Van de Walle ve diğerleri (2016) ise temsilleri, matematiksel fikirleri ve ilişkileri ifade edebilmek için kullanılan resim, işaret, sözcük, grafik, diyagram, manipülatif, grafik, tablo ve semboller olarak tanımlamaktadır. Farklı temsillerin bir arada kullanılması ve aralarında geçiş yapılması; kavram veya durumları somutlaştırmaya yardımcı olmakta (Goldin & Kaput, 2013), daha zengin içeriğe sahip bir öğrenme ortamı (Ainsworth, 1999; Tataroğlu Taşdan, Erdoğan ve Çelik, 2015) ve öğrenmede kolaylık ve kalıcılık (Van de Walle, 2016) sağlamaktadır. Matematik öğretiminde çoklu temsillerin kullanılması kadar, bu temsilleri kullanma sırası da son derece önemli kabul edilmektedir (Ainsworth, 1999; Nakahara, 2008; Akkuş Çıkla, 2004). Temsillerin kullanım sırasına ilişkin en temel iki model a) Concrete- Representational- Abstract [CRA] (Somut-Temsili- Soyut), b) Lesh ve Doerr (2003) tarafından geliştirilen ve Nakahara (2008: s.2-9) tarafından

güncellenen matematiksel temsil kullanım sırasıdır. Her iki modelin ortak noktası öğretimin somuttan soyuta yapılandırılmasıdır. İlk aşama olan somut aşamada ise öğretilen konuya bağlı olarak, dokunulabilen ve hareket ettirilebilen *manipülatifler* kullanılmaktadır (Flores vd., 2014; Morin ve Miller, 1998; Soyly, 2008; Şahin, 2012; Witzel vd., 2008).

Manipülatifler somut ve soyut kavramlar arasında ilişki kurması nedeniyle matematik öğretiminde kullanılan öğrenme nesneleridir (Clements, 1999). Bu nesnelerin kullanım şekli öğretmen tarafından verilen yönergelere dayalı olarak yapılan uygulamalarla gerçekleşmektedir (Flores vd., 2014: s.172). Van de Walle ve diğerlerine (2016) göre manipülatifler, öğretmen ve öğrencilerin kullandığı soyut kavramları somutlaştırmak amacıyla geliştirilmiş gerçek hayattaki birçok nesne olabilir. Bu nesneler; boncuk, fasulye ve para olabileceği gibi daha sistematik olan sayma blokları, geometrik cisimler de olabilir (Özdemir, 2008: s.362-373). Manipülatifler, matematiksel kavramların somut ve kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlamakta (Kutluca ve Akın, 2013), geometrik cisimleri zihinde döndürme becerisini geliştirmekte (Kadagöl, 2018), matematik başarısına (Şengül ve Körükcü, 2012) ve tutumuna (Aydoğdu, Erşen ve Tutak, 2014) olumlu yönde etki etmektedir. Öğrenilen kavram ile kullanılan manipülatif arasındaki temsili ilişkinin kurulmasını sağlayan manipülatifler, bu yönüyle, basit bir ilişkiyi anlamakta zorlanan küçük yaştaki ve daha zor bir ilişkiyi anlamakta zorlanan büyük yaştaki çocuklara yardımcı olabilir (Uttal, Scudder ve De Loache, 1997: s.37-54). Özel öğrenme güçlüğü çekenler de dahil olmak üzere ilk ve ortaokullarda eğitim gören bütün çocukların matematiksel kavramları öğrenirken manipülatif kullanması bir gereklilik olarak kabul edilmektedir (Olkun, 2001: s.181-190). Ayrıca, matematik eğitiminin öğrenme alanlarında ve öğretim biçimlerinde standartlar oluşturan National Council of Teachers of Mathematics [NCTM] (Matematik Öğretmenleri Konseyi Standartlarıyla Matematik Öğretimi) de fiziksel model kullanmanın önemini belirtmekte ve manipülatif kullanımına teşvik etmektedir. Manipülatiflerin kullanımı, keşfetme, ilgi ve motivasyonu olumlu etkileyerek matematiksel ifadelerle katılabilen ve bunlar hakkında derinlemesine düşünebilen başarılı bireylerin ortaya çıkmasına katkı sağlamaktadır (NCTM, 2008). Çünkü, manipülatifler aracılığıyla gerçekleşen etkileşimler, problem çözümlerinin aşamalı bir şekilde hatırlanmasına yardımcı olabilmektedir. Bu doğrultuda, manipülatiflerin sayılarla ilgili işlemlerde kullanılması etkili bir matematik öğretimi yapılmasını sağlayabilir (Demir, 2016). Alanyazın incelendiğinde pek çok çalışmada sözü edilen manipülatiflerin başında, bu araştırmada temel alınan, *sayma pulları* gelmektedir (Battista, 1983; MEB, 2018a, 2018b; Lytle, 1992; Van de Walle vd., 2016).

Sayma Pulları

Sayma pulları, ilköğretim çağının ilk yıllarında sayma etkinlikleriyle kullanılmaya başlanan ve ilerleyen eğitim kademelerinde sayıların bulunduğu basamaktaki değere bağlı olarak farklı büyüklükler biçiminde veya bulunduğu basamağı temsil edecek biçimde kullanılabilen somut materyallerdir (Van de Walle vd., 2016). İlköğretim çağında en basit düzeyde sayma etkinlikleri renkli sayma pulları, sayma çubukları, fasulye, abaküs ve çeşitli geometrik nesneler şeklinde olabilmektedir (Özdemir, 2008). Temel sayma etkinliklerinden sonra sayma pulları, matematikteki işlem öğretiminde de aktif şekilde kullanılmakla birlikte; ortaokul kademelerinde öğrenilen tam sayılardaki negatif olanlarının pozitiflerden ayırt edilebilmesi için farklı renkler biçiminde ve/veya üzerine artı (+) ve eksi (-) işareti yazılarak kullanılabilir (Bozkurt ve Polat, 2011; MEB, 2018a, 2018b; Van de Walle vd., 2016; Battista, 1983; Lytle, 1992). Her iki durumu içeren sayma pulu örneği Şekil 1'de sunulmaktadır.



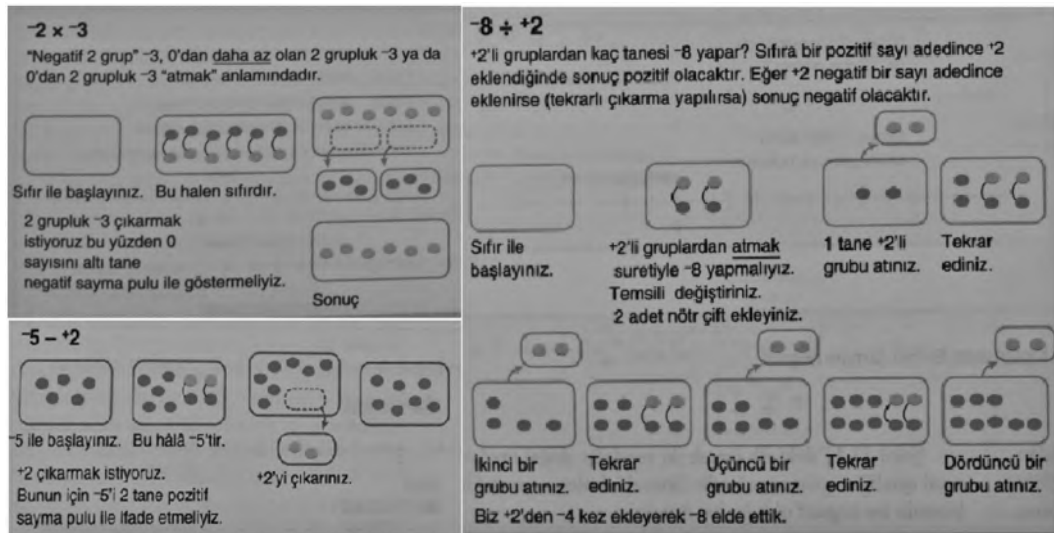
Şekil 1. Sayma pulu örneği (Bozkurt, A., & Polat, M., 2011, s. 790)

Sayıların somut bir biçimde anlamlı olarak öğrenilmesini sağlayan sayma pulları, somut işlemler döneminde bulunan öğrenciler için hiç de kolay sayılmayacak olan ileri-geri sayma ve üzerine sayma gibi matematiksel öğrenimlerin geliştirilmesini sağlamaktadır (Van de Walle vd., 2016). Ayrıca, bu materyal ile onluk sayma sisteminin temelindeki kavramlardan biri olan basamak değeri anlamlı bir şekilde öğrenilebilir. Ortaokul çağlarında da aktif biçimde kullanılabilen bu materyal sayıların miktarının (niceliğinin) kavranmasında avantajlı

görülmekte ve kullanıldığı gerçek hayat durumuyla birlikte konunun daha anlamlı biçimde öğrenilmesini sağlamaktadır (Battista, 1983; Van de Walle vd., 2016).

Sayma Pulları ile ilişkilendirilen ilk kuram Bruner'in bilişsel gelişim dönemleriyle ilgili kuramıdır. Bruner (1966: s.42-58) kavram öğretiminde üç aşamalı bir süreç önermektedir: somut materyal kullanma (eylemsel aşama), grafikte veya çizimle gösterme (imgesel aşama) ve sembollerle gösterme (sembolik aşama). Bruner bu durumla ilgili olarak bisiklete binmeyi öğrenen bir çocuğu örnek vermektedir. Bisiklete binmeyi öğrenecek bir çocuk imgelerle değil uygulamalar yaparak öğrenir; ancak uygulamaya geçmeden önce çocuğun zihninde bisikletle ilgili ön bilgilerin ve imgelerin olması da gerekmektedir. Bruner, ayrıca, bireylerin içinde bulunulan gelişimsel dönem fark etmeksizin, eylemselden sembolîğe doğru sunulan bütün bilgilerin öğrenebileceğini savunmaktadır; diğer bir deyişle öğretim bu sırayla yapıldığında daha anlamlı ve kalıcı olmaktadır. Sadece çocuklar değil yetişkinler de gündelik (araba sürme, kayak yapma vs.) ve mesleki (cerrah ve sporcuların eylemsel döneme, ressamların imgesel döneme dönmesi gibi) etkinlikleri öğrenirken bu süreçlerden geçmektedir (Bruner, 1966). Sayma pullarıyla ilişkilendirilen ikinci model Piaget'in bilişsel gelişim kuramıdır. Piaget bilişsel gelişim kuramında üç tip bilgidir söz etmektedir: Fiziksel bilgi, mantıksal/ matematiksel bilgi ve sosyal bilgi. Fiziksel bilgi, uygulamalı etkileşim yapılarak kazanılır; nesnelerin doğrudan deneyimi ve algısıyla ilgilendiği için, doğası gereği, somuttur. Piaget, küçük yaşlardaki çocukların kavramları sadece fiziksel bilgi olarak algıladıklarını, dört sayısını nesneden ayrı anlayabilmesinin (dört elma gibi) ve bu kavramları fiziksel bilgidan ayırabilmesinin ilerleyen yıllarda gerçekleşebileceğini belirtmektedir. Buna göre, bireyler somut nesnelerin kullanılmasıyla gerçekleşen öğrenme deneyimleri sayesinde sayı kavramını kendi zihinsel faaliyetleriyle kazanabilmektedir (Piaget, 1973: s.249-261).

Sayma pullarının dokunulabilen / somut bir materyal yerine gösterime (söz gelişi tahtaya çizerek anlatma) dayanan bir araç olarak kullanılması sayma pulu modeli veya nötralizasyon modeli olarak tanımlanmaktadır. Tam sayılarla işlemlerde terslik ve çokluk kavramlarını açıklamada kullanılabilen sayma pulu modeli (Van de Walle vd., 2016), yapılan modellemelerde eklenen ve çıkarılan pul miktarıyla işlemlerdeki değişimi ve sayı işaretlerini somut bir şekilde gösterebilmektedir (Erdem vd., 2015; Kumar vd., 2017). Ayrıca, Rinecke (2020) göre -4-(-7) gibi mutlak değerce küçük olan tam sayıdan büyüğünün çıkarıldığı işlemlerde sayma pulu modelinin kullanılması, elde olmayan miktarın çıkarılmasını açıklamada oldukça kullanışlıdır. Bazı tam sayı işlemlerinin çözümüne ait sayma pulu modellemeleri örnek olması açısından Şekil 2' de sunulmaktadır.



Şekil 2. (-2), (-3), (-5)-(+2) ve (-8) : (+2) işlemlerinin sayma pullarıyla modellenmesi (Van De Walle, John A., Karp, Karen S. ve Bay-Williams, Jennifer M, 2016)

Şekil 2'de her kırmızı pul (-1) değerinde, sarı pul (+1) değerindedir. Sayma pullarının farklı renkleri tersliği, sayısı ise çokluğu temsil etmektedir. Yapılan her farklı sayma pulu modellemesinde, işlemlerin anlamlarıyla birlikte terslik ve çokluk kavramlarının da açıklanabildiği görülmektedir. Ancak, Şengül ve Körükçü'ye (2012:

s.495) göre sayma pullarını somut materyal olarak kullanmak yerine, zihinde canlandırmaya çalışmak veya sadece tahtaya çizerek kullanmak; çoğunlukla tam sayıları öğrenmek için çabalamaktan ötesine geçilemez.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, tam sayılar konusunun öğretiminde ortaokul matematik öğretmenlerinin sayma pullarını kullanma durumlarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Alanyazında farklı temsillerin, çeşitli yöntem ve stratejilerin kullanıldığı çalışmalar yapılsa da (Akyüz, 2019; Çetin, 2016; Erdoğan, 2019; Ertuğrul, 2009) öğretmenler (Khalid ve Embong, 2019; Kubar ve Çakıroğlu, 2017) ve öğrenciler (Akyüz, 2019; Çetin, 2016; Erdoğan, 2019) açısından söz konusu sorunların devam ettiğini gösteren birçok çalışma mevcuttur. Öğretmenlerin yer aldığı araştırmalara bakıldığında ise; tam sayılarla ilgili yaşanan sorunlarla ilgili öğretmen görüşlerine dayalı araştırmalar (Bozkurt ve Polat, 2011; Çevik, 2019; Erdem vd., 2015; Koç Şanlı, 2018; Kubar ve Çakıroğlu, 2017) mevcut olsa da sayma pulları ve tam sayılar konusunda sorun yaşanan işlemler özelinde bir araştırmaya rastlanmamıştır. Sayma pullarının kullanılmasına uygun öğrenme durumlarının yaratılması mevcut durumdaki uygulamaların ortaya konmasıyla yakından ilişkilidir. Bu araştırmanın, tam sayılarla işlem öğretiminde ortaokul matematik öğretmenlerinin sayma pullarını kullanma durumlarının ve gerekçelerinin ortaya konulmasıyla; tam sayılar konusunda araştırma yapan araştırmacılara ve matematik öğretmenlerine tam sayılarla işlem öğretiminde yaşanan sorunların çözülmesine yönelik sayma pullarına dayalı hazırlanacak öğretim tasarımlarının geliştirilmesi ve uygulanması açısından kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, ortaokul matematik öğretmenlerinin tam sayılar konusunun öğretiminde sayma pullarını kullanma durumlarını ortaya koymak amaçlandığından; bu konunun öğretiminde yapılan uygulamaları tanımlamayı ve açıklamayı sağlaması açısından (Annells, 2006: s.55-61; Creswell ve Poth, 2016: s.130-140) nitel araştırma paradigmalarından olgubilim (fenomenoloji) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kocaeli ilinin İzmit ilçesinde görev yapan 37 ortaokul matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada, amaçlı örneklem türlerinden kolay ulaşılabilen örneklem seçilmiştir.

Veri Toplama Aracı

COVID-19 pandemi süreci nedeniyle yüz yüze görüşme ile veri toplamak olanaklı olmadığından, ayrıca yüz yüze ya da çevrimiçi görüşmelerde öğretmenlerin anket formlarında yer alan işlemlerin çözümünü yapabilmeleri olanaklı olmayacağından, bu çalışmada veri toplama aracı olarak tam sayılarla ilgili işlemlerden oluşan anket formu kullanılmıştır. Pilot çalışma sonrası hazırlanan anket formunda öğretmenlerin tam sayıların öğretiminde ders içi uygulamalarını belirlemeye dönük genel sorular ve tam sayılarla işlemlerin öğretiminde yaşanan sorunlara göre hazırlanan toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinden oluşan sorular yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ders içi uygulamalarını doğrudan sormak yerine, işlemlerde gerçekleştirdikleri çözümler üzerinden dolaylı olarak ders içi uygulamalarını ortaya koymak amaçlanmıştır. Ankette yer alan işlemler aşağıdaki gibidir:

$(-3) + (+2)$: İşaretleri farklı iki tam sayının toplamı

$(-4) - (-5)$: İki eksi (-) işaretinin yan yana gelmesinin anlamı, mutlak değerce küçük tam sayıdan büyüğünün çıkarılması, iki negatif tam sayının farkı.

$-2 - 7$: Çıkan sayının işaretinin gizliliği, negatif bir tam sayıdan pozitif bir tam sayının çıkarılması.

$(+4) \cdot (-2)$: İşaretleri farklı iki tam sayının çarpımı

$(-2) \cdot (-5)$: İki negatif tam sayının çarpımı

$(+10) : (-2)$: İşaretleri farklı iki tam sayının bölümü

$(-20) : (-5)$: İki negatif tam sayının bölümü

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri mantıklı bir biçimdeki temalar ve bunların altında oluşturulan kodlarla gruplandırılarak ortaya çıkan kavramları ve bunlarla ilgili ilişkileri derinlemesine açıklamaktır Yıldırım ve Şimşek, 2018: s.242-244).

Geçerlik ve Güvenilirlik

Veri toplama aracı, Kocaeli Üniversitesi Eğitim Fakültesinde matematik öğretimi alanında görev yapan dört matematik öğretimi uzmanı ile iki ölçme-ve değerlendirme uzmanından alınan görüşler doğrultusunda oluşturulmuştur. Kodlara ilişkin açıklamalar, bazı katılımcıların doğrudan alıntılarını içermekte ve bu alıntılar katılımcıların gizli kalması amacıyla onlara verilen kodlar eşliğinde sunulmaktadır. Araştırmada elde edilen veriler çözümlenirken kodlar ve kategoriler birinci araştırmacı ile tarafsız bir matematik öğretim uzman tarafından ayrı ayrı oluşturulmuştur. İki kodlayıcı arasında belirlenen çıkarma işlemindeki işlem kuralı ile işaret dönüşümleriyle ilgili bazı farklı kodlarda ortak fikre varılmış veya iki kodlayıcının kodları da iptal edilerek yenileri oluşturulmuştur (Miles ve Huberman, 1994).

Bulgular

Öğretmenlerin Sayma Pullarını Kullanma Durumları

Tablo 1.

Öğretmenlerin Sayma Pulu ve Sayma Pulu Çizimini Kullanma Durumları ve Kullanma Sırası

İşlem Türü		Sayma Pulu Materyali	Sırası	Sayma Pulu Çizimi	Sırası
Toplama	$(-3) + (+2)$	12	4	5	5
Çıkarma	$(-4) - (-5)$	11		4	3
	$-2-7$	11	6	5	2
Çarpma	$(+4). (-2)$	2	-	3	3
	$(-2). (-5)$	2		1	1
Bölme	$(+10): (-2)$	2	-	1	1
	$(-20): (-5)$	2		1	1

Tablo 'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını toplama işleminde sayma pulu materyalini kullanırken, çıkarma, çarpma ve özellikle bölme işlemlerinde ise bu sayı giderek azalmaktadır. Ancak, toplama ve çıkarma işleminde sayma pulu materyali kullanan öğretmenlerin çok azı öğretimi somuttan-soyuta doğru yapılandırmaktadır; öğretmenlerin büyük bir bölümü soyut anlatımlarla derse başlamakta (sembolik ya da dilbilimsel) daha sonra sayma pulu materyali kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin sayma pulu çizimi yerine sayma pulu materyalini daha çok kullandıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler özellikle çarpma-bölme işlemlerinde sembolik / dilbilimsel temsilleri kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin Sayma Pullarını Kullanma Gerekçeleri

Tablo 2.

Öğretmenlerin Tam Sayılarla Toplama, Çıkarma, Çarpma ve Bölme İşlemlerinde Sayma Pullarını Kullanma Gerekçeleri

İşlem	Kullanma Nedeni	Durum	Öğretmen İfadesi
Toplama (12)	Bazı kavramların açıklanabilmesini sağlama (4)	Toplamanın birleşme anlamını açıklaması (1)	MLÖ: "...Sayma pulu kullanıyorum, toplamanın birleştirmek çıkarmanın da eksiltmek olduğunu anlatıyorum..."
		Nötrleşmeyi ve sonuç işaretindeki farklılığı açıklama (3)	DAÖ: "... Sayma pullarıyla da zıt işaretli sayıların toplamını yapıyoruz. Bir artının bir eksiye nötr yaptığı şeklinde. Daha sonra kalan işaretli pulları sayıp sonuca ulaşıyoruz..."
	Öğretime destek sağlama (8)	Somutlaştırması (3)	BÖ: "...Önce sayma pullarıyla modelleyerek konuyu somutlaştırmaya çalışıyorum..."
		Görselliği sağlayarak zihinde kalıcılığı arttırmak (2)	EAÖ: "...Bu örneklerden sonra sayma pulları ile göstererek yine görsel olarak da zihinlerinde daha netleştirmelerini sağlıyorum..."
		Kolaylaştırma (3)	MCÖ: "...Sayma pulları toplama işleminde kolaylık sağlasa da tam sayılarla çıkarma işleminde bazı öğrenciler için daha da zorlayıcı oluyor..."
Çıkarma (11)	Bazı kavramların açıklanabilmesini sağlama (5)	Çıkarmanın eksiltme anlamını açıklaması (1)	EHÖ: "...Sayma pullarıyla toplamanın birleşme, çıkarmanın eksiltme olduğunu gösteriyorum..."
		Mutlak değerce küçük olandan büyük tam sayıyı çıkarmada etkili olması (3)	DAÖ: "...Pullarla küçük tam sayıdan büyüğü çıkarma daha iyi oluyor..."
		Nötrleşmeyi açıklaması (1)	MSÖ: "...Sayma pullarını kesinlikle kullanıyorum. Zaten -4 'ün içinde -5'in olmadığını söyleyince çocuklar bu sefer peki ne yapacağız sorusuyla devam ediyorum. Sıfır yani nötr durumunu keşfettirmeye çalışıyorum..."
	Öğretime destek sağlama (6)	Görselleştirmeyi sağlama (1)	AÖ: "...Anlaşılmayınca görselleştirme yoluna gidiyorum hemen yani bunu pul üzerinden yada tahtaya bir + - pul çizimi şeklinde anlatıyorum..."
		Somutlaştırması/ Daha kolay anlaşılması (5)	MSÖ: "...Sayma pullarını kesinlikle kullanıyorum. Zaten -4 'ün içinde -5'in olmadığını söyleyince çocuklar bu sefer peki ne yapacağız sorusuyla devam ediyorum. Sıfır yani nötr durumunu keşfettirmeye çalışıyorum..."
Çarpma (2)	Bazı kavramların açıklanabilmesini sağlama (1)	Çarpma işleminin, toplamadan geldiğinin açıklanmasına yardımcı olması (1)	ŞÖ: "Önce bu işlemin uzun yolu olan toplama ile işlemimizi sayma pulları ile yapıyoruz...(Pullarla modelleme yer alıyor). Ya da 4 tane $(-2)+(-2)+(-2)+(-2)=(-8)$..."
	Öğretime destek sağlama (1)	Somutlaştırması (1)	BÖ: "...Çarpma işleminde modellemeyi öğrencilerin çoğunluğu anlamakta zorlanıyor ama yine de yararlanıyorum konuyu somutlaştırmak adına..."
Bölme (2)	Öğretime destek sağlama (2)	Somutlaştırması (2)	BÖ: "Bölme işleminde modellemeyi öğrencilerin çoğunluğu anlamakta zorlanıyor ama yine de yararlanıyorum konuyu somutlaştırmak adına..."

Tablo 2' de görüldüğü gibi öğretmenlere göre sayma pullarını kullanmak, bu modelle yapılan öğretimde +1 ile -1' in nötrleşmesi, bazı işlem tiplerinin ve işlemin anlamı gibi çeşitli durumlardaki bazı kavramların açıklanabilmesini ve öğretimin somut, kalıcı, daha kolay gerçekleşmesi şeklinde öğretime destek sağlamaktadır.

Sayma pulları toplama ve çıkarma işlemlerinde daha fazla sayıda öğretmen tarafından kullanılmakta çarpma ve bölme işlemlerinde ise oldukça azalmaktadır.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Tam Sayılarla Toplama, Çıkarma, Çarpma ve Bölme İşlemlerinde Sayma Pullarını Kullanmama Gerekçeleri

İşlem	Kullanmama Nedeni	Durum	Öğretmen İfadesi
Toplama (4)	Öğrenciye ilişkin (3)	Öğrenciler için sıkıcı olması / anlaşılması	TÖ: "...Sayma pullarını kullanmıyorum. Çocuklar genelde sıkılıyor. Onun yerine öğrencileri kullanıyorum. Gırgır şamata ders daha eğlenceli geçiyor..."
	Öğretmene ilişkin (1)	Sorun oluşturma (1)	AAÖ: "Sayma pullarını tercih etmiyorum. Başlangıç olarak işe yarsa da ileri aşama işlemlerde sıkıntıya yol açtığını düşünüyorum..."
Çıkarma (9)	Öğrenciye ilişkin (3)	Öğrencilerin anlamasını zorlaştırması / Kafa karıştırması (3)	MYÖ: "Sayma pulları kullanmıyorum. Bildiklerini de bu yöntemle karıştırdıklarını gözlemlediğim için"
		Öğrencilerin mantıksal çıkarımının zayıf olması (1)	DKÖ: "...Sayma pulları çocukların mantıksal çıkarımı zayıf olduğu için çok etkili olmuyor..."
	Öğretmene ilişkin (6)	Sayı doğrusu / kural odaklı öğretim vb. daha etkili olması (4)	MKÖ: "Sayı pulları kullanmıyorum. Tahtaya sayı doğrusu çizerek görselleştirme daha iyi."
		Okulda materyalin olmaması / taşınmasının pratik olmayışı / kalabalık sınıflar (2)	SÖÖ: "... Okulumuzda materyal olmadığından kullanmıyorum..."
Çarpma (11)	Öğrenciye ilişkin (4)	Öğrencilere karışık gelmesi (4)	EAÖ: "...Özellikle iki negatif tam sayının çarpımını sayma pulları ile anlatmak ve anlaması çocuklar için çok zorlayıcı..."
	Öğretmene ilişkin (7)	Sayma puluyla anlatılabilecek bir konu olmaması (2)	AÖ: "...çıkarmamız gereken o son -1 pulu nasıl çıkaracağımızı açıklamak anlaşılması zor bir hale getiriyor..."
		Konuyu daha karmaşık hale getirmesi (1)	İÖ: "... Materyal kullanma şansım olsa da kullanmazdım. Zaten basit olarak kural verip anlattığım bir konuda sorun yaşansın istemem."
Bölme (13)	Öğrenciye ilişkin (4)	Bu materyalle anlatılan dersi öğrencilerin anlamakta zorlanması / sevmemesi (4)	HÖ: "...8 yıllık öğretmenlik yapıyorum ve sayma pullarını sevebilen bir öğrenci göremedim..."
	Öğretmene ilişkin (9)	Kendini yeterli görmeme / anlamsız bulma (2)	HÖ: "...belki de ben anlatmayı beceremiyordum ama okuldaki zümrelerim de sayma pullarına hiç değinmezler tam sayıları anlatırken."
		Kitaplarda örnek olmaması (2)	EAÖ: "...Özellikle bölme konusunun sayma pulları ile anlatımını ders kitaplarında dahi pek göremezsiniz. Benim için de çok zorlayıcı oluyor anlatması."
		Diğer yöntemlerin daha etkili görülmesi	SÖ: "...Öğrenciler bu yöntemle (kural odaklı) az hata ile kısa zamanda soruların cevaplarını buluyorlar."

Tablo 3'e göre sayma pullarının kullanılmamasındaki durumları öğretmen ve öğrenci açısından gruplandırılmıştır. Yapılan gruplamalarda yer alan öğrenciye ilişkin durumların gerekçeleri, genellikle öğrencilerin bu materyalle yapılan öğretimi anlamasında yaşanan zorluklarla ve karışıklıklarla ilgilidir. Öğretmene ilişkin gerekçeler ise; benzer şekilde, bu modelle sayma pullarıyla yapılan dersin karışık hale gelebilmesiyle, kural odaklı öğretimin daha iyi olduğu düşüncesiyle ve bu modelin kullanımındaki bazı öğretmenlerin sayma pullarına yönelik aldıkları eğitimin yetersizliğiyle ilişkili görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenler sayma pullu modeli kağıt, mıknaş vb. somut materyal veya artı (+) ve eksi (-) işareti bulunduran çizim olarak farklı biçimlerde kullanmaktadır. Erdem ve diğerlerine (2015) göre somut işlemler döneminden soyuta geçen öğrencilerle yapılan öğretimde somut materyal kullanmak, etkili bir tam sayı öğretimi yapılmasını sağlayabilmektedir. Sayma pullarını sadece tahtaya çizerek kullanmak, somut materyal şeklinde kullanmak kadar etkili değildir (Şengül ve Körükcü, 2012). Araştırmaya katılan öğretmenlerin sayma pulu modelini toplama işleminde yarısından fazlası, çıkarma işleminde yarıya yakını kullanmakta; çarpma ve bölme işlemlerinde ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu kullanmamaktadır. Bu durum Bozkurt ve Polat'ın (2011) çalışmasındaki öğretmenlerin çoğunlukla sayma pulu modelini toplama ve çıkarmada kullanmasıyla, çarpma ve bölme kullanmamasıyla paralellik göstermektedir.

Sayma pulu modelinin kullanılma durumları; bu modelin konuyu anlamlandırması, somutlaştırması, kalıcı hale getirmesi, görselleştirmesi, konunun öğrenilmesini kolaylaştırması ve konudaki bazı kavramları açıklamaya yardımcı olmasıdır. Daha yoğun şekilde belirtilen kullanılmama durumları öğrenciler açısından ele alındığında bunlar; sayma puluyla yapılan dersin anlaşılmasında zorluk yaşanması, bu modelle anlatılan dersin sevilmemesi veya karmaşık hale gelmesidir. Sayma pulunu kullanılmama durumlarının bir kısmı da öğretmenlerin bu modeli karmaşık bulmaları, bu modelin bazı kavramları açıklayamadığını düşünmeleri, öğretmenlerin yetersiz oluşu ve kaynaklarda sayma puluyla her işlem türünde [(-20): (-5)] modellemenin yer almadığı düşüncesidir.

Sayma pullarıyla ilgili öğretmenler tarafından belirtilen kullanılma durumlarından somutlaştırmayı sağlamaya, Bozkurt ve Polat'ın (2011) çalışmasında da rastlanmaktadır. Kullanılmama durumlarından öğrencilerin dersi anlamakta güçlük yaşamasına Akyüz (2019), Bozkurt ve Polat (2011) ve Çevik'in (2019); ders kitabında bu modelle ilgili uygulamanın olmayışına ve öğretmenlerin bu modeli kullanmakta zorlanmasına Bozkurt ve Polat'ın (2011) çalışmalarında da rastlanmaktadır. Öte yandan, araştırmaya katılan bazı öğretmenlerin bazı bölme işlemlerini sayma pulu modeliyle anlatan kaynakların olmadığını belirtmesi,

Sonuç olarak araştırmaya katılan ortaokul matematik öğretmenleri tarafından tam sayılarla işlem öğretiminde kullanılan matematiksel temsillerde farklılık görülmekte ve çoğunlukla çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinde daha soyut bir öğretim yapılmaktadır. Oysaki, ortaokul çağlarında öğrenim gören bireylerin yaş aralıklarına göre somuttan soyuta geçtikleri dikkate alınırsa; Bruner'in (1966) anlayışıyla öğretim önce somut yapılmalı ve sonrasında temsili çizimler ardından soyutlaştırılmalıdır. Araştırmaya katılan öğretmen yanıtlarının bütününe bakıldığında birbirinden farklı tam sayı öğretimi ve soyut öğretim yapılmasının nedeni; tam sayı öğretiminde dikkate alınmayan bazı kavramlardan ve yapılan matematiksel modellemedeki anlayış farklılıklarından veya eksikliklerden kaynaklanmaktadır. Yapılan bu araştırma; ortaokul matematik öğretmenlerinin tam sayılarla işlemlerde matematiksel temsilleri kullanma durumlarını ve sırasına ve ayrıca, manipülatiflerin kullanılma/kullanılmama durumlarını ortaya koymaktadır. Ortaya koyulan bu durumlar, araştırmayı yapan yazarın ve meslektaşlarının mesleki becerilerini geliştirmesine yardımcı olabileceği gibi bu konuda yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ainsworth, S. (1999). "The functions of multiple representations." *Computers & education*, 33(2-3), 131-152.
- Akyüz, M. (2019). Tam sayıların çoklu temsillerle öğretiminin 7. sınıf öğrenci başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, T. C. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Altıparmak, K., & Özdoğan, E. (2010). "A study on the teaching of the concept of negative numbers." *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 41(1): 31-47.
- Altun, M. (2006). "Matematik öğretiminde gelişmeler." *Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 223-238.
- Annells, M. (2006). Triangulation of qualitative approaches: hermeneutical phenomenology and grounded theory. *Journal of advanced nursing*, 56(1), 55-61.
- Avcu, T. ve Durmaz, B. (2011). "Tam sayılarla ilgili işlemlerde ilköğretim düzeyinde yapılan hatalar ve karşılaşılan zorluklar." *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, (2), 1648-1656.
- Aydoğdu, M., Erşen, A. N., & Tutak, T. (2014). "Materyal destekli matematik öğretiminin ortaokul 6. sınıf öğrenci başarısına ve tutumuna etkisi." *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(3): 166-185.
- Battista, M. T. (1983). "A complete model for operations on integers." *The Arithmetic Teacher*, 30(9), 26-31.

- Baykul, Y. (1995) İlköğretimde Matematik Öğretimi. Ankara: Pe-gem Akademi Yayıncılık.
- Beyatlı AK, M. (2019). Ortaokul matematik öğretmenlerinin tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerine yönelik konu alan bilgilerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, T. C. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Rize.
- Bozkurt, A., & Polat, M. (2011). "Sayma Pullarıyla Modellemenin Tam Sayılar Konusunu Öğrenmeye Etkisi Üzerine Öğretmen Görüşleri." Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2): 787-801.
- Bruner, J. S. (1966). Bir Öğretim Kuramına Doğru (Çev. F. Varış ve T. Gürkan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Carson, C. L., & Day, J. (1995). "Annual report on promising practices: How the algebra project eliminates the "game of signs" with negative numbers." Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC: 1-29.
- Clements, D. H. (1999). "Concrete' manipulatives, concrete ideas." Contemporary Issues in Early Childhood, 1(1), 45-60.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications. https://www.researchgate.net/profile/Rulinawaty-Kasmad/publication/342229325_Second_Edition_QUALITATIVE_INQUIRY_RESEARCH_DESIGN_Choosing_Among_Five_Approaches/links/5ee9801992851ce9e7ea3c5f/Second-Edition-QUALITATIVE-INQUIRY-RESEARCH-DESIGN-Choosing-Among-Five-Approaches.pdf/ 20.05.2021.
- Çetin, H. (2016). Sorgulayıcı öğrenme yaklaşımıyla çoklu temsil destekli tam sayı öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, model tercihlerine ve temsiller arası geçiş becerilerine etkisi. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çevik, Y. (2019). Tam sayılar konusunun modellenmesine ilişkin öğretmen görüşleri. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Çiçek, S.C. (2020). Farklı algısal öğrenme stiline sahip ortaokul öğrencilerinin tam sayılara ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde bilgisayar destekli matematik öğretiminin rolü. Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.
- Demir, M. R. (2016). Farklı oyun türlerine dayalı matematik öğretiminin 1. sınıf öğrencilerinin erişimi ve kalıcılık düzeylerine etkisi. Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Dönmez, A. (2002). Matematiğin Öyküsü ve Serüveni: Dünya Matematik Tarihi Ansiklopedisi. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Erdem, E. (2015). Zenginleştirilmiş öğrenme ortamının matematiksel muhakemeye ve tutuma etkisi. Doktora tezi, T.C. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdoğan, Ş.Y. (2019). Ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin tam sayılarla dört işlem becerilerinin yapılandırma süreçlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, T.C. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Ertuğrul, G. (2009). Yeni ilköğretim matematik dersi 6. sınıf öğretim programında yer alan tam sayılarla ilgili etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. Yüksek lisans tezi, T. C. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Flores, M. M., Hinton, V. M., & Schneck, K. B. (2014). "Teaching multiplication with regrouping to students with learning disabilities." Learning Disabilities Research & Practice, 29(4): 171-183.
- Fuadiah, N. F., & Suryadi, D. (2017). "Some Difficulties in Understanding Negative Numbers Faced by Students: A Qualitative Study Applied at Secondary Schools in Indonesia." International Education Studies, 10(1), 24-38.
- Gallardo, A. (2002). "The extension of the natural-number domain to the integers in the transition from arithmetic to algebra." Educational Studies in Mathematics, 49(2), 171-192.
- Goldin, G. A., & Kaput, J. J. (2013). "A joint perspective on the idea of representation in learning and doing mathematics." In Theories of mathematical learning (pp. 409-442). Routledge.
- Gökçurt, B., Şahin, Ö., Erdem, E., Başbüyük, K., & Soylu, Y. (2015). Investigation of pedagogical content knowledge of middle school prospective mathematics teachers on the cone topic in terms of some components. Journal of Cognitive and Education Research, 1(1), 18-40.
- Hativa, N., & Cohen, D. (1995). "Self learning of negative number concepts by lower division elementary students through solving computer-provided numerical problems." Educational Studies in Mathematics, 28(4): 401-431.
- Hayes, R. ve Stacey, Kaye (Temmuz 1999). Teaching negative number using integer tiles (Bildiri). 22nd Annual Conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (MERGA), University of Adelaide, Adelaide, SA.
- İşgüden, E. (2008). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusunda karşılaştıkları güçlükler. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kadagöl, E. (2018). Somut materyal kullanımının 8.sınıf öğrencilerinin zihinde döndürme becerilerine etkisi. Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Keller, B. A., & Hirsch, C. R. (1998). "Student preferences for representations of functions." International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 29(1): 1-17.
- Khalid M. & Embong Z. (2019) "Source and possible causes of errors and misconceptions in operations of integers," IEJME, International Electronic Journal of Mathematics Education, 15(2): 1-13.

- Kilhamn, C. (2008). "Making sense of negative numbers through metaphorical reasoning." Christer Bergsten, Barbro Grevholm ve Thomas Lingefj rd. In Perspectives on mathematical knowledge: Proceedings of the sixth research seminar with the Swedish society for research in mathematics education. Linköping, Sweden: Swedish Society for Research in Mathematics Education, 30–35.
- Kilhamn, C. (2011). Making sense of negative numbers. Department of Pedagogical, Curricular and Professional Studies; Institutionen f r didaktik och pedagogisk profession. <https://sgm.gr/8higj/> 03.04.2021.
- Ko   anl , K. (2018). Ortaokul matematik öğretmenlerinin tam sayıların öğretim sürecinde model kullanma becerileri ve model kullanımına yönelik g r   leri. Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstit  s , Kayseri.
- Kubar, A. &  ak roğ lu, E. (2017). "Prospective Teachers' Knowledge on Middle School Students' Possible Descriptions of Integers." International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology, 5 (4): 279-294.
- Kumar, R. S., Subramaniam, K., & Naik, S. S. (2017). "Teachers' construction of meanings of signed quantities and integer operation." Journal of Mathematics Teacher Education, 20(6): 557-590.
- Kutluca, T., ve Ak n, M. (2013). "Somut materyallerle matematik  ğretimi: dört kefli cebir terazisi kullanımı üzerine nitel bir  alı ma." Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4(1): 48-65.
- K   kengcay, N. (2019). Tam sayılar ve tam sayılarla işlemler konularında  ğretmen ve  ğretmen adaylarının kullandıkları benzetimler. Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Lesh, R., ve Doerr, H. M. (2003). "Foundations of a models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem solving." Richard Lesh and Helen M. Doerr. Beyond constructivism: A models and modelling perspective on teaching, learning, and problem solving in mathematics education. Londra: Lawrence Erlbaum Associates, 3-33. <https://sgm.gr/BLXfa/> 05.02.2021.
- Lytle, P. A. (1992). Use of a neutralization model to develop understanding of integers and of the operations of integer addition and subtraction. Unpublished Doctoral Dissertation, Concordia University, Montreal, Quebec.
- MEB (2018a). Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB.
- MEB (2018b). Ortaöğretim matematik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar)  ğretim programı. Ankara: MEB.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2 nd Edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morin, V. A., & Miller, S. P. (1998). "Teaching multiplication to middle school students with mental retardation." Education and Treatment of Children, 21(1): 22-36.
- Nakahara, T. (2008). "Cultivating mathematical thinking through representation." In Utilizing the representational system. Talk given at the APEC-Tsukuba International Conference (III), Tsukuba, Japan. Retrieved November (Vol. 17, p. 2019).
- NCTM (2008). Focus in high school mathematics: Reasoning and sense making (Public draft). Reston, VA: Author.
- Olkun, S., ve U ar, Z. T. (2014). İlköğretimde etkinlik temelli matematik  ğretimi. Ankara: Eğiten Kitap.
-  zdemir, İ.E.Y., (2008). "Sınıf  ğretmeni adaylarının matematik  ğretiminde materyal kullanımına ilişkin bilişsel becerileri." Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (35) ,362-373.
-  zde , H. (2013). 9. sınıf  ğrencilerinin doğal sayılar konusundaki kavram yanılgıları. Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstit  s , Aydın.
- Piaget, J. (1973), "The affective unconscious and the cognitive unconscious", Journal Of The American Psychoanalytic Association, 21(2), 249-261.
- Rineck, L. M. (2020). A Holistic Developmental Mathematics Course for All Learners. Doctoral dissertation, The University of Wisconsin-Milwaukee.
- Soylu, Y. (2008). "Matematik Derslerinde Başarıya Ula mada Somut-Yarı Somut-Soyut İlkesinin Etkisi." Journal of Qafqaz University, Sayı 22, 174-181.
- Stephan, M & Akyuz, D. (2012). "Proposed Instructional Theory for Integer Addition and Subtraction." Journal for Research in Mathematics Education. 43(4): 428–464.
-  ahin,  . (2012). Cebir  ğretiminde Somut-Yarı Somut-Soyut  ğretim Tekniğinin  ğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığına etkisi. Yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstit  s , Erzurum.
-  eng l, S., & Körükcü, E. (2012). "Effect of Teaching Integers Using Visual Materials on the Sixth Grade Students' Mathematics Achievement and Retention Levels." International Online Journal of Educational Sciences, 4(2): 489-509.
- Tataroglu Tasdan, B., Erduran, A., &  elik, A. (2015). "A Daunting Task for Pre-Service Mathematics Teachers: Developing Students' Mathematical Thinking." Educational Research and Reviews, 10(16): 2276-2289.
- Uttal, D. H. , Scudder, K. V. , & DeLoache, J. S., (1997). "Manipulatives as Symbols: A New Perspective on The Use of Concrete Objects to Teach Mathematics. ", Journal of Applied Developmental Psychology, (18): 37-54.
- Van De Walle, John A., Karp, Karen S. ve Bay-Williams, Jennifer M. (2016). İlkokul ve Ortaokul Matematiğı Geli imsel Yakla ımla  ğretim ( ev. S. Durmu ). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Vlassis, J. (2008). "The role of mathematical symbols in the development of number conceptualization: The case of the minus sign." *Philosophical Psychology*, 21(4), 555-570.
- Whitacre, I., Bishop, J.P, Lamb, L.L, Philipp, R.A, Schappelle, BP & Lewis, M. (2018). "A Cross-Sectional Investigation of Students' Reasoning About Integer Addition and Subtraction: Ways of Reasoning, Problem Types, and Flexibility" *Journal for Research in Mathematics Education*, 49(5): 575-613.
- Witzel, B. S., Riccomini, P. J., & Schneider, E. (2008). "Implementing CRA with secondary students with learning disabilities in mathematics." *Intervention in School and Clinic*, 43(5): 270-276.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). "İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri." *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2): 41-54.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Müzik Öğretmenlerinin Uzaktan Piyano Eğitimine Yönelik Yarar Algıları

Almila Ulusoy, Gazi Üniversitesi, Türkiye, almilaulusoy96@gmail.com

Prof. Ferda Gürkan Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye, ferdagurgan@gmail.com

Özet

Araştırma, özengen piyano eğitimi veren müzik öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre uzaktan çevrim içi çalışmalarındaki yarar algılarını saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda, farklı alanlardaki yarar algısı çalışmaları incelenmiş, uygulanan anket çalışması ile müzik öğretmenlerinin uzaktan piyano eğitimine yönelik yarar algıları ortaya konmuştur. Araştırmaya Türkiye'nin farklı illerinden uzaktan özengen piyano eğitimi veren 122 müzik öğretmeni katılmıştır. Araştırmada, Yıldız (2015) tarafından geliştirilen 16 maddelik 5'li likert tipindeki "Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Ölçeği" kullanılmıştır. Demografik bilgi formu ve uzaktan eğitime yönelik yarar algısı ölçeği, müzik öğretmenlerinin e-postalarına iletilen online anket ile toplanmıştır. Çalışmada yarar algısı ölçeğinin güvenirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır. Ölçek ve alt boyutlarının normallik varsayımlarını kontrol etmek için yapılan Kolmogorov-smirnov normallik test sonuçlarına göre, ölçeğin alt boyutları normal dağılımdan gelmektedir ($p > \alpha=0.005$). Bu nedenle ölçeğin analizinde düzey sayısı 2 olan değişkenler için t testi, 3 ve daha fazla düzey sayısına sahip değişkenler için ise ANOVA F kullanılmıştır. Araştırma sonunda sorunun çözümüne yönelik çeşitli değişkenlere göre yarar algılarında anlamlı ilişkiler bulunmuş ve öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yarar algısı, uzaktan piyano eğitimi, müzik öğretmenleri, özengen müzik eğitimi kurumları.

Abstract

The research was conducted to detect their observations of their gaze from afar, relative to those who came from mindfulness-enhancing individuals. In this direction, studies on perception of use in different forms were examined, and the perceptions of benefit for distance education about music were revealed. A total of 122 musicians from different cities of Turkey from different cities participated in the research. In the research, the 16-item 5-point Likert-type "Benefit Scale for Distance Education" was used by Yıldız (2015). Demographic formula and perception of benefit for distance education were collected by online questionnaire to e-mail messages of information with music. The reliability of the perception of benefit in the study. Kolmogorov-goresmir normality test, which was performed to control the normal controls of the scale and its sub-dimensions, consisted of the common sub-dimensions normal ($p > \alpha=0.005$). This is the t-test for those with 2 users in the analysis, and ANOVA F for those used by more users. It can be understood and differentiated according to the appropriateness for the analysis of the research.

Keywords: Benefit perception, online piano education, music teachers, amateur music courses.

GİRİŞ

Uzaktan eğitim, öğreten ve öğrenen kişilerin birbirinden bağımsız mekânlarda, teknolojik cihazlar ile gerçekleştirilen eğitimidir. Wisconsin Üniversitesi Sürekli Eğitim Grubu'nun yaptığı tanıma göre uzaktan eğitim, öğrenci etkileşimi ve öğrenme sertifikası sağlayacak biçimde tasarlanmış; uzaktaki kitleye ulaşmak için geniş bir teknoloji yelpazesi kullanan, planlanmış bir öğrenme/öğretme deneyimidir (Adıyaman, 2002).

Uzaktan eğitim öncelikle mektup, radyo, televizyon yayınları ve ülkemizde Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi'nin kurulması ile günümüze kadar gelişim göstermiştir. Ülkemizde uzaktan eğitim, birçok eğitim alanında kullanılmaktadır. Uzaktan eğitimin öğrenciler ve eğitim kurumları açısından sağladığı avantajlara yönelik araştırmalar yapılmıştır. Teknolojik gelişmelerle her zaman etkileşim içerisinde olan müzik eğitiminin, gelişen eğitim teknolojilerinin kullanılmasıyla çok daha etkili ve nitelikli olabileceği düşünülmektedir (Yungul, 2018). Kim ve Bonk (2006) kusursuz çevrimiçi eğitim için en önemli unsurlardan birisinin geliştirilmiş pedagoji olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda, uzaktan çevrimiçi derslerde içerik konusunda veriler

analiz edilmiş ve en çok uzaktan eğitimde pedagojik desteğe, materyal tasarımına ve tasarımda içeriğin hangi standartlara uygun olacağı, sunumun nasıl yapılacağına gereksinim duyulduğu sonucuna varılmıştır (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu (2011)).

Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu (2011) yaptıkları "Türkiye'de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: İhtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri" isimli araştırmalarında Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitim sistemini kullanan öğretim elemanlarının içerik hazırlama, teknik sorunlar, pedagojik eksiklik, zaman yetersizliği, öğrenci değerlendirilmesi vb. alanlarında sorunlarla karşılaştıklarını, öğrencilerde derslerde teknik sorunlar ve ortama uyum sorunları yaşadıklarını belirtmektedirler. Uzaktan eğitim sistemine yönelik eğitimci ve öğrenciler öğretim ortamlarını kullanmada sorun yaşamaktadırlar.

Covid-19 sürecinde eğitim kurumlarında uzaktan eğitimin zorunlu olması istenirken, özengen müzik eğitimi veren kurumlar için zorunluluk getirilmemiştir. Bu süreçte eğitim veren bazı merkezler uzaktan eğitimin yararlı olmayacağı düşüncesiyle eğitime ara vermiş, bazı merkezler de uzaktan eğitimi kullanarak eğitimin devamlılığını sürdürmüşlerdir. Bu araştırma özengen eğitim veren müzik öğretmenlerinin uzaktan piyano eğitimine yönelik yarar algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre uzaktan piyano eğitiminin daha iyi yapılabilmesi için öneriler getirilip geliştirilebileceği, alana katkı sağlayacağı ve araştırmacılara kaynak olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada özengen müzik eğitimi kurumlarında eğitim veren müzik öğretmenlerinin, uzaktan piyano eğitimine yönelik yarar algıları üzerinde durulmaktadır.

Müzik öğretmenlerinin uzaktan piyano eğitimine yönelik yarar algıları; Cinsiyete, yaşa, teknik destek almaya, hizmet süresine, mezun oldukları fakültelere göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada müzik öğretmenlerinin uzaktan piyano eğitimine yönelik yarar algıları incelenmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yapılmıştır. Araştırmada temel veri toplama yöntemi ankettir. Thomas (1998) anketi (questionnaire) insanların yaşam koşulları, davranışlarını, inançlarını veya tutumlarını betimlemeye yönelik bir dizi sorudan oluşan bir araştırma materyali olarak tanımlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

Örneklem

Araştırmaya, Türkiye'nin farklı illerinde uzaktan piyano eğitimi veren 122 müzik öğretmeni katılmıştır. Ankete katılan müzik öğretmenlerinin demografik özellikleri aşağıda tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Demografik Özellikler.

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kadın	90	73.8
	Erkek	32	26.2
Yaş	20-25	61	50
	26-30	37	30.3
	31-36	10	8.2
	37+	14	11.5
	0-5	89	73
Hizmet süresi (yıl)	5-10	12	9.8
	10-15	10	8.2
	15+	11	9

	Eğitim Fakültesi	89	73
Mezun oldukları fakülte	Konservatuvar	16	13.1
	Güzel Sanatlar Fakültesi	13	10.7
	Diğer	4	3.2
İhtiyaç halinde teknik destek alma	Evet	71	58.2
	Hayır	51	41.8

Yukarıda Tablo 1’de görüldüğü gibi ankete katılan müzik öğretmenlerinin 90’ı (%73,8) kadın, 32’si (%26,2) erkektir. Müzik öğretmeninin 61’i (%50) 20-25 yaş, 37’si (%30,3) 26-30 yaş, 10’u (%8,2) 31-36 yaş aralığında ve 14’ü (%11,5) 37 yaşın üzerindedir. Hizmet sürelerinde 89’u (%73) 0-5 yıl, 12’si (%9,8) 5-10 yıl, 10’u (%8,2) 10-15 yıl aralığında, 11’i (%9) 15 yılın üzerindedir. Müzik öğretmenlerinin 89’u (%73) eğitim fakültesi, 16’sı (%13,1) konservatuvar, 13’ü (10,7) güzel sanatlar fakültesi, 4’ü (%3,2) ise farklı bir fakülteden mezun olduğu ve 71’inin (%58,2) teknik destek alabildiği, 51’inin (%41,8) teknik destek alamadığı görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Uzaktan piyano eğitimi veren müzik öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik yarar algılarını ölçebilmek için Yıldız (2015) tarafından geliştirilen 16 maddelik 5’li likert tipindeki “Uzaktan Eğitime Yönelik Yarar Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek; ürünlerin etkililiği, yaşantıların zenginliği, sistemin ekonomikliği olarak üç alt boyuta ayrılmaktadır. Bu alt boyutlara ilişkin güvenilirlik katsayıları sırası ile .92, .84 ve .62 olarak hesaplanmış olup, tüm ölçek için ise .91 güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Çalışmada yarar algısı ölçeğinin güvenilirlik katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında katılımcılara araştırmanın amacına göre bilgi verilmiş ve uygulamalar gönüllü olan müzik öğretmenleri tarafından online anket doldurulmasıyla yapılmıştır.

Tablo 2.

Ölçeklerin ve Alt Boyutlarının Normallik Testi.

Ölçek	Öğrenme ürünlerinin etkililiği altboyutu	Öğrenme yaşantılarının zenginliği altboyutu	Sistemin ekonomikliği altboyutu	Yarar algısı ölçeği
Ortalama	28,26	9,75	15,27	53,28
Standart Sapma	8,18	3,24	3,72	13,41
Kolmogorov Smirnov Testi	1,043	0,916	1,310	0,663
p değeri	0,227	0,371	0,065	0,771

Toplanan verilerin analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Ölçek ve alt boyutlarının normallik varsayımlarını kontrol etmek için yapılan Kolmogorov-smirnov normallik test sonuçlarına göre, her iki ölçek ve alt boyutları normal dağılımdan gelmektedir ($p > \alpha=0.005$). Ölçeğin analizinde düzey sayısı 2 olan değişkenler için t testi, 3 ve daha fazla düzey sayısına sahip değişkenler için ise ANOVA F testi kullanılmıştır.

Bulgular Ve Yorum

Araştırmada, uzaktan eğitime yönelik yarar algılarını ölçmek için piyano eğitimi veren müzik öğretmenlerinin görüşlerinden elde edilen verilerin analizleri sonucunda bulgular tablolarla araştırma amaçlarına göre yorumlanmıştır. Yarar algısı ölçeği, kendi içerisinde üç alt boyuta ayrılmaktadır. Boyutlar ürünlerin etkililiği, yaşantıların zenginliği ve sistemin ekonomikliğidir. Ürünlerin etkililiği, etkili öğrenmeyi sağlar, bağımsız öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir, çok yönlü öğrenme olanakları sağlar, öğrenmeyi motive eder, katılımı artırır, yaratıcılığı geliştirir, tartışmaları zenginleştirir, daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlamaktadır. **Yaşantıların zenginliği**, bireysel farklılıklara hizmet etmeyi kolaylaştırır, daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlar, değerlendirme için veri kaynaklarını zenginleştirir. **Sistemin ekonomikliği**, zamandan tasarruf sağlar, öğreticiye zaman kazandırır, mekân esnekliği sağlar, sınıf yönetimini kolaylaştırmaktadır.

Tablo 3.*Cinsiyet ile Yarar Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında Yapılan T Testi Analizi.*

Ölçekler	Cinsiyet	Ortalama	Ss	t	p değeri
Ürünlerin etkililiği altboyutu	Kadın	27,81	7,96	-1,039	0,301
	Erkek	29,58	8,80		
Yaşantıların zenginliği altboyutu	Kadın	9,91	3,16	0,972	0,333
	Erkek	9,26	3,44		
Sistemin ekonomikliği altboyutu	Kadın	15,15	3,55	-0,592	0,555
	Erkek	15,61	4,23		
Yarar algısı ölçeği	Kadın	52,88	12,88	-0,562	0,575
	Erkek	54,45	15,03		

Ölçekler ile cinsiyet arasında yapılan t testi analizi sonucunda, Toplam ölçek ve alt boyutları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 4.*Yaş ile Yarar Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında Yapılan ANOVA F Testi Analizi.*

Ölçekler	Yaş	Ortalama	Ss	F	p değeri
Ürünlerin etkililiği altboyutu	20-25	27,57	8,29	3,466	0,019*
	26-30	30,62	6,50		
	31-36	30,80	10,28		
	37 ve üzeri	23,21	8,09		
Yaşantıların zenginliği altboyutu	20-25	9,49	3,18	2,675	0,050*
	26-30	10,62	2,85		
	31-36	10,50	3,44		
	37 ve üzeri	8,00	3,74		
Sistemin ekonomikliği altboyutu	20-25	14,95	3,61	2,101	0,104
	26-30	16,41	3,17		
	31-36	15,10	4,23		
	37 ve üzeri	13,79	4,71		
Yarar algısı ölçeği	20-25	52,02	13,24	3,677	0,014*
	26-30	57,65	10,30		
	31-36	56,40	17,17		
	37 ve üzeri	45,00	14,94		

Ürünlerin etkililiği, yaşantıların zenginliği ve toplam ölçek ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişkiye göre 20 yaşından 36 yaşına kadar olan müzik öğretmenlerinin yaşları arttıkça uzaktan eğitimde ürünlerin etkililiği, yaşantıların zenginliği ve uzaktan piyano eğitiminin yararlı olduğuna yönelik algı düzeylerinde artış görülmektedir. Sistemin ekonomikliği alt boyutu ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 5.*İhtiyaç Halinde Teknik Destek Alma ile Yarar Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında Yapılan T Testi Analizi.*

Ölçekler	Teknik destek	Ortalama	Ss	t	p değeri
Ürünlerin etkililiği altboyutu	Evet	30,07	7,78	2,971	0,004*
	Hayır	25,75	8,13		
Yaşantıların zenginliği altboyutu	Evet	10,08	3,38	1,369	0,174
	Hayır	9,27	3,00		
Sistemin ekonomikliği altboyutu	Evet	15,62	3,44	1,225	0,223
	Hayır	14,78	4,06		
Yarar algısı ölçeği	Evet	55,77	13,01	2,476	0,015*
	Hayır	49,80	13,31		

Toplam ölçek ve ürünlerin etkililiği alt boyutu ile teknik destek arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulunan ilişkiye göre gereksinim halinde teknik destek alan müzik öğretmenleri ürünlerin etkililiği ve uzaktan eğitimin yararlı olduğuna yönelik algı düzeyinde artış görülmektedir. Diğer alt boyutlar ile teknik destek arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Tablo 6.*Mezun Olunun Fakülte ile Yarar Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında Yapılan ANOVA F Testi Analizi.*

Ölçekler	Fakülte	Ortalama	Ss	F	p değeri
Ürünlerin etkililiği altboyutu	Eğitim	27,59	7,76	1,452	0,231
	Güzel sanatlar	32,55	6,59		
	Konservatuvar	29,63	11,07		
	Diğer	26,25	6,24		
Yaşantıların zenginliği altboyutu	Eğitim	9,49	3,16	0,997	0,397
	Güzel sanatlar	10,36	3,04		
	Konservatuvar	10,88	3,90		
	Diğer	9,25	2,50		
Sistemin ekonomikliği altboyutu	Eğitim	15,08	3,69	0,395	0,757
	Güzel sanatlar	16,00	3,26		
	Konservatuvar	15,94	4,58		
	Diğer	15,00	2,16		
Yarar algısı ölçeği	Eğitim	52,16	12,63	1,215	0,307
	Güzel sanatlar	58,91	11,41		
	Konservatuvar	56,44	18,44		
	Diğer	50,50	10,88		

Ölçekler ile mezun olunan fakülte değişkenleri arasında yapılan test sonucunda, toplam ölçek ile alt boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Müzik öğretmenlerinin mezun oldukları fakültenin, uzaktan piyano eğitimine yönelik yarar algısına etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 7.*Hizmet Süresi ile Yarar Algısı Ölçeği ve Alt Boyutları Arasında Yapılan ANOVA F Testi Analizi.*

Ölçekler	Hizmet süresi	Ortalama	Ss	F	p değeri
Ürünlerin etkililiği altboyutu	0-5	28,31	7,57	5,572	0,001*
	5-10	30,16	9,03		
	10-15	40,00	6,08		
	15 ve üzeri	21,36	7,19		
Yaşantıların zenginliği altboyutu	0-5	9,74	3,05	3,081	0,030*
	5-10	10,58	3,75		
	10-15	12,67	1,53		
	15 ve üzeri	7,55	3,11		
Sistemin ekonomikliği altboyutu	0-5	15,44	3,41	3,741	0,013*
	5-10	15,63	4,31		
	10-15	19,00	1,00		
	15 ve üzeri	12,27	4,10		
Yarar algısı ölçeği	0-5	53,49	12,11	5,831	0,001*
	5-10	56,37	15,49		
	10-15	71,67	6,66		
	15 ve üzeri	41,18	12,78		

Ölçekler ile Hizmet süresi arasında yapılan test sonucunda, toplam ölçek ve alt boyutlar ile hizmet süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların müzik öğretmenliğine başladığı tarihten hizmet süresi arttıkça uzaktan piyano eğitimine yönelik yarar algılarının da arttığı görülmektedir. Ancak 15 yıl ve üzerinde hizmet veren öğretmenler uzaktan eğitimine yönelik yarar algılarında düşüş olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma, özengen piyano eğitimi veren müzik öğretmenlerinin çeşitli değişkenlere göre uzaktan çevrim içi çalışmalarındaki yarar algılarını saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonuçları uzaktan piyano eğitiminde yarar algısı ölçeğine verilen cevaplara göre müzik öğretmenlerin uzaktan piyano eğitimine yönelik yarar algılarında çoğunlukla kararsız olduğu görülmektedir. Uzaktan piyano eğitiminin performansa dayalı olması, müzik öğretmenlerinin uzaktan piyano eğitimi konusunda yeterli süre, uygun ortam, imkân, teknoloji kullanımı ve yeteri kadar deneyim sahibi olmamalarının, kararsız kalmalarında etkili olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, müzik öğretmenlerinin uzaktan piyano eğitiminin etkili ve çok yönlü öğrenmenin sağlanması, bağımsız öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, öğrenmeyi motive etmesi, tartışmaları zenginleştirilmesi, daha fazla öğretim materyali kullanmayı sağlaması, değerlendirme için veri kaynaklarının zenginleştirilmesi ve sınıf yönetimini kolaylaştırdığı yönünde kararsız oldukları görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, müzik öğretmenleri uzaktan piyano eğitiminde katılımın artması, yaratıcılığı geliştirmesi ve bireysel farklılıklara hizmet etmeyi kolaylaştırması yönündeki görüşlere katılmamaktadırlar. Araştırmada, müzik öğretmenleri uzaktan piyano eğitiminde daha çok öğrenciye ulaşılması, zamandan tasarruf sağlanması, öğreticiye zaman kazandırması ve mekân esnekliği sağlaması yönünde olumlu görüş belirtmişlerdir.

Bu araştırmada cinsiyet değişkeni ile uzaktan piyano eğitiminde yarar algısı arasında anlamlı ilişki olmadığı sonucuna varılmıştır. Yapılan araştırmalar, uzaktan eğitime yönelik yarar algılarının incelendiği cinsiyet ile yarar algısı arasında anlamlı farklılık olmadığı ifade edilmiştir (İ. Karaca, N. Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan'ın 2021). Bu sonuç, uzaktan eğitimde farklı değişkenlere göre yarar algısı çalışmasında, yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Araştırmalarda cinsiyet ile yarar algısı arasında anlamlı ilişki olmadığına yönelik benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmada müzik öğretmenlerinin hizmet süresi ile yarar algısı arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Akman (2021) yapmış olduğu "İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları" yüksek lisans tezinde uzaktan eğitime yönelik olarak mesleki kıdem değişkeni ile tutumlarını incelemiş, 16 yıl ve daha fazla hizmet veren öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuç, farklı değişkenlere göre uzaktan eğitimde yarar algısı çalışmasında, yapılan çalışma ile paralellik göstermektedir. Bazı araştırmalarda kıdem ile uzaktan eğitime yönelik yarar algısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yapılan araştırmada, gereksinim duyulduğunda teknik destek alan öğretmenlerin, uzaktan eğitime yönelik yarar algılarının ve ürünlerin etkililiği boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Bolliger (2004) yapmış olduğu benzer çalışmada öğrenci memnuniyetinde en önemli faktörlerden birisinin hem kişisel olarak, hem de kurum tarafından donanım sağlanması olduğunu belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda çıkan sonuçlar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

İ. Karaca, N. Karaca, Karamustafaoğlu ve Özcan (2021), "Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Yararına İlişkin Algılarının İncelenmesi" üzerine yaptıkları araştırmada daha çok öğrenciye ulaşmayı sağladığı maddesi için olumsuz algıya sahip oldukları ve bu yarara katılmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak farklı olarak bu çalışmada müzik öğretmenlerinin uzaktan piyano eğitimi alanında daha çok öğrenciye ulaşabileceği sonucuna varılmıştır. Fırat, Kılınç ve Yüzer (2017), "Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin E-öğrenme Ortamlarındaki İçsel Motivasyon Düzeyleri" araştırmasında uzaktan eğitim öğrencilerinin e-öğrenme ortamlarında içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak yapılan çalışmada **müzik öğretmenlerinin** uzaktan piyano eğitiminin öğrenmeye motive etme konusunda kararsız kaldıkları sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada, müzik öğretmenlerinin uzaktan piyano eğitiminin yararı konusunda genel olarak kararsız kaldıkları, sistemin ekonomikliği konusunda yararlı buldukları, ürünlerin etkililiği konusunda ise yararsız buldukları sonucuna varılmıştır. Araştırmada, müzik öğretmenlerinin uzaktan piyano eğitiminin yarar algısında cinsiyet ve mezun oldukları fakültelere göre anlamlı bir ilişki olmadığı, yaş, teknik destek alma ve hizmet süresine göre anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- Ak Ş., Gökdaş İ., Öksüz C. ve Torun F. (2021). Uzaktan eğitimde eğitimcilerin eğitimi: Uzaktan eğitime yönelik öz yeterlik ve yarar algısına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Cilt: 7, Sayı: 1, Sayfa: 24-44.
- Akman A. (2021). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları. Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe ve Din Eğitimi Bilim Dalı, Konya.
- Bilgiç H. G., Doğan D. ve Seferoğlu S. S. (2011). Türkiye'de yüksek öğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. *Yükseköğretim Dergisi*, Sayı: 1, Sayfa: 80-87.
- Balay R., Kaya A. ve Çevik M.N. (2014). Öğretmenlerin internete yönelik tutumları ve eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeyleri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, Cilt: 0, Sayı: 23, Sayfa: 16-31.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz Ş. ve Demirel F. 2018. *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bolliger D. U. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, Volume 3, Number 1, 2004 ISSN 1537-2456 Publisher: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE), Waynesville, NC USA.
- Can A. A. ve Yungul O. (2017). Müzik eğitimi kurumlarında çalgı eğitimi alan lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 45, Sayfa: 155-168.
- Doğan M., Kantar M. ve Koloğlu T. F. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunusluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 2, Sayfa: 52-70.
- Görhan M. F. ve Öncü S. (2015). Öğretmen ve idareci gözünde etkileşimli tahta: Kullanım kolaylığı ve yarar algısı üzerine bir durum çalışması. *Journal of Teacher Education and Educators*, Cilt: 4, Sayı: 1, Sayfa: 53-77.
- Karaca İ., Karaca N., Karamustafaoğlu N. ve Özcan M. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitimin yararına ilişkin algılarının incelenmesi. *Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*, Humanistic Perspective, 3, Sayfa: 209-224.
- Kırık A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve türkiyedeki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, Sayı: 21, Sayfa: 73-94.
- Kocaoğlu B. Ü. (2013). *Lise öğretmenlerinin fatih projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançları: Kayseri ili örneği*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Sakarya.

- Odabaş H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Türk Kütüphaneciliği*, Sayı: 17, Sayfa: 22-36
- Peker B., küçükgençay n. ve karatepe f. 2020. öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, Sayı: 7(53), Sayfa: 1262-1274.
- Sağır T., Eden A. ve Şalhel O. (2014). Müzik eğitiminde uzaktan eğitim ve orkestra uygulamaları. İnönü Üniversitesi Sanat ve Tasarım Dergisi, Cilt: 4 Sayı: 9 Sayfa: 69-79.
- Tuncer M. ve Taşpınar M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar-2007, Sayfa: 112-133.
- Yıldız, M. (2015). *Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkileri*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yungul O. (2018). Müzik eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 7, Sayfa: 1333-1348.

Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Okul Öncesi Etkinlik Kitaplarının Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) Açısından İncelenmesi

Bengü Türkoğlu, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye, turkoglubengu@gmail.com

Öz

“Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi”; engeli olan çocukların (3-7 yaş arası) kaliteli kapsayıcı eğitim sağlanması yoluyla erken çocukluk eğitimine ve ilköğretim birinci sınıfa erişimlerini artırmayı, sosyal yaşama katılımlarına katkı sağlamayı, uzun vadede istihdam edilmelerini, ekonomik ve sosyal yaşama erişimlerini kolaylaştırmayı hedefler. Bu çalışmada MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan Okul Öncesi Eğitim 1 ve 2 Çocuk Etkinlik Kitapları'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 36-72 aylık çocuklar için belirlenen kazanımlar, kavramlar ve etkinlik çeşitleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çalışmada betimsel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan ve MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan 2 adet çocuk etkinlik kitabı yer almaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 36-72 aylık çocuklar için belirlenen kazanım ve göstergelerin yer aldığı Kazanım Değerlendirme Formu, Kavram Değerlendirme Formu ve Etkinlik Çeşidi Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri ile açıklanmıştır. Araştırmanın sonucunda projede yer alan çocuk etkinlik kitaplarının bilişsel gelişim alanı, dil gelişimi alanı ve motor gelişim alanı üzerine yoğunlaştığı belirlenmiştir. Motor gelişim alanına yönelik kazanımların dağılımı dışında dağılım homojen değildir. En fazla sayı/sayma, zıt ve renk kategorisindeki kavramlara yer verilmiştir. En fazla sanat, oyun ve fen kategorisindeki etkinlik çeşitlerine yer verilmiştir. En fazla büyük grup etkinliklerine en az bireysel etkinliklere yer verilmiştir. Farklı kavramlara, farklı etkinlik çeşitlerine, farklı etkinlik çalışma şekillerine yer verilmesinde homojen bir dağılımın olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk eğitimi, engeli olan çocuklar için kapsayıcı erken çocukluk eğitimi projesi, etkinlik kitapları, okul öncesi eğitim programı.

Abstract

“Inclusive Early Childhood Education for Children with Disabilities Project” aims to increase the access of children with disabilities (3-7 years old) to early childhood education and primary school first grade through providing quality inclusive education, to contribute to their participation in social life, to be employed in the long term and to facilitate their access to economic and social life. In this study, it is aimed to examine Preschool Education 1 and 2 Child Activity Books included in the MoNE Inclusive Early Childhood Education Project in terms of the achievements determined for 36-72 months old children, concepts and activity types in Preschool Education Program. Descriptive model was used. In the study group of the research, there are 2 children's activity books prepared for preschool children and included in the MoNE Inclusive Early Childhood Education Project. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used in the selection of the study group. As a data collection tool, the Achievement Evaluation Form, which includes the achievements and indicators determined for 36-72 months old children in the Ministry of National Education 2013 Preschool Education Program, Concept Evaluation Form and Activity Type Evaluation Form were used. Document analysis method was used in the data collection stage. Data are explained with frequency and percentage values. As a result of the research, it was determined that the children's activity books included in the project focused on cognitive development, language development and motor development. The distribution is not homogeneous except for the distribution of the acquisitions in the motor development area. The concepts in the categories of number/counting, contrast and color were included the most. The activities in the category of games, arts, games and sciences are mostly included. Large group activities were included the most and individual activities were the least. It has been determined that there is no homogeneous distribution in the inclusion of different concepts, different types of activities, and different types of activity work.

Keywords: Early childhood education, inclusive early childhood education for children with disabilities project, activity books, preschool education program.

Giriş

“Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” Avrupa Birliği ve Türkiye Cumhuriyeti’nin eş finansmanı ile Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü’nün faydalanıcı olduğu ve UNICEF’in teknik desteği ile yürütülmekte olan ve üç yıl sürecek olan bir projedir. Bu projenin temel hedefi; engeli olan çocukların (3-7 yaş arası) kaliteli kapsayıcı eğitim sağlanması yoluyla erken çocukluk eğitimine ve ilkökul birinci sınıfa erişimlerini artırmaktır.

Bu proje ile ulaşılmak istenen diğer hedefler şu şekildedir;

1. Kapsayıcı eğitime katılan tüm çocukların bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerinin iyileştirilmesi,
2. 3-7 yaş arasında engeli olan çocukların ailelerinin ve çocukların bakımını üstlenen kişilerin kapsayıcı eğitim hakları, imkânları ve okul-aile iş birliğinin önemi hakkındaki farkındalıklarının artırılması,
3. Karar vericilerin, engeli olmayan çocukların aileleri ve çocukların bakımını üstlenen kişilerin, engeli olan çocukların kaliteli kapsayıcı eğitim alma haklarına ilişkin farkındalıklarının artırılması ve bu konuda desteklerinin sağlanması,
4. Öğretmenlere, tüm çocuklara (3-7 yaş arası) kaliteli kapsayıcı eğitim sunabilecekleri şekilde bilgi ve becerilerin kazandırılması,
5. Türkiye’deki erken çocukluk döneminde kapsayıcı eğitim uygulamalarının güçlendirilmesi,
6. Eğitim personeli, anne-babalar/aileler ve diğer ilgili tüm paydaşların, engeli olan ve olmayan tüm çocuklar adına daha çok iş birliği içinde çalışmalarının sağlanması,
7. Engeli olan çocukların erken çocukluk eğitimine dahil edilmesi konusunda toplum genelinde tutum değişimi sağlanması (Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi, 2017).

“Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi” kapsamında öykü kitapları, çocuk etkinlik kitapları, öğretmen etkinlik kitapları, öğretmen eğitim kılavuzu, aile ve toplum kılavuzları, poster ve broşürler, ulusal konferans kitapçığı gibi çeşitli materyaller hazırlanmıştır.

2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda kazanımlar çocukların öğrenmeleri gereken bilgi, beceri ve yetkinlikleri tanımlar. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta, birbirini izleyen aşamalar hâlinde sıralanan göstergeler belirlenen kazanımın gerçekleşmesine hizmet ederler. Okul öncesi eğitimde birçok farklı materyal ve uygulamayla eğitim sürecinde çocuğun gelişim alanları desteklenmeye çalışılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Tüm dünyada okul öncesi eğitimde birçok farklı alanda çok çeşitli içeriklerle hazırlanmış ve farklı etkinliklere uygun kitaplar kullanılmaktadır. Bu nedenle ülkemizde çocuğun tüm gelişim alanlarını destekleme konusunda oldukça etkili bir güce sahip olan etkinlik kitaplarının, 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nı yeterli düzeyde karşılayacak nitelikte olması gerekmektedir.

Bu çalışmada MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi’nde yer alan Okul Öncesi Eğitim 1 ve 2 Çocuk Etkinlik Kitapları’nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda 36-72 aylık çocuklar için belirlenen kazanımlar, kavramlar, etkinlik çeşitleri ve etkinlik çalışma şekilleri açısından incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

MEB Engeli Olan Çocuklar İçin Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi’nde yer alan etkinlik kitaplarının 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı’nda 36-72 aylık çocuklar için belirlenen kazanımlar, kavramlar, etkinlik çeşitleri ve etkinlik çalışma şekilleri açısından incelenmesini amaçlayan bu çalışmada betimsel model kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlenmeye, açıklamaya çalışan araştırmalardır (Kaptan, 1998).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmada okul öncesi dönem çocukları için hazırlanan, MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi’nde yer alan ve toplamda 126 etkinliktен oluşan (41+85) 2 adet çocuk etkinlik kitabı yer almaktadır. Çalışma grubunun seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde temel amaç, önceden belirlenen ölçütleri karşılayan tüm durumları çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek,

2011). Bu araştırmanın ölçütü; kullanılan etkinlik kitaplarının MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde kullanılan okul öncesi eğitim etkinlik kitapları olmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 36-72 aylık çocuklar için belirlenen kazanım ve göstergelerin yer aldığı "Kazanım Değerlendirme Formu", "Kavram Değerlendirme Formu" ve "Etkinlik Çeşidi Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu değerlendirme formları, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programında, 36-72 aylık çocukların eğitimi için belirlenen kazanımların, kavramların, etkinlik çeşitlerinin ve etkinlik çalışma şekillerinin listelenmesiyle oluşturulmuştur. Formda, bilişsel alanda 21 kazanım, dil alanında 12 kazanım, motor alanda 5 kazanım, özbakım becerilerinde 8 kazanım, sosyal-duygusal alanda 17 kazanım, toplamda 63 kazanım yer almaktadır. Kavram Değerlendirme Formunda renk, sayı/sayma, yön/mekânda konum, geometrik şekil, zıt, boyut, miktar, duyu, zaman ve duygu olmak üzere 10 kavrama yer verilmiştir. Etkinlik Çeşidi Değerlendirme Formunda Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri olmak üzere 10 etkinlik çeşidine ve bireysel etkinlik, küçük grup etkinliği ve büyük grup etkinliği olmak üzere 3 etkinlik çalışma şekline yer verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini içeren bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan ve toplamda 126 etkinlikten oluşan 2 adet çocuk etkinlik kitabı veri toplama araçları bölümünde belirtilen 3 farklı değerlendirme formu aracılığı ile incelenmiştir. Elde edilen verilere ilişkin frekans ve yüzde değerlerini gösteren tablolar hazırlanmış ve bulgular açıklanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan Okul Öncesi Eğitim 1 ve 2 Çocuk Etkinlik Kitapları 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 36-72 aylık çocuklar için belirlenen kazanımlar, kavramlar, etkinlik çeşitleri ve etkinlik çalışma şekilleri açısından incelenerek ulaşılan verilere yer verilecektir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'ndeki çocuk etkinlik kitaplarında Okul Öncesi Eğitim Programı'nın gelişim alanlarına yönelik kazanımlarına yer verilme durumu Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Çocuk Etkinlik Kitaplarının Karşılıklı Kazanımların Gelişim Alanlarına Göre Dağılımı.

Gelişim Alanları	Yer Verilme Sıklığı					
	Okul Öncesi Eğitim 1 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 2 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 1-2 Çocuk Etkinlik Kitapları	
	f	%	f	%	f	%
Bilişsel Gelişim	75	44.40	127	38.20	202	40.30
Dil Gelişimi	37	21.90	76	22.90	113	22.50
Motor Gelişim	35	20.70	76	22.90	111	22.20
Sosyal ve Duygusal Gelişim	18	10.60	50	15.10	68	13.60
Özbakım Becerileri	4	2.40	3	.90	7	1.40
Toplam	169	100.00	332	100.00	501	100.00

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan Okul Öncesi Eğitim 1 etkinlik kitabında 169 kazanıma, Okul Öncesi Eğitim 2 etkinlik kitabında ise 332 kazanıma her iki kitapta toplam 501 kazanıma yer verilmiştir. Çocuk kitaplarındaki etkinliklerin kazanımları gelişim alanlarından sırasıyla bilişsel gelişimi

(%40,30), dil gelişimini (%22,50) motor gelişimi (%22,20), sosyal duygusal gelişimi (%13,60) ve özbakım becerilerini (%1,40) desteklemektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın bilişsel gelişim alanına yönelik kazanımlarına yer verilme durumu Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Çocuk Etkinlik Kitaplarında Bilişsel Gelişim Alanına Göre Yer Verilen Kazanımların Dağılımı.

Gelişim Alanları		Yer Verilme Sıklığı					
		Okul Öncesi Eğitim 1 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 2 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 1-2 Çocuk Etkinlik Kitapları	
		f	%	f	%	f	%
Bilişsel Gelişim	1. Kazanım	8	10.70	30	23.60	38	18.80
	2. Kazanım	6	8.00	23	18.10	29	14.40
	3. Kazanım	4	5.30	7	5.50	11	5.40
	4. Kazanım	4	5.30	7	5.50	11	5.40
	5. Kazanım	14	18.70	15	11.80	29	14.40
	6. Kazanım	7	9.40	6	4.70	13	6.40
	7. Kazanım	5	6.70	5	4.0	10	5.00
	8. Kazanım	8	10.70	7	5.50	15	7.40
	9. Kazanım	2	2.70	0	0	2	1.00
	10. Kazanım	3	4.00	2	1.60	5	2.40
	11. Kazanım	2	2.70	1	.80	3	1.50
	12. Kazanım	4	5.30	4	3.10	8	4.00
	13. Kazanım	1	1.30	0	0	1	.50
	14. Kazanım	1	1.30	4	3.10	5	2.40
	15. Kazanım	3	4.00	1	.80	4	2.00
	16. Kazanım	0	0	1	.80	1	.50
	17. Kazanım	1	1.30	6	4.70	7	3.50
	18. Kazanım	1	1.30	3	2.40	4	2.00
	19. Kazanım	0	0	1	.80	1	.50
	20. Kazanım	1	1.30	3	2.40	4	2.00
	21. Kazanım	0	0	1	.80	1	.50
	Toplam	75	100.00	127	100.00	202	100.00

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde bilişsel gelişim alanına yönelik olarak Okul Öncesi Eğitim 1 etkinlik kitabında 75 kazanıma, Okul Öncesi Eğitim 2 etkinlik kitabında ise 127 kazanıma, her iki kitapta toplam 202 kazanıma yer verilmiştir. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında bilişsel gelişim alanına göre yer verilen kazanımların dağılımı incelendiğinde etkinliklerde 1. Kazanıma (Nesne/durum/olaya dikkatini verir.), 2. Kazanıma (Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.) ve 5. Kazanıma (Nesne ya da varlıkları gözlemler) sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Etkinlik kitaplarında yalnızca bir kez tekrar edilen kazanımların ise 13. Kazanım (Günlük yaşamda kullanılan sembolleri tanır.) 16. Kazanım (Nesneleri kullanarak basit toplama ve çıkarma işlemlerini yapar.) 19. Kazanım (Problem durumlarına çözüm üretir.) ve 21. Kazanım (Atatürk'ü tanır ve Atatürk'ün Türk toplumu için önemini açıklar.) olduğu belirlenmiştir. Her iki kitapta da yer verilmeyen kazanımın olmadığı görülmektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın dil gelişim alanına yönelik kazanımlarına yer verilme durumu Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Çocuk Etkinlik Kitaplarında Dil Gelişimi Alanına Göre Yer Verilen Kazanımların Dağılımı.

Gelişim Alanları		Yer Verilme Sıklığı					
		Okul Öncesi Eğitim 1 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 2 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 1-2 Çocuk Etkinlik Kitapları	
		f	%	f	%	f	%
Dil Gelişimi	1. Kazanım	4	10.80	3	3.90	7	6.20
	2. Kazanım	0	0	5	6.60	5	4.40
	3. Kazanım	5	13.50	1	1.30	6	5.30
	4. Kazanım	0	0	1	1.30	1	.90
	5. Kazanım	2	5.40	25	32.90	27	23.90
	6. Kazanım	0	0	0	0	0	0
	7. Kazanım	5	13.50	11	14.50	16	14.10
	8. Kazanım	7	18.90	10	13.20	17	15.00
	9. Kazanım	0	0	2	2.60	2	1.80
	10. Kazanım	11	29.70	17	22.40	28	24.80
	11. Kazanım	1	2.70	0	0	1	.90
	12. Kazanım	2	5.40	1	1.30	3	2.70
	Toplam	37	100.00	76	100.00	113	100.00

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde dil gelişim alanına yönelik olarak Okul Öncesi Eğitim 1 etkinlik kitabında 37 kazanıma, Okul Öncesi Eğitim 2 etkinlik kitabında ise 76 kazanıma, her iki kitapta toplam 113 kazanıma yer verilmiştir. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında dil gelişimi alanına göre yer verilen kazanımların dağılımı incelendiğinde etkinliklerde 5. Kazanım (Dili iletişim amacıyla kullanır.) ve 10. Kazanıma (Görsel materyalleri okur.) sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Etkinlik kitaplarında yalnızca bir kez tekrar edilen kazanımların 4. Kazanım (Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.) ve 11. Kazanım (Okuma farkındalığı gösterir.) olduğu belirlenmiştir. Etkinlik kitaplarında hiç tekrar edilmeyen kazanımın ise 6. Kazanım (Sözcük dağarcığını geliştirir.) olduğu görülmektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın motor gelişim alanına yönelik kazanımlarına yer verilme durumu Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Çocuk Etkinlik Kitaplarında Motor Gelişim Alanına Göre Yer Verilen Kazanımların Dağılımı.

Gelişim Alanları		Yer Verilme Sıklığı					
		Okul Öncesi Eğitim 1		Okul Öncesi Eğitim 2		Okul Öncesi Eğitim 1-2	
		Çocuk Etkinlik Kitabı		Çocuk Etkinlik Kitabı		Çocuk Etkinlik Kitapları	
		f	%	f	%	f	%
Motor Gelişim	1. Kazanım	13	37.10	14	18.40	27	24.30
	2. Kazanım	4	11.50	7	9.20	11	9.90
	3. Kazanım	3	8.60	10	13.20	13	11.70
	4. Kazanım	9	25.70	34	44.70	43	38.80
	5. Kazanım	6	17.10	11	14.50	17	15.30
	Toplam	35	100.00	76	100.00	111	100.00

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde motor gelişim alanına yönelik olarak Okul Öncesi Eğitim 1 etkinlik kitabında 35 kazanıma, Okul Öncesi Eğitim 2 etkinlik kitabında ise 76 kazanıma, her iki kitapta toplam 111 kazanıma yer verilmiştir. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında motor gelişim alanına göre yer verilen kazanımların dağılımı incelendiğinde etkinliklerde 4. Kazanıma (Küçük kas kullanımı gerektiren hareketleri yapar.) sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Etkinlik kitaplarında en az tekrar edilen kazanımın 2. Kazanım (Denge hareketleri yapar.) olduğu belirlenmiştir. Her iki kitapta da yer verilmeyen kazanımın olmadığı görülmektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik kazanımlarına yer verilme durumu Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Çocuk Etkinlik Kitaplarında Sosyal ve Duygusal Gelişim Alanına Göre Yer Verilen Kazanımların Dağılımı.

Gelişim Alanları		Yer Verilme Sıklığı					
		Okul Öncesi Eğitim 1		Okul Öncesi Eğitim 2		Okul Öncesi Eğitim 1-2	
		Çocuk Etkinlik Kitabı		Çocuk Etkinlik Kitabı		Çocuk Etkinlik Kitapları	
		f	%	f	%	f	%
Sosyal ve Duygusal Gelişim	1. Kazanım	0	0	5	10.00	5	7.40
	2. Kazanım	0	0	1	2.00	1	1.50
	3. Kazanım	12	67.00	16	32.00	28	41.10
	4. Kazanım	1	5.50	6	12.00	7	10.30
	5. Kazanım	1	5.50	2	4.00	3	4.40
	6. Kazanım	0	0	1	2.00	1	1.50
	7. Kazanım	0	0	0	0	0	0
	8. Kazanım	0	0	6	12.00	6	8.80
	9. Kazanım	0	0	2	4.00	2	2.90
	10. Kazanım	1	5.50	2	4.00	3	4.40
	11. Kazanım	0	0	1	2.00	1	1.50
	12. Kazanım	1	5.50	1	2.00	2	2.90
	13. Kazanım	1	5.50	0	0	1	1.50
	14. Kazanım	1	5.50	1	2.00	2	2.90
	15. Kazanım	0	0	5	10.00	5	7.40
	16. Kazanım	0	0	1	2.00	1	1.50
	17. Kazanım	0	0	0	0	0	0
	Toplam	18	100.00	50	100.00	68	100.00

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde sosyal ve duygusal gelişim alanına yönelik olarak Okul Öncesi Eğitim 1 etkinlik kitabında 18 kazanıma, Okul Öncesi Eğitim 2 etkinlik kitabında ise 50 kazanıma, her iki kitapta toplam 68 kazanıma yer verilmiştir. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında sosyal ve duygusal gelişim alanına göre yer verilen kazanımların dağılımı incelendiğinde etkinliklerde 3. Kazanım (Kendini yaratıcı yollarla ifade eder.) sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Etkinlik kitaplarında yalnızca bir kez tekrar edilen kazanımların 2. Kazanım (Konuşurken dilbilgisi yapılarını kullanır.), 6. Kazanım (Kendisinin ve başkalarının haklarını korur), 11. Kazanım (Atatürk ile ilgili etkinliklerde sorumluluk alır.), 13. Kazanım (Estetik değerleri korur) ve 16. Kazanım (Toplumsal yaşamda bireylerin farklı rol ve görevleri olduğunu açıklar) olduğu belirlenmiştir. Etkinlik kitaplarında hiç tekrar edilmeyen kazanımların ise 7. Kazanım (Bir işi ya da görevi başarmak için kendini güdüler.) ve 17. Kazanım (Başkalarıyla sorunlarını çözer) olduğu görülmektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın özbakım becerileri alanına yönelik kazanımlarına yer verilme durumu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Çocuk Etkinlik Kitaplarında Özbakım Becerileri Alanına Göre Yer Verilen Kazanımların Dağılımı.

Gelişim Alanları		Yer Verilme Sıklığı					
		Okul Öncesi Eğitim 1 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 2 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 1-2 Çocuk Etkinlik Kitapları	
		f	%	f	%	f	%
Özbakım Becerileri	1. Kazanım	0	0	0	0	0	0
	2. Kazanım	1	25.00	1	33.30	2	28.60
	3. Kazanım	2	50.00	0	0	2	28.60
	4. Kazanım	0	0	0	0	0	0
	5. Kazanım	0	0	0	0	0	0
	6. Kazanım	0	0	0	0	0	0
	7. Kazanım	1	25.00	0	0	1	14.20
	8. Kazanım	0	0	2	66.70	2	28.60
	Toplam	4	100.00	3	100.00	7	100.00

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde özbakım beceri alanına yönelik olarak Okul Öncesi Eğitim 1 etkinlik kitabında 4 kazanıma, Okul Öncesi Eğitim 2 etkinlik kitabında ise 3 kazanıma, her iki kitapta toplam 7 kazanıma yer verilmiştir. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında özbakım becerilerine göre yer verilen kazanımların dağılımı incelendiğinde etkinliklerde 2. Kazanım (Giyinme ile ilgili işleri yapar.), 3. Kazanım (Yaşam alanlarında gerekli düzenlemeler yapar.) ve 8. Kazanım (Sağlığı ile ilgili önlemler alır.) sıklıkla yer verildiği görülmektedir. Etkinlik kitaplarında yalnızca bir kez tekrar edilen kazanımın 7. Kazanım (Kendini tehlikelerden ve kazalardan korur.) olduğu belirlenmiştir. Etkinlik kitaplarında hiç tekrar edilmeyen kazanımların ise 1. Kazanım (Bedeniyle ilgili temizlik kurallarını uygular.) 4. Kazanım (Yeterli ve dengeli beslenir.), 5. Kazanım (Dinlenmenin önemini açıklar.) ve 6. Kazanım (Günlük yaşam becerileri için gerekli araç ve gereçleri kullanır.) olduğu görülmektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirlenen kavramlara yer verilme durumu Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Çocuk Etkinlik Kitaplarında 2013 OÖEP'nde Belirlenen Kavramlara Yer Verilme Durumu

Kavram Kategorisi	Yer Verilme Sıklığı					
	Okul Öncesi Eğitim 1 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 2 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 1-2 Çocuk Etkinlik Kitapları	
	f	%	f	%	f	%
Renk	23	13.10	24	8.70	47	10.40
Sayı/Sayma	34	19.30	103	37.20	137	30.20
Yön/Mekânda Konum	6	3.40	24	8.70	30	6.60
Geometrik Şekil	18	10.20	16	5.80	34	7.50
Zıt	30	17.00	50	18.00	80	17.70
Boyut	20	11.40	4	1.40	24	5.30
Miktar	14	8.00	10	3.60	24	5.30
Duyu	19	10.80	23	8.30	42	9.30
Zaman	2	1.10	12	4.30	14	3.10
Duygu	10	5.70	11	4.00	21	4.60
Toplam	176	100.00	277	100.00	453	100.00

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan Okul Öncesi Eğitim 1 etkinlik kitabında 176 kavram, Okul Öncesi Eğitim 2 etkinlik kitabında ise 277 kavram olmak üzere toplam 453 kavrama yer verildiği belirlenmiştir. Etkinliklerde sayı/sayma, zıt ve renk kategorisindeki kavramlara sıklıkla yer verilirken zaman kategorisindeki kavramlara daha az yer verildiği görülmektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen etkinlik çeşitlerinin dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Çocuk Etkinlik Kitaplarında Yer Verilen Etkinlik Çeşitlerinin Dağılımı

Etkinlik Çeşitleri	Yer Verilme Sıklığı					
	Okul Öncesi Eğitim 1 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 2 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 1-2 Çocuk Etkinlik Kitapları	
	f	%	f	%	f	%
Türkçe	8	9.40	19	13.40	27	11.90
Sanat	11	12.90	27	19.00	38	16.80
Drama	6	7.00	6	4.20	12	5.30
Müzik	5	5.90	9	6.30	14	6.20
Hareket	8	9.40	12	8.50	20	8.80
Oyun	18	21.20	16	11.30	34	15.00
Fen	9	10.60	24	16.90	33	14.50
Matematik	9	10.60	19	13.40	28	12.30
Okuma Yazmaya Hazırlık	10	11.80	8	5.60	18	7.90
Alan Gezileri	1	1.20	2	1.40	3	1.30
Toplam	85	100.00	142	100.00	227	100.00

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan Okul Öncesi Eğitim 1 etkinlik kitabında 85, Okul Öncesi Eğitim 2 etkinlik kitabında ise 142 olmak üzere farklı etkinlik çeşitlerinin toplam 277 kez tekrarlandığı belirlenmiştir. Sanat, oyun ve fen kategorisindeki etkinlik çeşitlerine sıklıkla yer verilirken alan gezileri kategorisindeki etkinlik çeşitlerine daha az yer verildiği görülmektedir.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer verilen etkinlik çalışma şekillerinin dağılımı Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde Yer Alan Çocuk Etkinlik Kitaplarında Yer Verilen Etkinlik Çalışma Şekillerinin Dağılımı

Etkinlik Çalışma Şekilleri	Yer Verilme Sıklığı					
	Okul Öncesi Eğitim 1 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 2 Çocuk Etkinlik Kitabı		Okul Öncesi Eğitim 1-2 Çocuk Etkinlik Kitapları	
	f	%	f	%	f	%
Bireysel Etkinlik	2	4.00	7	7.00	9	6.00
Küçük Grup Etkinliği	8	16.00	9	9.00	17	11.30
Büyük Grup Etkinliği	40	80.00	84	84.00	124	82.70
Toplam	50	100.00	100	100.00	150	100.00

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan Okul Öncesi Eğitim 1 etkinlik kitabında 50, Okul Öncesi Eğitim 2 etkinlik kitabında ise 100 olmak üzere farklı etkinlik çalışma şekillerinin toplam 150 kez tekrarlandığı belirlenmiştir. Kitaplarda büyük grup etkinliklerine sıklıkla yer verilirken bireysel etkinliklere daha az yer verildiği görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan Okul Öncesi Eğitim 1 ve 2 Çocuk Etkinlik Kitapları'nın 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda 36-72 aylık çocuklar için belirlenen kazanımlar, kavramlar ve etkinlik çeşitleri ve etkinlik çalışma şekilleri açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada ulaşılan bulgular alan yazın ışığında tartışılacak ve çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı; gelişimsel bir programdır ve bilişsel, dil, sosyal, duygusal, motor olmak üzere çocuğun tüm gelişim alanlarını ve öz bakım becerilerini desteklemeyi temel almaktadır. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarının genel olarak bilişsel gelişim, dil gelişimi ve motor gelişim alanları üzerine yoğunlaşırken sosyal ve duygusal gelişim alanı ile özellikle özbakım becerilerine oldukça sınırlı bir şekilde yer verdiği belirlenmiştir. Projenin hedef kitlesinin 3-7 yaş arasındaki engeli olan çocuklar olduğu düşünüldüğünde bu çocukların toplum içerisinde sosyal-duygusal gelişim açısından ve özbakım becerileri desteklenerek kendi kendilerine yetebilen bireyler olabilmelerine imkân tanıyacak fırsatlar sunulması çok önemlidir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'ndaki kazanımlar; çocukların edinmeleri beklenen bilgi, beceri ve yetkinlikleri ifade etmektedir. Programda, bilişsel gelişim alanından 21, sosyal ve duygusal gelişim alanından 17, dil gelişimi alanından 12, motor gelişim alanından 5, özbakım becerilerinde ise 8 kazanım olmak üzere toplamda 63 kazanım bulunmaktadır (MEB, 2013). MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan çocuk etkinlik kitaplarında motor gelişim alanına yönelik kazanımların dağılımı dışında diğer gelişim alanlarındaki (bilişsel, sosyal ve duygusal, dil gelişimi ve özbakım becerileri) kazanımların dağılımının homojen olmadığı belirlenmiştir. Bu projedeki hedef kitle engeli olan çocuklar olduğu için tüm gelişim alanlarındaki kazanımlara eşit yer verilmemesi çocukların tüm alanlardaki gelişimlerinin eşit düzeyde desteklenmemesi anlamını taşımaktadır.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda renk, sayı/sayma, yön/mekânda konum, geometrik şekil, zıt, boyut, miktar, duyu, zaman ve duygu olmak üzere 10 kavrama yer verilmiştir. Programda kavramlar belirli kategoriler altında verilmiştir. Ancak bazı kavramlar farklı kategoriler altında da ele alınabilir (MEB, 2013). MEB

Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan etkinlik kitaplarında en fazla sayı/sayma, zıt ve renk kategorisindeki kavramlara yer verildiği ve farklı kavramlara yer verilmesi noktasında homojen bir dağılımın olmadığı belirlenmiştir.

MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda uygulanması önerilen etkinlikler Türkçe, oyun, drama, hareket, müzik, sanat, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri olarak belirlenmiştir. MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan etkinlik kitaplarında en fazla sanat, oyun ve fen kategorisindeki etkinlik çeşitlerine yer verildiği ve farklı etkinlik çeşitlerine yer verilmesi noktasında homojen bir dağılımın olmadığı belirlenmiştir.

MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'nda etkinlikler "bireysel etkinlik", "küçük grup etkinliği" ve "büyük grup etkinliği" olarak üç şekilde planlanıp uygulanır. Bireysel etkinlikler; çocuğun ilgi ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak kazanımlar doğrultusunda planlanan ve çocuğun kendi başına yaparak öğrenmesini hedefleyen etkinliklerdir. Küçük grup etkinlikleri; çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını temel alan ve çocukların gruplara ayrılarak birbirinden farklı çalışmalar yaptıkları etkinliklerdir. Büyük grup etkinlikleri ise sınıftaki tüm çocukların aynı kazanım ve göstergelere ulaşmalarını hedefleyen ve tümü için aynı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinliklerdir (MEB, 2013). MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan etkinlik kitaplarında en fazla büyük grup etkinliklerine en az bireysel etkinliklere yer verildiği ve farklı etkinlik çalışma şekillerine yer verilmesi noktasında homojen bir dağılımın olmadığı belirlenmiştir. Küçük grup etkinliklerinde ve bireysel etkinliklerde çocuklar birbirlerinin görüşlerini dinleyerek yeni fikirler geliştirebildikleri (Gordon ve Browne, 2004) için öğretmenlerin sınıf içerisinde büyük grup etkinlikleri kadar küçük grup etkinliklerine ve bireysel etkinliklere de yer vermeleri çok önemlidir.

Araştırma bulguları ışığında önerilerde bulunmak gerekirse, MEB Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi'nde yer alan kitaplardaki etkinliklerin MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan kazanımlara kapsamlı ve dengeli bir şekilde; kavramlara, etkinlik çeşitlerine ve etkinlik çalışma şekillerine homojen bir şekilde yer vermesi sağlanmalıdır. Ayrıca kitaplarda yer verilen kazanımların çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmak üzere deneysel çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Gordon, A., & Browne, K. (2004). *Beginnings and beyond: Foundations in early childhood education*. Clifton Park, NY: Thomson/ Delmar Learning.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Tek Işık Web Ofset.
- MEB. (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü <http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okulon-cesi/ooproram.pdf> adresinden edinilmiştir.
- UNICEF. (2019) *Engeli olan Çocuklar için Kapsayıcı Erken Çocukluk Eğitimi Projesi*. <http://www.egitimdebirlikteyiz.org> adresinden edinilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Eğitimci Gözüyle Pandemi Öncesi ve Sonrasında Piyano Eğitimi

Doç. Dr. Özlem Ömür, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye, oomur@kastamonu.edu.tr

Dr. Çağla Serin Özparlak, Gazi Üniversitesi, Türkiye, srncagla@gmail.com

1. GİRİŞ

Pandemi dönemi, bütün dünyada toplumsal açıdan sarsıntıya neden olmuş, Türkiye’de de eğitim başta olmak üzere pek çok alanda gelişmelere ve değişime yol açmıştır. Ülkemizde 2020 yılının mart ayında ilk vakanın görülmesi ile yükseköğretim kurumlarında 23 Mart 2020 tarihinde eğitim ve öğretim, bilişim teknolojileri kullanılarak uzaktan sürdürülmüştür (Umuzdaş, 2020).

Türkiye’de güncel haliyle 123 üniversitede uzaktan eğitim birimi bulunmaktadır. Özellikle uzaktan eğitim birimi bulunan üniversiteler; kendi alt yapılarını kullanarak, eğitim-öğretim faaliyetlerini planlamakta ve uygulamaktadır (YÖK, 2020).

Salgın sürecinde, yükseköğretimde, eğitimin hemen her alanında olduğu gibi, müzik eğitimi alanında da süreç, uzaktan eğitim ile sürdürülmüştür. Müzik eğitimi, özellikle söyleme ve çalgı çalma temel becerilerini, öğrenci ve öğretmen bir arada bulunması ile kazandırabilen bir alan olsa da çeşitli nedenler ile müzik eğitimi alma imkânı olmayan kişilerin bu imkânlardan yararlanmasına olanak sağlamak amacıyla, Eğitim Enstitüleri Müzik Bölümleri için 1975 yılında bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Edip Günay ve Ali Uçan tarafından hazırlanan “Mektupla Keman Öğretimi” metotları bu kapsamda yapılmış ilk çalışma olarak dikkat çekmektedir (Canbay ve Nacakçı, 2011; Yungul, 2018). 1980 sonrası, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi’nin kurulması ile uzaktan eğitim uygulamaları yükseköğretime taşınmış, teknolojinin gelişimi ile birlikte 2000’li yıllarda ise artık tüm üniversite öğrencilerinin yararlanabileceği düzeye erişmiştir. (Bozkurt, 2017)

Yaşanılan pandemi döneminde uzaktan eğitim, zorunlu ve mevcut tek seçenek olarak kullanılmaya başlanmıştır. Tüm dünyayı etkisi altına alan ve eğitim alanında da küresel bir kriz yaratan pandemi süreci, müzik eğitiminin uygulamalı bir alanı olan piyano eğitimini de olumsuz etkilemiştir. (Ömür ve Sonsel, 2021) Bu düşünceden yola çıkarak, piyano öğretimine uzaktan eğitim ile devam etmek zorunda kalan piyano eğitimcilerinin, pandemi sürecinde piyano derslerinde yaşadıkları deneyimleri ve bu deneyimlerin pandemi sonrasındaki piyano eğitimine ne şekilde yansıtacağını belirlemek önem taşımaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışma, eğitim dâhil birçok alanı etkileyen COVID-19 pandemi sürecinin, eğitimcilerin gözünden piyano eğitimini nasıl etkilediğini ortaya koyabilmek amacı ile yapılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Eğitimci gözüyle pandemi öncesi ve sonrasında piyano eğitiminin durumu nasıldır?” şeklinde oluşturulmuştur. Bu problem cümlesinden yola çıkılarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Piyano eğitimcilerine göre pandemi sürecinde yürütülen piyano dersleri, dersin yapılma şekli, süre ve altyapı olanakları bakımından nasıldır?
- Piyano eğitimcilerine göre pandeminin piyano eğitimi sürecine olumlu katkıları var mıdır?
- Piyano eğitimcilerine göre pandeminin piyano eğitimi sürecine olumsuz katkıları var mıdır?
- Piyano eğitimcilerine göre piyano eğitimi süreci için en verimli yöntem hangisidir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden görüşme modelindedir. Görüşme, önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmaktadır (Stewart ve Cash’ten akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008; s. 119). Araştırmanın verilerini toplamak için “Piyano Eğitimcisi Görüş Formu” kullanılmıştır. Görüşme formu, benzer konulara yönelmek yoluyla değişik insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; s. 122).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubu eğitim fakültesi, güzel sanatlar fakültesi, konservatuvar, icra sanatları fakültesi ve sanat-tasarım-mimarlık fakültesi olmak üzere çeşitlilik gösteren fakültelerde görev yapmakta olan piyano eğitimcilerinden oluşturulmuştur. Kullanılan internet altyapısı, haftalık ders saati süreleri, derslerin yürütülme şekilleri ve teknolojik altyapı gibi unsurların değişkenlik gösterebileceği düşünülerek farklı fakültelerden eğitimcilerin araştırmaya dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Araştırmaya katılan piyano eğitimcilerinin dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1.

Piyano Eğitimcilerinin Görev Yapmakta Olduğu Kurumlar

Üniversite/Fakülte/Bölüm Adı	Katılan Eğitimci Sayısı
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	1
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	1
Selçuk Üniversitesi Dilek Sabancı Devlet Konservatuvarı Sahne Sanatları Bölümü Opera Anasanat Dalı	1
Hacettepe Üniversitesi Ankara Devlet Konservatuvarı Piyano Anasanat Dalı	1
Trabzon Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Teorileri Anasanat Dalı	1
İzmir Demokrasi Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Geleneksel Türk Sanatları Bölümü	1
Kırıkkale Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü	1
Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Neşet Ertaş Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü	1
Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi İcra Sanatları Fakültesi Tuşlu Çalgılar Anasanat Dalı	1
Çankırı Karatekin Üniversitesi Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Müzik Bölümü	1
Toplam	12

Araştırma kapsamında toplam 12 piyano eğitimcisine ulaşılmıştır. Bu 12 piyano eğitimcisinin görev yapmakta olduğu kurumlar arasında 4 tane eğitim fakültesi güzel sanatlar eğitimi bölümü müzik eğitimi anabilim dalı, 3 tane konservatuvar, 3 tane güzel sanatlar fakültesi, 1 tane icra sanatları fakültesi, 1 tane de sanat tasarım ve mimarlık fakültesi bulunmaktadır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Ulaşılan farklı fakültelerdeki piyano eğitimcilerine bir “Piyano Eğitimcisi Görüş Formu” uygulanmıştır. Bu görüşme formu, piyano eğitimcilerinin görev yaptıkları kurumlara; pandemi sürecinde piyano derslerinin süresine, şekline, altyapı olanaklarına; eğitimcilerin pandemi sürecinin piyano eğitimine olumlu ve olumsuz etkileri konusundaki görüşlerine ilişkin açık uçlu soruları içermektedir. “Piyano Eğitimcisi Görüş Formu” bir Google Documents haline getirilmiş ve piyano eğitimcilerine ulaştırılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Piyano eğitimcilerine uygulanan “Piyano Eğitimcisi Görüş Formu” doğrultusunda elde edilen veriler her bir soru için ayrı olacak şekilde belirli alt kategoriler halinde toplanmış; ilgili tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.1.1. Piyano Eğitimcilerinin “Pandemi sürecinde piyano derslerinizi ne şekilde işlediniz?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Tablo 2.

Piyano Eğitimcilerinin Ders İşleme Şekilleri

Piyano Eğitimcilerinin Ders İşleme Şekilleri	f
Senkronize canlı ders	9
Senkronize canlı ders + Video kayıt	3
Toplam	12

Araştırmaya katılan 12 piyano eğitimcisinden 9 tanesi, piyano derslerini senkronize canlı ders olarak yürüttüklerini belirtmiştir. 3 piyano eğitimcisi ise senkronize canlı derslerle birlikte ders öncesi ve ders sonrası video kayıt gönderimi yaparak piyano derslerini yürüttükleri hususunda görüş bildirmişlerdir.

3.1.2. Piyano Eğitimcilerinin “Senkronize canlı derslerinizde hangi altyapıyı kullandınız?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Tablo 3.

Piyano Eğitimcilerinin Derslerinde Kullandıkları Altyapılar

Piyano Eğitimcilerinin Derslerinde Kullandıkları Altyapılar	f
Adobe Connect	3
Zoom	1
Google Meet	1
Alms	1
Microsoft Teams	1
Aydep Sistemi	1
Kuzem	1
Perculus	1
Zoom + Google Drive ve Youtube	1
Adobe Connect + Zoom	1
Toplam	12

Araştırmaya katılan 12 piyano eğitimcisinden üçü, piyano derslerinde Adobe Connect, biri Zoom, biri Google Meet, biri Alms, biri Microsoft Teams, biri Aydep sistemi, biri Kuzem, biri ise Perculus kullandığını belirtmiştir. Katılımcılardan bir tanesi Adobe Connect ile birlikte Zoom programını kullandığını belirtmiş; biri ise canlı derslerde Zoom, video kayıt ve gönderimlerinde Google Drive ve Youtube kullandığı yönünde görüş bildirmiştir.

3.1.3. Piyano Eğitimcilerinin “Pandemi sürecinde piyano derslerinizin süresi ne kadardı? Verimli bir piyano dersi için bu sürenin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Piyano eğitimcilerinin bu soruya vermiş oldukları cevaplar dört alt kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler “Yeterli”, “Yetersiz”, “Fazla” ve “Öğrenciye Göre Değişiklik Gösteren” şeklinde gruplanmıştır.

Tablo 4.

Piyano Eğitimcilerinin Haftalık Ders Saati Süreleri

Kategori Adı	Haftalık Ders Saati Süresi	f
Yeterli	30 dakika	2
	3 saat	1
	1 saat	1
	25 dakika	1
	20 dakika	1
Yetersiz	1 saat	1
	30 dakika	1
	20 dakika	1
	15 dakika	1
Fazla	1 saat	1
Öğrenciye Göre Değişiklik Gösteren	40 dakika	1
Toplam	-----	12

Araştırmaya katılan 12 piyano eğitimcisinden 6 tanesi uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirdikleri senkronize piyano derslerinin sürelerini yeterli bulmuşlardır. Bu altı eğitimciden ikisi haftalık 30 dakika, biri haftalık 3 saat, biri haftalık bir saat, biri haftalık 25 dakika, biri ise haftalık 20 dakika olmak üzere ders sürelerini belirtmişlerdir. Senkronize piyano derslerinin sürelerini yetersiz bulan eğitimciler ise toplamda dört kişidir. Bu dört eğitimciden birinin haftalık ders süresi bir saat, birinin 30 dakika, birinin 20 dakika, birinin ise 15 dakikadır. Ders süresini internet üzerinden yapılan bir derse göre fazla bulan bir eğitimci vardır, bu eğitimcinin haftalık ders süresi bir saattir. 12 eğitimciden bir tanesi ise ders saatinin yeterli ya da yetersiz olmasının öğrenciden öğrenciye değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Bu eğitimci haftalık 40 dakika olan ders saatini kimi öğrenciyle doldurmakta zorlanıp, kimi öğrenciyle ise neredeyse üç katı kadar ders yaptığını da vurgulamıştır.

“Ders süreleri, öğrencilerin yetiştirip, yollayabildikleri materyal ile orantılı idi. Kimi zaman olması gereken 40 dakikayı doldurmakta güçlük çekip, kimi zaman da bir öğrenci ile 2 saat dolduğunda “biraz abarttığımızın” farkına vararak sonlandırdım dersleri.” (E2).

Ders süresi haftada bir saat olup bu süreyi yetersiz bulan eğitimci ise birden fazla öğrenci ile ders yapıldığı için dersleri uygulamalıdan ziyade teorik olarak işlemek durumunda kaldığını belirtmiştir.

“Haftada bir saat ancak bireysel bir ders şeklinde yapılamadı. Dolayısıyla teorik bilgilere yer verildi sadece. Uygulamalı ders yapılamadı. Süre çok yetersizdi.” (E1).

3.1.4. Piyano Eğitimcilerinin “Kullandığınız programın alt yapısının verimli bir piyano dersi yapmak için yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Piyano eğitimcilerinin bu soruya vermiş oldukları cevaplar iki alt kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler “Yeterli”, “Yetersiz” şeklinde oluşturulmuştur.

Tablo 5.

Piyano Eğitimcilerinin Kullandıkları Altyapıya İlişkin Görüşleri

Kategori Adı	f
Yeterli	6
Yetersiz	6
Toplam	12

Araştırmaya katılan 12 piyano eğitimcisinin yarısı uzaktan eğitimde senkronize canlı derslerde kullandıkları altyapıları yeterli bulurken, diğer yarısı da yetersiz buldukları konusunda görüş bildirmişlerdir. Yetersiz bulan eğitimciler kullandıkları programları; ara yüzünün kullanışlı olmaması, çoklu ortamlar için olanak sağlamaması, ses kalitesi ve senkron açısından iyi olmaması, internet bağlantı sorunu yaşatması ve ses sürekliliğinin sağlanamaması konularında eleştirmişlerdir. Bir eğitimci ise internet programlarının bireysel piyano dersleri için uygun olmadığı konusunda görüş bildirmiştir.

“Düşünmüyorum çünkü bağlantıda sürekli internet kesintisi meydana geliyordu. Ayrıca bireysel piyano dersi için uygun bir program olmadığını düşünüyorum.” (E1).

Uzaktan eğitimde senkronize canlı derslerde kullandıkları altyapıları yeterli bulan eğitimciler ise; programların görüntü kalitesinin iyi olması, ekran boyutu ve paylaşımlarının ayarlanabilir olması, derslerin sistemde kayıtlı olarak kalabiliyor olması konularında olumlu görüş bildirmişlerdir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.2.1. Piyano Eğitimcilerinin “Pandemi sürecinde kullandığınız öğretim yöntem ve tekniklerinden, pandemi sonrası yüz yüze eğitime de aktarıp kullanmayı düşündükleriniz var mı?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Tablo 6. *Piyano Eğitimcilerinin Pandemi Sonrasına Aktaracakları Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri*

Kategori Adı	f
Evet Var	7
Hayır Yok	5
Toplam	12

Araştırmaya katılan 12 piyano eğitimcisinin yedisi pandemi sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerinin bazılarını yüz yüze eğitime de aktaracakları konusunda olumlu görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüşler arasında, ders ile ilgili materyalleri doküman yönetim sisteminde depolama, mobil uygulamaları kullanma, çalışılan eserlerin video kayıtlarını alma, eser çalışmalarında öğretici video kayıtlardan yararlanma maddeleri bulunmaktadır.

“Salgın sürecinde internet akışının yetersiz oluşu, öğretmen ve öğrencinin aynı anda performans sergileyememesi durumlarından dolayı özellikle sınavları video kaydı üzerinden değerlendirdik. Bu da öğrencileri kesintisiz nitelikli bir performans için çalışmaya ve ispat etmeye yönlendirdi. Yüz yüze eğitimde canlı performansların yanında kesinlikle video kaydı da isteyeceğim. Hem bu durum öğrencilerin genellikle kullandığı “heyecandan çalamadım” mottosunun da önüne geçecektir.” (E9).

12 eğitimciden beş tanesi ise, pandemi sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve tekniklerini pandemi sonrasında kullanmayı düşünmediklerini belirtmişlerdir.

“Uzaktan eğitim süreci ile yüz yüze eğitim süreci farklılıklar göstermekte. Kullanmayı düşünmüyorum.” (E3).

3.2.2. Pişano Eğitimcilerinin “Pandemi sürecinde kullandığınız değeriendirme ölçeklerinden, pandemi sonrası yüz yüze eğitime de aktarıp kullanmayı düşündükleriniz var mı?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Pişano eğitimcilerinin bu soruya vermiş oldukları cevaplar “Evet Var”, “Hayır Yok” ve “Olabilir” şeklinde üç alt kategoride toplanmıştır.

Tablo 7.

Pişano Eğitimcilerinin Pandemi Sonrasına Aktaracakları Değeriendirme Ölçeklerine İlişkin Görüşleri

Kategori Adı	f
Hayır Yok	9
Evet Var	2
Olabilir	1
Toplam	12

Araştırmaya katılan pişano eğitimcilerinden 9 tanesi pandemi sürecinde kullanılan değeriendirme ölçeklerini yüz yüze eğitime aktarma konusuna olumsuz, 2 tanesi ise olumlu görüş bildirmişlerdir. Eğitimcilerden biri ise bu soruyu “Olabilir” şeklinde yanıtlamıştır.

“Sınavlar video kaydı alınıp gönderildi. Canlı performanslar belki öğrencinin bilgisi dâhilinde kayıt altına alınabilir. Çok da gerekli değil.” (E7).

3.2.3. Pişano Eğitimcilerinin “Bir pişano eğitimcisi olarak pandemi sürecinde yaşadığınız olumlu etkiler nelerdir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Pişano eğitimcilerinin bu soruya verdikleri cevaplardan yola çıkılarak 7 alt madde belirlenmiştir.

Tablo 8.

Pişano Eğitimcilerinin Pandemi Sürecinde Yaşadıkları Olumlu Etkiler

Cevaplar	f
Derslerin tekrar izlemeye elverişli olması	3
Olumlu etkisi olduğunu düşünmüyorum	3
Derslere bulunulan yerden erişim kolaylığı	2
Video kaydı alabilmek için öğrencilerin eserlere daha fazla çalışması	2
Öğrencilerde hata farkındalığı geliştirmesi	1
Öğrenciler için kendi potansiyellerini bulma şansı	1
Uzaktan eğitimin yararlarını fark ettirmesi	1

Araştırmaya katılan pişano eğitimcilerinin en çok olumlu görüş bildirdikleri konu, derslerin tekrar izlemeye elverişli olması olmuştur. Derslere bulunulan yerden erişim kolaylığı ve video kaydı alabilmek için eserlere daha fazla çalışmak ise bu maddeyi takip etmektedir. Üç eğitimci pandeminin olumlu bir etkisi olmadığına dair görüş bildirmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.3.1. Piyano Eğitimcilerinin “Bir piyano eğitimcisi olarak pandemi sürecinde yaşadığınız olumsuz etkiler nelerdir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Piyano eğitimcilerinin bu soruya verdikleri cevaplardan yola çıkılarak 13 alt madde belirlenmiştir.

Tablo 9.

Piyano Eğitimcilerinin Pandemi Sürecinde Yaşadıkları Olumsuz Etkiler

Cevaplar	f
Öğrencilerin piyanolarının olmaması	4
İnternet altyapı sıkıntısı	3
Devamsızlık	2
Teknik kazanımları aktarmadaki güçlük	2
Bilgisayar/tablet/telefonların teknolojik yetersizliği	2
Öğrencilerde ilgi ve motivasyon düşüklüğü	2
Öğrencilerde çalışma disiplinsizliği	1
Birlikte müzik yapmanın mümkün olmaması	1
Video kontrol ve geri bildirimlerinin çok emek ve zaman alması	1
Eğitimcilerin yeterli teknik donanıma sahip olmaması	1
Öğretme sürecinde soyut kavramları somutlaştırmadaki güçlük	1
Öğrencilerin, eserlerini başkalarına çaldırarak video kaydı alıp sınav ödevi olarak göndermesi	1
Öğrencide hatalı davranışları düzeltebilmek ve doğru davranışı yerleştirebilmek için dokunarak müdahale edememek	1

Araştırmaya katılan piyano eğitimcilerinin en çok olumsuz görüş bildirdikleri konular, öğrencilerin piyanolarının olmaması ve internetteki altyapı sıkıntıları olmuştur. Devamsızlık, teknik kazanımları aktarmadaki güçlük, bilgisayar/tablet/telefonların teknolojik yetersizliği ve öğrencilerde ilgi ve motivasyon düşüklüğü de bu maddeleri takip etmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

3.4.1. Piyano Eğitimcilerinin “Size göre piyano eğitimi için en verimli yöntem hangisidir?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Piyano eğitimcilerinin bu soruya vermiş oldukları cevaplar üç alt kategoride toplanmıştır.

Tablo 10.

Piyano Eğitimcilerine Göre Piyano Eğitimi İçin En Verimli Yöntem

Kategori Adı	f
Yüz yüze	9
Hibrit	2
Başlangıç aşamasında yüz yüze, lisansüstü eğitimde hibrit	1
Toplam	12

Araştırmaya katılan 12 piyano eğitimcısından dokuzu, piyano eğitiminin kesinlikle yüz yüze olması gerektiğini, uzaktan piyano eğitiminin ancak destekleyici ya da alternatif bir yöntem olarak kullanılabileceğini savunmaktadır.

“En verimli eğitim şeklinin yüz yüze olmasının başlıca nedenleri: 1- Öğretmen ile öğrenci arasında kurulacak eğitim için ilk şart olan saygı bağının daha etkili kurulacak olması, 2- Yüz yüze eğitimde öğretmeniyle 40 dakikada

alacağı eğitimi, uzaktan eğitimde 20 dakikada almak zorunda olması, 3- Senkron bir şekilde öğretmen ve öğrencinin birlikte piyano çalamaması, 4- Öğrencinin ilerleyen haftalarda düşen motivasyonunu, öğretmenin uzaktan bir şekilde yükseltme imkânının düşük olmasıdır.” (E9).

“Kanaatimce yüz yüze eğitim. Çevrimiçi piyano dersi, ancak yeni bir eser öğrenilirken ortaya çıkabilecek olan nota, ritim, bağ gibi text hatalarını düzeltmek için işe yarayabilir. Onun dışında son derece verimsiz olduğunu düşünüyorum. Bir piyano öğretmenin, çalarak 10 saniyede gösterebileceği bir şey için sayfalar dolusu cümle kurmak durumunda kalması... Bence korkunç!” (E2).

“En verimli eğitimin yüz yüze eğitim olduğunu düşünüyorum çünkü öğrencilerin ders saatleri belli, devam zorunluluğu olduğu için derse olan ilgileri daha fazla oluyor. Yardımcı piyano dersinde uzaktan eğitimle yeni başlayan öğrenciler ağırlık konusunu anlamakta güçlük çekiyorlar ve birçok öğrencinin evinde piyanosu olmadığı için piyano çalışmaya imkânları olmuyor.” (E12).

“Yüz yüze eğitim. Öğrenciyle bire bir ders yapma imkânı olduğu ve teknik çalışmalarla öğrencilerin el kol koordinasyonlarını düzelttiğimiz, devinışsel kazanımların dokunarak ve göstererek yapıldığı bir ortamda piyano eğitiminin daha faydalı olduğunu düşünüyorum” (E11).

İki piyano eğitimcisi hibrit eğitime sıcak baktıkları; bir eğitimci ise başlangıç aşamasında yüz yüze-lisansüstü eğitimde hibrit olarak uygulanması gerektiği hususunda görüş bildirmişlerdir.

“Hibrit eğitimin verimli olacağını düşünüyorum. Yüz yüze eğitim elbette bire bir çalışma açısından çok önemli ancak uzaktan eğitim olanakları da bir seçenek olarak veya destekleyici bağlamda kullanılabilir.” (E6).

“Hibrit eğitim çünkü öğrenciyle daha sık iletişim içerisinde olmaya olanak sağlamaktadır.” (E1).

4. SONUÇLAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Piyano eğitimcilerine göre pandemi sürecinde yürütülen piyano dersleri, dersin yapılma şekli, süre ve altyapı olanakları bakımından nasıldır?”

Piyano eğitimcilerinin cevaplarından yola çıkılarak ulaşılan sonuçlara göre; tüm eğitimciler derslerini senkronize canlı ders olarak yürütmüş, bunlardan çok azı senkronize canlı derslerin yanında, ders öncesi ve sonrasında olmak üzere video kayıtlarından da yararlanmıştı. Yine tüm eğitimciler üniversitelerinin anlaşmalı altyapılarını kullanarak senkronize canlı dersleri yürütmüş, üniversiteler arasında en çok kullanılan internet altyapısı Adobe Connect olmuştur. Azınlıkta olan bazı eğitimciler ise üniversitenin kullandığı altyapının teknolojik olanakları ile yetinmeyip Zoom programından yararlanmış, video gönderimi için ise Google Drive ve Youtube programlarından yararlanmışlardır.

Piyano eğitimcilerinin senkronize ders saatlerinin süreleri ile ilgili görüşleri ise oldukça farklılıklar göstermektedir. Dersleri bireysel olarak yürütme şansı olan eğitimcilerin görüşleri; 20-25-30 dakika ve 1-3 saat aralığındaki haftalık ders süreleri için yeterli olmuştur. Hatta pandemi şartlarında kullanılmak zorunda kalınan senkronize ders tipi için, uygulamalı bir dersi uzaktan işlemenin zorluklarına değinerek, haftalık bir saati fazla bulan eğitimci görüşleri de bulunmaktadır. Ancak bireysel ders yapma şansı olmayan eğitimciler, 15-20-30 dakika ve 1 saat olan haftalık ders sürelerinde birkaç öğrenciyle birlikte ders işlemek durumunda kalmışlar ve dersleri ne yazık ki teorik olarak yürütmüşlerdir. Bu sebepten haftalık ders saati sürelerinin yetersiz olduğu konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu durumda haftalık ders saati sürelerinin yeterli ya da yetersiz olmasının eğitime, internet olanaklarına, öğrencinin derse olan ilgisine ve dersin bireysel ya da toplu işlenmesine bağlı olarak değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Piyano eğitimcileri senkronize ders için kullandıkları programların altyapılarının yeterliliği konusunda ise yarı yarıya olumlu ve olumsuz görüş bildirmişlerdir. Eğitimcilerin olumlu görüş bildirdikleri unsurlar arasında programların görüntü kalitesinin iyi olması, ekran boyutlarının ve paylaşımlarının ayarlanabilir olması, derslerin sisteme kaydolması sebebi ile öğrencilerin dersleri tekrar izleyebilme şanslarının olması bulunmaktadır. Olumsuz görüş bildirilen unsurlar arasında ise programlarının ara yüzünün kullanışlı olmaması, çoklu ortamlar için olanak sağlamaması, ses kalitesinin kötü olması, senkron açısından iyi olmaması, internet bağlantı sorunu yaratması ve ses sürekliliğinin sağlanamaması gibi sebepler bulunmaktadır.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Pişano eğitimcilerine göre pandeminin pişano eğitimi sürecine olumlu katkıları var mıdır?”

Araştırma kapsamında ulaşılan pişano eğitimcilerinin yarısından fazlası pandemi sürecinde kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinden bazılarını pandemi sonrası yüz yüze eğitimde de kullanacağını belirtmiştir. Bu yöntem ve tekniklerden en öne çıkanlar ders ile ilgili belirli materyalleri doküman yönetim sisteminde depolama, ders içerikleri ile bağlantılı mobil uygulamaları kullanma, öğrenciye çalıştırılan eserlerin video kayıtlarını alma, eser çalışmalarında öğretici video kayıtlardan yararlanma maddeleri olmuştur. Ancak ulaşılan pişano eğitimcilerinden yalnızca iki tanesi pandemi sürecinde kullandıkları değerlendirme ölçeklerini pandemi sonrasına da aktaracaklarını belirtmişlerdir. Bu ölçekler arasında en çok öne çıkan yöntem, öğrencilerin hatasız kayıt alabilmeleri için daha fazla çalışmalarını ve hatalarını görmelerini sağlaması bakımından önemli olan video kayıt yöntemi olmuştur.

Pişano eğitimcilerinin pandeminin olumlu etkilerine ilişkin görüşleri arasında derslerin tekrar izlemeye elverişli olması, derslere bulunulan yerden erişim kolaylığı, video kaydı alabilmek için öğrencilerin eserlere daha fazla çalışması, öğrencilerde hata farkındalığı geliştirmesi, öğrenciler için kendi potansiyellerini bulma şansı, uzaktan eğitimin yararlarını fark ettirmesi maddeleri bulunmaktadır. Üç eğitimci ise pandeminin olumlu bir yanı olmadığını düşündüğüne dair görüş bildirmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Pişano eğitimcilerine göre pandeminin pişano eğitimi sürecine olumsuz etkileri var mıdır?”

Araştırmaya katılan pişano eğitimcileri pandemi sürecinin olumsuz yönleriyle ilgili de oldukça fazla görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler arasında en fazla öne çıkan maddeler öğrencilerin pişanolarının olmaması, internet altyapı sıkıntısı, devamsızlık, teknik kazanımları aktarmadaki güçlük, bilgisayar/tablet/telefonların teknolojik yetersizliği, öğrencilerde ilgi ve motivasyon düşüklüğü olmuştur. Bu maddeleri ise öğrencilerde çalışma disiplinsizliği, birlikte müzik yapmanın mümkün olmaması, video kontrol ve geri bildirimlerinin çok emek ve zaman alması, eğitimcilerin yeterli teknik donanımına sahip olmaması, öğretme sürecinde soyut kavramları somutlaştırmadaki güçlük, öğrencilerin eserleri başkalarına çaldırarak video kaydı alıp sınav ödevi olarak göndermesi, öğrencide hatalı davranışları düzeltebilmek ve doğru davranışı yerleştirebilmek için dokunarak müdahale edilememesi takip etmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Pişano eğitimcilerine göre pişano eğitimi süreci için en verimli yöntem hangisidir?”

Araştırmaya katılan pişano eğitimcilerinin çok büyük bir çoğunluğu pişano eğitiminin kesinlikle yüz yüze olması gerektiğini, uzaktan eğitimin pişano gibi uygulamalı derslerin yürütülmesinde ancak ve ancak destekleyici ya da tamamlayıcı bir yöntem olarak kullanılabileceğini savunmaktadır. Pişano eğitiminin sadece uzaktan eğitim ile mümkün olabileceğini savunan hiçbir pişano eğitimcisi bulunmamaktadır. Hibrit eğitim olarak sürdürülebileceğini savunan 2 pişano eğitimcisine göre de yüz yüze derslere ilave olarak ders arası sürelerini kısaltmak ve eser çalışma sürecinde oluşabilecek hataları erken fark edebilmek adına uzaktan pişano eğitiminden yardım alınabilir.

Tüm bu pişano eğitimcilerinin görüşleri doğrultusunda, hayatımıza umulmadık bir anda giren COVID-19 salgını ve her alanda olduğu gibi eğitim alanında da beraberinde getirdiği mecburi değişimler, pişano eğitimcileri ve öğrencilerine hem birtakım zorluklar yaratmış hem de bazı olumlu katkılar sağlamıştır. Özellikle başlangıç düzeyindeki öğrencilerde uzaktan pişano eğitiminin teknik ve müzikal davranışları kazandırmada çok zorlu bir yöntem olduğu, pişano eğitiminin mutlaka yüz yüze sürdürülmesi gerektiği, uzaktan eğitimin pişano eğitiminde ancak destekleyici bir yöntem olarak kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Mecburen, çok az bir zamanda ve mümkün olan en hızlı şekilde adapte olmak durumunda kalınan uzaktan eğitimin pişano eğitimcilerine ve öğrencilerine kazandırdığı en önemli katkılar arasında video çekme yöntemi ve yüz yüze eğitimin yanında uzaktan eğitimin alternatif bir yöntem olarak kullanılabileceği görüşü olmuştur. Olumsuz etkileri arasında en fazla öne çıkan unsur ise çalgısı olmayan bir öğrenciyle teorik ya da yarı-uygulamalı pişano dersi yapmaya çalışmak olmuştur. Pişano gibi uygulamalı bir ders olan çalgı derslerinin olmazsa olmazı hem eğitimcinin hem de öğrencinin kendi çalgılarına sahip olmasıdır. Pişanonun hem çok büyük ve taşıma zorluğu olan, hem de çok pahalı bir çalgı olması sebebi ile; yüz yüze eğitimde de çoğunlukla derslerde tek bir pişano kullanılmaktadır. Bu

durum bile çoğu eğitimciye yetersiz görünürken, uzaktan piyano eğitiminde öğrencinin piyanonun herhangi bir tuşuna dokunmadan teknik ya da müzikal bazı kavramları anlaması ya da devinışsel bazı davranışları öğrenmesi zaten mümkün değildir. Kaldı ki çalgısı olan öğrencilerin de uzaktan piyano eğitimiyle, özellikle başlangıç seviyesinde ise doğru duruş, oturuş, el/bilek/kol pozisyonu, rahatlık, kol ağırlığı gibi kavramları dokunmadan ya da örnek görüp taklit etmeden kavrayabilmesi aynı derecede mümkün görünmemektedir.

COVID-19 pandemisi ile mecburi ve acil olarak geçilen uzaktan eğitim ile eğitim sürecinin en iyi şekilde devam etmesi sağlanmaya çalışılmış; ancak uzaktan eğitimin tek başına yüz yüze eğitimin yerini asla tutamayacağı piyano eğitimcilerinin görüşleri ile de desteklenmiştir. Bu durumda, pandemi, doğal afet gibi acil durumlarda uzaktan eğitimin avantajlarından yararlanılabileceği; ancak normal hayat devam ederken özellikle çalgı eğitimi gibi usta çırak ilişkisine dayanan ve uygulamalı derslerde uzaktan eğitimin tek başına asla bir seçenek olmayacağı görüşü savunulmaktadır.

KAYNAKÇA

- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Canbay, A., Nacaklı, Z. (2011). Mektupla keman öğretim uygulamasına yönelik içerik analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 134-152.
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in Qualitative Research. Purposeful And Theoretical Sampling; Merging Or Clear Boundaries?, *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- Ömür,Ö., Sonsel,B. (2021). COVID-19 and digital literacy: Assessing pre-service music teachers’ views on piano lessons provided in emergency remote teaching, *International Journal of Education and Literacy Studies*, Vol 9, No 3, doi: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.9n.3p.117>
- Umuzdaş S., Baş. A. H. (2020). Konservatuvar öğrencilerinin covid-19 salgını sürecindeki uzaktan eğitim ile ilgili algılarının ve deneyimlerinin araştırılması (Tokat ili örneği). *Yegah Musiki Dergisi*, 3 (2), 204-220.
- YÖK. (2020). Üniversitelerde uygulanacak uzaktan eğitime ilişkin açıklama. Web:<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/universitelerdeuygulanacakuzaktanegitime-iliskinaciklama.aspx>.
- Yıldırım, A., Şimşek,H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yungul, O. (2018). Müzik eğitiminde web tabanlı uzaktan eğitim. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1333-1348. doi: <https://dx.doi.org/10.7884/teke.4227>

Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Ebeveynlerin COVID-19 Pandemisi Sürecinde Eğitim Kurumlarına İlişkin Deneyimleri

Hatice ŞENGÜL ERDEM, İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye, herdem@medipol.edu.tr

Ayşe Dilşad YAKUT, İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye, ayse.yakut@ihu.edu.tr

Öz

Özel gereksinimli bireyler Covid-19 pandemisinde en çok etkilenen gruplardan biri olmuş, bu bireylerin sosyal ve eğitsel yaşamlarında ciddi sınırlılıklar ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada, özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin pandemi sürecinde çocuklarının eğitim aldıkları kurumlara yönelik deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Olgubilim çalışması olarak desenlenen bu çalışma özel gereksinimli çocuğu olan 15 ebeveyn ile yürütülmüştür. Veriler, yüz yüze gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veri analizi sonucunda zorlayıcı deneyim, olumlu deneyim, kurum deneyimi, ihtiyaçlar, üretilen çözümler, resmi kurumlardan beklenti olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre ebeveynler, çocuklarının pandemi sürecinde sosyal ve akademik alanlarla zorluklar yaşadıklarını, çocuklarının problem davranışlarında artış olduğunu ve ebeveyn olarak kendilerinin de süreci yönetmede zorlandıklarını belirtmektedir. Zorlayıcı deneyiminin yanında pandemi sürecinde ebeveynler çocukları ile etkileşimlerinin arttığı, çocuklarının ev-içi becerilerinde gelişme olduğu yönünde olumlu deneyimlerini de aktarmıştır. Bunun yanında ebeveynler özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, özel eğitim okulları ve öğretmenler ile okul ve kurum dışı birim ve bireylerden destek gördüklerini ifade etmektedir. Ayrıca, ebeveynler pandemi sürecinde sosyal ve eğitsel alanlarda desteğe ve Covid-19 ile ilgili bilgilendirilmeye ihtiyaç duymaktadır. Ebeveynler, Covid-19 ile ilgili bilgiyi özel gereksinimli çocuklarına nasıl aktaracağını bilmediklerini ve aşı ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları için endişelendiklerini belirtmektedir. Çalışmada, ebeveynlerin pandemi koşullarında karşılaştıkları zorlukları aşmak için oldukça çabaladıkları, kendince çözümler buldukları ve ailelerinden destek alarak ihtiyaçlarını karşıladıkları görülmektedir. Öğretmen-kurum-aile işbirliğinin artırılması ve kurumlar tarafından ebeveynlere daha çok destek verilmesi, pandemi sürecinde eğitimde sürekliliğin sağlanabilmesi için eğitim kurumlarının açık kalması, özel gereksinimli bireylere sunulacak eğitim hizmetlerinin verimliliğini arttırmak için ebeveynler tarafından sunulan önerilerdir. Çalışma bulgularından yola çıkarak uzaktan eğitime bağlı olarak ebeveynlerin yaşadığı zorlayıcı deneyimlerin en aza indirilmesi için (1) ebeveyn, öğretmen ve kurum işbirliği güçlendirecek çalışmalar yürütülmesi ve (2) özel gereksinimli bireylere yönelik uzaktan eğitim içerik ve uygulamalarının farklı yetersizliğe sahip olan bireyler de dikkate alarak geliştirilmesi uygulamaya yönelik olarak sunulan önerilerdendir. Farklı özel gereksinimi olan bireylerle çalışmalar yürütülüp pandeminin etkilerinin karşılaştırılması ve daha büyük çalışma grupları ile çalışmalar yürütülüp daha genellenebilir sonuçlara ulaşılması ileri araştırmalara yönelik öneriler olarak sunulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli birey, Covid-19, eğitim kurumu, uzaktan eğitim, ebeveyn deneyimi

The Experiences of Parents with Children with Special Needs Towards the Educational Institutions During Covid-19 Pandemic

Abstract

Individuals with special needs are the ones who are the most affected by the Covid-19 pandemic and serious limitations have emerged in their social and educational lives. In this present study, it is aimed to examine the experiences of parents with children with special needs towards the institutions where their children receive their education during the pandemic. This study, which was designed as a phenomenological study, conducted with 15 parents with children with special needs. Data were collected through face-to-face semi-structured interviews and analyzed by content analysis method. Six themes emerged from data were challenging experience, positive experience, institutional experience, needs, generated solutions, and expectations from public institutions. According to the research findings, parents stated that their children have difficulties in social and academic

domains during the pandemic, their children's problem behaviors have increased, and they, as parents, have difficulties in managing the process. In addition to the challenging experience, parents also shared their positive experiences, such as their interactions with their children increased and practical skills of their children were improved during the pandemic. In addition, parents reported that they receive support from special education and rehabilitation centers, special education schools and teachers, and outside resources. Furthermore, parents need support in social and educational domains and have information need regarding Covid-19 during the pandemic. Parents stated that they do not know how to transfer information regarding Covid-19 to their children with special needs and they are concerned since they do not have enough information about the vaccine. It was explored that parents try to overcome the difficulties that they face under pandemic conditions, find solutions by their own way, and meet their needs by receiving support from their families. In order to increase the efficiency of educational services offered to individuals with special needs, parents suggested to increase teacher-institution-family collaboration, provide extra supports to parents by institutions, keep educational institutions open for ensuring continuity of education during the pandemic. Based on the findings of the study, implications for practice in order to minimize the challenging experiences of parents due to distance education were (1) carrying out studies that will strengthen the collaboration among parents, teachers, and institutions, and (2) developing distance education contents and applications for individuals with special needs by considering individuals with different types of disabilities. Comparing the impacts of the pandemic by conducting research with individuals with different types of disabilities and carrying out research with a larger sample size to produce more generalizable results are suggestions for future research.

Keywords: Individual with special needs, Covid-19, educational institution, distance education, parents' experience.

Giriş

Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020 itibarıyla pandemi olarak ilan edilen (World Health Organisation, 2020) Covid-19'un tüm dünya ve Türkiye'de etkilerini gösterdiği alanlardan biri eğitim olmuştur ve ülkemizde yaklaşık 26 milyondan fazla nüfus eğitim alanında etkilenmiştir (Kurt & Kurtoğlu-Erden, 2020). Eğitim faaliyetleri içerisinde en çok etkilenen gruplardan biri de özel gereksinimli çocuklar olmuştur (Karip, 2020; Şenol & Can Yaşar, 2020). Bu nedenle ülkemizde özel gereksinimli çocuklar, pandemi sürecindeki çalışmalarda önemli bir yer tutmuş ve bu öğrencilerin sosyal, duygusal ve akademik alanlarda gelişimini desteklemek için bazı uygulamalar hayata geçirilmiştir (Gençoğlu & Çiftçi, 2020). Bu "zorunlu uzaktan eğitime" geçiş sonrasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli özel yayınlar yapılmış, "Özelim Eğitimdeyim" isimli mobil uygulama geliştirilmiş, TRT EBA TV bünyesinde ayrı bir kuşak hazırlanmış ve "Özel Çocuklarımızla Eğlenceli Etkinlikler Takvimi" isimli bir kitap hazırlanmıştır (Karip, 2020; ORGM, 2020). "Özelim Eğitimdeyim" mobil uygulaması bilişsel, okuma-yazma ve matematik gibi temel akademik beceriler, günlük yaşam ve sosyal beceriler gibi alanlara yönelik videoları, etkinlik, aile bilgilendirme videoları ve interaktif uygulamalardan oluşmaktadır (MEB, 2020).

Yürütülen bu çalışmalara rağmen pandemi özel eğitim hizmetleri yürüten tüm paydaşları etkilemiştir. Bu paydaşların özel gereksinimli çocuklar, aileler, öğretmenler ve kurumlar olduğunu ve etkilerin hem olumlu ve hem de olumsuz olduğu söylenebilir. Pandemi ile uzaktan eğitime geçmek özel gereksinimli çocuklar ve aileleri için bazı fırsatlar yaratmakla birlikte birçok zorluklara neden olmuştur (Akdağ, Baltacı & Akbulut, 2020; Şengül-Erdem, Selimoğlu, Fazlıoğlu, & Akyürek, 2021). Pandemi sürecinde ebeveynler çocukları ile daha fazla vakit geçirme, çocuklarının eğitimine katkıda bulunma, ebeveynlerin çocuklarının eğitim süreci ile ilgili kendilerini geliştirmeye teşvik etmesi, öğretmenlerle iletişimlerinin artması (Akdağ et al., 2020; Şenol & Can Yaşar, 2020) gibi olumlu etkiler araştırmalarda ortaya konmuştur. Bununla birlikte yüz yüze eğitimde dahi önemli sınırlılıklarla karşılaşan özel gereksinimi olan çocuklar için uzaktan eğitimin dezavantajlı olabileceği belirtilmekte (Karip, 2020), olumsuz etkilerle ilgili alanyazında daha fazla bulguya rastlanmaktadır (Asbury, Fox, Deniz, Code, & Toseeb, 2020; Rakap, Karnas, Bayrakdar, Kalkan, Vural-Batik, & Sari, 2020). Ebeveynlere göre pandemi sürecinde çocuklarının eğitime katılmakta zorluk yaşaması, uzaktan eğitimde ekran karşısında uzun süre oturma zorluğu yaşamaları, çocukların problem davranışlarının artması, çocuklarının gelişimlerinin desteklenememesi, çocukların destek sistemlerine ulaşamaması, rutinlerinin bozulması, çocukların edindikleri becerilerde gerilemeleri veya tamamen unutmaları özel gereksinimli çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerdendir (Akdağ et al., 2020; Courtenay, 2020; Karabulut, 2020; Şengül-Erdem et al., 2021; Şenol & Can Yaşar, 2020).

Pandemi sürecinde özel gereksinimli çocuklarla birlikte çocuklarına hem bakım veren hem de eğitimci rolü üstlenen aileler de olumsuz etkilenmiştir. Virüsten çocuklarını ve kendilerini korumak, rutin değişikliği ile ilgili ortaya çıkan olumsuz durumlarla başetmek ve çocuklarını yeni bir rutine alıştırmak, çocuklarının akademik ve sosyal gelişimlerinin devamlılığını sağlamak ebeveynlerde kaygıya yol açmaktadır (Öpengin, 2020). Ayrıca ebeveynlerin çocuklarının eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmemeleri (Şenol & Can Yaşar, 2020), çocuklarının ortaya çıkan problem davranışları ile nasıl başedecekleri konusunda bilgi eksikliği (Akdağ et al., 2020) çalışmalarında ortaya konan diğer olumsuz sonuçlardır.

Hızlı geçilen uzaktan eğitim uygulamalarının özel gereksinimli çocukların bireysel farklılıklarını göz ardı etmesi (Akbulut, Şahin, & Esen, 2020), içeriklerin yetersiz olması (Salman, 2020), ailelerin özel eğitim kurumlarının gerekli önlemler alınarak açılmasını istemesine rağmen (Karabulut, 2020) sürekli olarak açık kalmaması ve yukarıda da bahsedilen olumsuz etkileri en aza indirmek özel gereksinimli çocukların ebeveynlerine roller yüklemiştir. Ebeveynler bu süreçte çocuklarının beceri kazanımlarını desteklemeyi öğrenmek için daha aktif olmak zorunda kalmış ve çocuklarının eğitim sürecince öğretmenleri kadar önemli bir üstlenmiştir (Akdağ et al., 2020). Ebeveynlerin yürütmek zorunda kaldıkları bu “öğretici” veya “öğretmen” rolü onlar için oldukça zorlayıcı olmuş, bilgi ve beceri eksikliği uzaktan sağlanan özel eğitim hizmetlerinin niteliğini düşürmüştür (Mengi ve Alpdoğan, 2020). Ebeveynler öğretmen rolünü aldıkça ihtiyaçları farklılaşmış ve artmıştır (Yucesoy-Ozkan, Kaya, Gulboy, Altun, & Öncül, 2020). Karip (2020) ebeveynlerin üstlendiği bu birincil rolde mutlaka çocukların ihtiyaçları doğrultusunda desteklenmesi gerektiğine dikkat çekmektedir.

Ebeveynlere sağlanacak desteğin en büyük kaynağının çocuklarının devam ettiği kurumlar ve bu kurumlarda görev yapan öğretmenler olduğu ve özel eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde aile ve öğretmenin işbirliği içinde çalışmasının esas olduğu söylenebilir. Bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda ebeveynler, öğretmenlerin çocuklarını nasıl destekleyecekleri konusunda daha çok bilgi sunmalarına ihtiyaçları olduğunu, evde yapılan çalışmaların öğretmenler tarafından kontrol edilmesini istediklerini, kaynak sağlamalarına ihtiyaç duyduklarını (Şenol & Can Yaşar, 2020), öğretmenlerin aileler ile eğitim faaliyetlerini yürütürken işbirliği kurması gerektiği (Narzisi, 2020; Mengi & Alpdoğan, 2020), eğitimin bireyselleştirilmesi için ebeveyn-öğretmen arasında iyi bir iletişim ağı kurulması gerekliliği (Öpengin, 2020; Yazcayır & Gürgür, 2021) vurgulanmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin pandemi sürecindeki deneyimlerini incelemek amacıyla yürütülen bir nitel çalışmada katılımcıların hepsi uzaktan eğitim faaliyetlerinin etkili yürütülebilmesi için aile ile işbirliği yapılması gerektiğini düşünmektedir (Mengi & Alpdoğan, 2020).

Özel eğitim hizmetlerini yürüten diğer bir paydaş olan özel eğitim kurumları da pandemi sürecinden etkilenmiştir. Ülkemizde yürütülen bir araştırmada, özel eğitim kurumlarının %45.6'sında eğitim faaliyetlerinin çoğunun, %44.2'sinde ise tamamının askıya alındığı ortaya çıkmış ve Covid-19 salgınının özel gereksinimi olan öğrenciler üzerinde algılanan etki düzeyi önemli ölçüde daha yüksek bulunmuştur (Yakut, 2021). Bu etkinin aza indirgenmesi için pandemi sürecinde aile ve özel gereksinimli çocukların devam ettiği eğitim kurum ve öğretmenleri arasındaki işbirliği vurgulanmıştır (Narsizi, 2020; Mengi & Alpdoğan, 2020). Ancak ebeveynlerin kurum ve öğretmenlerle ilgili deneyimleri ile ilgili sınırlı çalışmaya rastlanmaktadır. Colizzi, Sironi, Antonini, Ciceri, Bovo, & Zocante, (2020) çalışmasında pandemi sürecinde otizm spektrum bozukluğu tanımlı çocuğu olan ebeveynlerin en büyük desteği çocuklarının okullarından gördüğünü ortaya çıkmıştır. Ülkemizde yürütülen benzer bir çalışmada da özel gereksinimli çocuk ebeveynleri öğretmenlerinin en büyük destek kaynağı olduğunu belirtmektedir (Şengül-Erdem et al., 2021). Ülkemizde yürütülen başka bir çalışmada ise oldukça farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Yazcayır ve Gürgür (2021) tarafından yürütülen çalışmada özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleri uzaktan eğitim sürecince öğretmen-öğrenci-ebeveyn koordinasyonunun kurulamadığını, öğretmenlerden destek eğitim hizmeti alamadıklarını belirtmiştir. Aynı çalışmada ebeveyn ve öğretmen arasında koordinasyonun kurulamaması, öğretmenin uzaktan eğitimde öğrenciyi takip etmemesi ve destek özel eğitim hizmeti sağlamaması sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin pandemi sürecinde ihmal edildiği belirtilmektedir. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde sürekliliğin önemli bir faktör olduğu düşünüldüğünde, pandemi sürecinde bu sürekliliğin ebeveyn-öğretmen-özel eğitim kurumu arasındaki işbirliği ile sağlanabileceği düşünülebilir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak bu çalışmada özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin Covid-19 sürecinde bireysel ve çocuklarının devam ettiği eğitim kurumları ile ilgili deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin Covid-19 sürecindeki deneyimleri nelerdir?
2. Ebeveynlerin Covid-19 sürecinde çocuklarının eğitim aldığı kurumlarla ilgili deneyimleri nelerdir?

3. Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile ilgili ihtiyaçları ve üretilen çözümler nelerdir?
4. Ebeveynlerin Covid-19 sürecinde çocuklarının eğitim aldığı kurumların verimliliğini arttırmak için önerileri ve beklentileri nelerdir?

Yöntem

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim olarak desenlenmiştir. Olgubilim çalışmalarında katılımcıların çalışmanın odağını oluşturan olgu ile ilgili deneyimlerinin neler olduğu ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını özel gereksinimli çocuğu olan 15 ebeveyn oluşturmaktadır. Katılımcılara amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi ile ulaşılmıştır. Katılımcı olma ölçütleri araştırmacılar tarafından şu şekilde belirlenmiştir: (1) resmi tanısı olan özel gereksinimli çocuk sahibi olma, (2) özel gereksinimli çocuğun okul çağında olması ve bir eğitim kurumuna devam etmesi. Tablo 1’de katılımcılarla ilgili bilgiler yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcı Demografik Bilgileri.

Katılımcı	Yaş	Medeni Durum	Eğitim Düzeyi	Özel Gereksinimli Çocuğun Tanısı/ Yaşı/ Cinsiyeti
K1	54	Evli	İlkokul	Down Sendromu/18/Erkek(E)
K2	37	Evli	Ortaokul	Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB)/14/E
K3	37	Evli	Lisans	OSB ve Selebral Palsi/10/Kız (K)
K4	33	Evli	Lisans	Görme Yetersizliği/13/E
K5	48	Boşanmış	İlkokul	Zihin Yetersizliği/18/E
K6	43	Evli	Lisans	Zihin Yetersizliği ve Skalyoz/4/K
K7	42	Evli	Lise	OSB/12/E
K8	40	Evli	İlkokul	Zihin Yetersizliği/4/E
K9	45	Evli	İlkokul	Zihin yetersizliği/15/E
K10	40	Evli	Lise	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu/9/E
K11	34	Evli	Lise	OSB/7/E
K12	35	Evli	İlkokul	Özel Öğrenme Güçlüğü/11/E
K13	33	Evli	Önlisans	İşitme Yetersizliği/5/E
K15	33	Evli	Lisans	OSB/9/E
K15	38	Evli	Lise	OSB/7/E

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, ebeveynlerle yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak görüşme sorularına son şekli verilerek yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde elde edilen verileri açıklayacak kavram ve ilişkilere ulaşmak hedeflenir. İçerik analizinde veriler önce kodlama yolu ile kavramsallaştırılır, daha sonra bu kavramlar belli bir mantık içinde düzenlenir ve bu düzenleme sonucunda elde edilen veriyi açıklayacak temalara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Verilerin analizinde iki araştırmacı ilk üç görüşmeyi birlikte kodlamış ve bir kod listesi oluşturmuştur. Bu kod listesinin oluşturulmasında araştırmacılar kod isimleri ile ilgili fikir birliğine varana kadar tartışmış ve fikir birliği oluşunca kod isimleri verilmiştir. Kod isimlerinin belirlenmesinde katılımcının deneyimini araştırma amacı bağlamında en iyi yansıtacak isimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Uzlaşma sonucu oluşturulan kod listesinden sonra diğer görüşmeler araştırmacılar tarafından kodlanmıştır. Kodlama sırasında ve sonrasında araştırmacılar bir araya gelerek yeni kodlar üzerinde de fikir birliğine varmıştır.

Kodlayıcılar arası kodlama güvenilirliği için kod listesi kullanılarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanan iki görüşme için kodlayıcılar arası güvenilirlik hesaplanmıştır. Her iki görüşmede aynı birimin kod listesinden iki araştırmacı tarafından aynı kodla kodlanması “görüş birliği” olarak kabul edilmiştir. Görüşmelerde birimlerin kod listesinden farklı kodlarla kodlanması veya kodlanan birimin farklı uzunlukta olması “görüş ayrılığı” olarak kabul edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) formülü kullanılarak elde edilen kodlayıcılar arası kodlama güvenilirlik yüzdesi %93 olarak bulunmuştur. En düşük uzlaşma yüzdesi %80 olarak önerilmektedir (Miles & Huberman, 1994). Bu durumda kodlayıcılar arası güvenilirlik yüzdesinin oldukça yüksek olduğu ve veri analiz güvenilirliğinin sağlanmış olduğu söylenebilir.

Etik İlkeler

Çalışma sırasında etik ilkeler korunmuş ve bu ilkeler çerçevesinde çalışmanın yürütülmesi sağlanmıştır. Bunlardan ilki katılımcıların çalışmaya gönüllülük esasına bağlı olarak katılımın sağlanmasıdır. Çalışmaya gönüllü katılmayı kabul eden ebeveynlerle çalışma öncesi onam formu imzalanmış ve görüşmeciler gizlilik esasının korunacağı, hiçbir kişisel bilginin paylaşılmayacağı taahhüdünde bulunmuştur. İkinci etik ilke olarak, görüşmelerin ses kaydı olarak alınacağı, görüşmeci tarafından kelimesi kelimesine bilgisayar ortamında yazıya aktarılacağı ve bu görüşme dökümlerinin araştırmacılarla paylaşılacağı bilgisi katılımcılara sunulmuş ve kabul etmeleri durumunda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Üçüncü etik ilke kodlama ve raporlama sırasında katılımcılara kod verilmesi (ör. K1) ve tüm verilerin analizi ile bulguların yazımının bu kodlarla yürütülmesidir. Ayrıca görüşmeciler katılımcılara istedikleri zaman görüşmeleri sonlandırma hakları olduğunu veya çok rahatsız oldukları ve yanıtlamak istemedikleri bir soru sorulduğunda yanıtlamama hakları olduğu bilgisini görüşme başlamadan sunmuştur.

Bulgular

Araştırmada verilerin analizi sonucunda zorlayıcı deneyim, olumlu deneyim, kurum deneyimi, ihtiyaçlar, üretilen çözümler, resmi kurumlardan beklenti olmak üzere 6 temaya ulaşılmıştır. Bu bölümde temalar araştırma soruları ile paralel olacak sunulmuştur.

Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu olan “Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin Covid-19 sürecindeki deneyimleri nelerdir?” sorusu ile ilgili ortaya çıkan temalar ve kodlar ile kodların sıklıkları ve bu kodlarla ilgili deneyimlerini paylaşan katılımcılar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Temalar ve Kodlar.

Tema	Kod	f	Katılımcı
Zorlayıcı Deneyim	Eğitsel zorluk	40	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15
	Sosyal İzolasyon	22	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K9, K10, K11, K12, K13, K15
	Ebeveyn kaygısı	16	K5, K6, K7, K8, K9, K10, K14
	Davranış sorunu	13	K2, K3, K7, K8, K9, K11, K15
	Günlük rutin değişimi	10	K1, K3, K7, K8, K11
	Ebeveyn rol karmaşası	4	K5, K6, K7, K8
	Ebeveyn tükenmişliği	4	K3, K7, K8
	Alışkanlık değişimi	4	K1, K3, K10, K14
	Akademik gerileme	3	K5, K8, K11
	Ruhsal zorluk	2	K1, K4
	Toplam	118	
Olumlu Deneyim	Ebeveyn-çocuk etkileşimi	9	K1, K2, K5, K7
	Ev-içi becerilerinde gelişme	4	K5, K9
	Öz-bakım becerilerinde gelişme	1	K9
	Toplam	14	

Covid-19 sürecinde ebeveynlerin bireysel deneyimleri ile ilgili ortaya iki tema çıkmıştır: zorlayıcı deneyimler ve olumlu deneyimler. Bulgulara göre ebeveynlerin pandemi sürecinde zorlayıcı deneyimlerinin daha yoğun olduğu görülmektedir. Ebeveynler tarafından yoğun olarak hissedilen bir başka zorlayıcı deneyim eğitimsel zorluktur. Özel gereksinimli çocukların teknolojik donanımlar aracılığı ile öğrenme zorluğu yaşamaları, çocukları bilgisayar ve tablet karşısında oturmada zorlanması, dikkatlerini çok kolay dağılması uzaktan eğitimin yansımaları olarak belirtilmektedir. Bir katılımcı (K7) bununla ilgili deneyimi *“Oğlum EBA TV’ den ders dinlemeyi geçirin televizyonun karşısına bile geçmeyi reddediyor. Televizyon veya bilgisayarının karşısına geçse bile okumakta zorlandığı için derslere odaklanamıyor.”* şeklinde ifade etmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile iletişimin zayıflaması da süreci zorlayıcı duruma getiren bir faktör olmuştur ve bir katılımcının (K4) *“En başta öğretmenler bizimle eskisi kadar iletişim kurmuyor önceden oturup çocuğun düzeyi hakkında konuşabiliyorken şimdikielerde Covid-19 önlemlerinden ötürü pek konuşulmuyor.”* şeklindeki ifadesi bu bulguyu desteklemektedir.

Sosyal izolasyon en yoğun deneyimlenen durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ebeveynler sosyal izolasyonu hem kendileri hem de çocuklarının yoğun bir şekilde yaşadığını, pandemi ile başlayan yasaklar sonrasında sosyal yaşamlarının ciddi şekilde kısıtlandığını, evlere kapamak zorunda kaldıklarını ve bu durumun çocuklarının sosyal gelişimini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (K13) bu kaygısını *“Çünkü dışarı çıkaramıyoruz bir süre sonra belirli gün ve saatlerde bir saatliğine çıkınca da arkadaşları olmadığı için kendisi çıkmak istememeye ve toplumdaki ve sosyalleşmekten yavaş yavaş kaçtığına şahit olmaktayız. Herkes ile sohbet etmeye çalışan çocuğumuz şu an çekingen, kimseyle konuşmayan bir duruma geldi. Buda ilerisi hakkında ciddi tedirginlikler duymamıza sebep oluyor.”* şeklinde dile getirmektedir. Ebeveynler çocuklarını evde tutmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı (K15) *“Beni en çok zorlayan oğlumu ve ondan 3 yaş küçük olan kardeşini evde tutmaya çalışmak. 4 duvar arasında hareketsiz kalmak ve canlarının artık sıkılması beni en çok zorlayan durumlardan bir tanesi.”* ifadesi ile bu zorluğu ifade etmektedir.

Ebeveyn kaygısı başka bir zorlayıcı deneyim olarak ortaya çıkmıştır. Ebeveynler virüsün yayılmasından, kendilerinin ve çocuklarının Covid-19 virüsüne yakalanmasından endişe duyduklarını ve bundan dolayı okula veya özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine göndermediklerini belirtmişlerdir. Okulların açık olduğu dönemlerde bile yaşadıkları bu kaygıdan dolayı çocuklarını okula göndermediklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı (K8) yaşadığı kaygıyı *“Pandeminin başlarında bir ara kapandı sonra tekrar açıldı sonra tekrar kapanma olayları oldu. Tabi bu bazı kurumlarda isteğe bağlı olarak oldu ama Biz de aile olarak endişeye kapıldığımız için uzun bir süre okula göndermedik.”* şeklinde ifade etmektedir. Hem çocuklarda hem de aile üyelerindeki kronik hastalıklar da ebeveynlerin kaygısının artmasına neden olmuştur. Katılımcılardan biri (K9) artan kaygısını *“Çocuğumuzun epilepsisi var ve evde yaşlı bireylerde olduğu için gitsek bile çocuğumuz ne maske şapkanı eldiven böyle aksesuarları takmaktan nefret ettiği için riske giremedik.”* ifadeleri ile dile getirmektedir.

Özel gereksinimli çocuklarda pandemi sürecinde ortaya çıkan davranış sorunları başka bir zorlayıcı deneyim olarak karşımıza çıkmaktadır. Eve kapanma sonrasında çocukların davranış sorunlarında artış olmuş ve ebeveynler bu davranış sorunları ile baş etmede zorluk yaşamaktadır. Öfke krizleri en sık yaşanan davranış sorunu olarak ortaya çıkmıştır ve bir katılımcının (K11) *“Bizim yaşadığımız zorluk çocuk evde kalmak istemiyor ve sürekli öfke krizleri baş gösteriyordu. Kendilerini ifade edemedikleri için sürekli davranış problemlerine dönüşüyordu bu öfke krizleri dolayısı ile bu Covid-19 sürecinden çok olumsuz etkilendik.”* ifadeleri ile bu bulgu desteklenmektedir. Bu davranış sorunlarının ebeveynlerin çevresel ilişkilerini de bozduğu ve aileleri zor durumda bıraktığı da görülmektedir. Bir katılımcı (K10) yaşadığı bu zorlayıcı deneyimi *“Biz evlerden dışarı çıkamadıkça oğlumun evdeki yaramazlığı artış gösterdi ve bazı komşularımız hiç anlayış göstermiyor. Bizler günlük hayatımızda çoğunlukla etiketlenmeye, dışlanmaya, hakarete maruz kalıyoruz maalesef.”* şeklinde aktarmaktadır.

Günlük rutinin değişmesi araştırmada zorlayıcı bir başka deneyim olarak ortaya çıkmıştır. Sürekli evde olmak zorunda kalmak, okula veya devam ettikleri sosyal etkinliklere ara vermek zorunda kalmak çocukların alışık oldukları günlük rutinlerini kökten değiştirmiştir. Yeni rutine alışmak ve çocukları alıştırmak ebeveynler için oldukça zorlayıcı olmaktadır. Bir katılımcı (K7) yaşadığı zorluğu *“Normal gelişen çocuklar bile bu sürece adapte olmakta zorluk çekiyorken gelişim göstermesi için eğitime, iletişime vb daha birçok öğeye ihtiyaç duyan çocuklarımızın eve kapanması anne babası dışında insan göremiyor oluşları, rutinlerinin tamamen değişmesi oğlumun gelişimini etkiledi ve gerilettili diyebilirim.”* şeklinde ifade etmektedir.

Ebeveyn rol karmaşası araştırmada ortaya çıkan bir başka zorlayıcı deneyimdir. Hem ebeveyn olma hem de evde öğretici konumunda olma ebeveynlerde bir rol karmaşasına neden olmuştur ve bu durum çocukların evdeki öğrenme süreçlerini olumsuz etkilemiştir. Bir katılımcı (K8) bu deneyimini *“Beni eğitimci olarak kabul*

etmiyor. Annesi olarak kabul ediyor. Yapamıyorum, bir eğitim veremiyorum. Kesinlikle istemiyor yani.” ifadeleri ile aktarmaktadır. Ebeveynler bu zorlayıcı durumu öğretmen desteği ile aşmaya çalıştıklarını dile getirmektedir. Katılımcılardan biri (K7) “Bende kendimce öğretmenleriyle görüşerek onların dediklerini uygulamaya çalışarak bu dönemde oğluma hem anne hem öğretmen oldum.” şeklinde bu deneyimini aktarmaktadır.

Ebeveynler, pandemi sürecinde çok yıprandıklarını, pandemi şartlarında günlük yaşamı idare ederken tükenmiş hissettiklerini belirtmişlerdir. Özellikle ebeveynlik rolünü yürütürken farklı rollerin araya girmesi bu tükenmişliği arttırmıştır. Bir katılımcı (K8) bu durumu “Evde bir anne olarak hem çocuğa hem de eve yetiştirmek oldukça zor oldu ki benim çocuğum hemen birisine alışamıyor. Bakıcı bir abla tuttum onunla devam etti ama alışması, onun bu konuda vakıf olması bayağı bir zaman aldı. Zaten zor bir çocuk, yavaş hareket ediyor. Bu nedenden dolayı çok zorlandık. Anneden ayrılmak istemedi bu durum bizi bayağı etkiledi.” ifadeleri ile dile getirmiştir. Özel gereksinimli çocukların alışkanlıklarının pandemi sürecinde değişimi başka bir zorlayıcı deneyim olarak ortaya çıkmıştır. Bu alışkanlık değişimleri genelde yemek yeme ile ilgilidir. Bir katılımcı (K14) “Genellikle özel gereksinime sahip çocuğumuzun bağırsak problemleri oldu. Çünkü çok fazla yemek yiyordu. Biz çocuğumuzun sağlık problemi ile karşılaşmasından endişe duyduğumuz için bu süreçte bir diyetisyene başvurduk.” ifadeleri ile bu değişimin zorlayıcılığını vurgulamaktadır.

Özel gereksinimli çocukların kazandıkları akademik becerilerde gerilemesi ebeveynler için zorlayıcı bir başka durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir katılımcı (K5) “Şimdi okula gitmediği için korona döneminde günün dilimlerini karıştırmaya başladı. Bir gerileme oldu. Öğlen mi, sabah mı, akşam mı bunları halletmiştik. Bu kavramlarda gerileme oldu. Özellikle soyut kavramlarda bir gerileme oldu. Buna üzülüyorum. Güneşe göre anlatıyorum, diyorum ki mesela kızım şimdi öğlen, şimdi akşam, böylece tekrar hatırlıyor. Mesela okul açıldığı zaman öğretmenlerine söyleyeceğim, soyut kavramları tekrar öğretmeleri. Zaten en önemlisi de kavramlar. Bu konuda bir gerileme olduğunu söyleyebilirim.” İfadeleri ile çocuğundaki akademik gerilemeye dikkat çekmektedir.

Çocukların ruhsal zorluklar yaşaması ebeveynler için zorlayıcı başka bir deneyim olmuştur. Bir katılımcı (K4) “Bizde bu süreci yaşayınca B. korkmaya başladı, medyadan ölüm haberlerini duyduka gerilmeye başladı ekstra zorlandı.” ifadeleri ile çocuğunun ruhsal olarak olumsuz etkilendiğini ifade etmektedir.

Araştırmanın bulgularına göre pandemi sürecinde ebeveynler sadece zorlayıcı deneyimler elde etmeyip olumlu deneyimler de elde etmişlerdir. Bu olumlu deneyimlerin ilki ebeveyn-çocuk etkileşiminin gelişmesi ve ilişkinin güçlenmesidir. Ebeveynler dışarı çıkma kısıtlamasından ve sosyal çevrelerinin daralmasından dolayı çocukları ile daha farklı etkinlikler yaptıklarını, daha çok zaman geçirdiklerini ve daha fazla paylaşımlarda bulunduklarını belirtmiştir. Bir katılımcı (K13) “Eşim sabahları 1 saatlik yürüyüşlere çıkıyor oğlumla. Ben de kendime küçük bir bahçe kurdum diyebiliriz toprakla iç içe olmak bana iyi geliyor. Bazen oğlumda benimle beraber çiçeklerimi suluyor, topraklarını yeniliyor. Onunla beraber olmak beni çok mutlu ediyor ve ikimize de çok iyi geliyor.” ifadeleri ile çocukla iletişimdeki değişimi anlatmaktadır. Bir başka olumlu deneyim pandemi sürecinde çocukların ev-içi becerilerinin gelişmesidir. Katılımcılardan biri (K5) bu olumlu katkıyı şu şekilde aktarmaktadır; “Her şeyi yapabiliyor. Neyi yapamayacağını biliyor mesela. Ben bunu yapamam diyor. Yaparsın diye ısrar ediyoruz. Merdivenlerden aşağı elektrik süpürgesini indir diyorum, ben bunu yapamam diyor. Onun dışında her şeyi yapmaya çalışıyor. Su taşıyor, sofrayı kurup kaldırıyor, battaniyeleri katlıyor yani yapabileceği her şeyi yapıyor.” Çocukların öz-bakım becerilerinde gelişme olması bir katılımcı tarafından aktarılmıştır. Bu katılımcı (K9) “Sadece tuvalet alışkanlığımızı başardık. Çünkü Covid-19’dan önce okula götürdüğüm için bez takmak zorunda kalıyorduk. Ama Covid-19 sürecinde hep evde olduğumuz için bez takmaya gerek olmadı. Tam anlamıyla tuvalet alışkanlığımızı kazandık.” ifadeleri ile pandemi sürecindeki olumlu deneyimini aktarmıştır.

İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmamanın 2. Sorusu olan “Ebeveynlerin Covid-19 sürecinde çocuklarının eğitim aldığı kurumlarla ilgili deneyimleri nelerdir?” ile ilgili ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3.

İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Tema ve Kodlar.

Tema	Kod	f	Katılımcı
Kurum Deneyimi	Rehabilitasyon merkezi desteği	24	K1, K2, K4, K7, K8, K10, K11, K13, K14, K15
	Okul desteği	11	K1, K4, K6, K11, K13, K14
	Okul ve kurum dışı destek	8	K3, K4, K11, K12, K13, K14, K15, K16
	Toplam	43	

Ebeveynler pandemi sürecince çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek gördüklerini yoğunlukla dile getirmektedir. Ebeveynler, tam kapanma dönemleri haricinde çocuklarını rehabilitasyon merkezlerine götürmeye devam etmeye çabalamıştır. Tam kapanma dönemlerinde de bu merkezlerdeki öğretmenlerinden telefon veya görüntülü arama gibi yöntemlerle destek aldıklarını belirtmişlerdir. Pandemi sürecinde rehabilitasyon merkezlerinin özenli davrandıklarını, kendilerini düzenli olarak aradıklarını ve ihtiyaç duyduklarında öğretmenlere ulaşabildiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı (K2) bununla ilgili şunları söylemiştir, “Bu sorunlarda sağolsunlar merkez bize yardımcı oldu. Öğretmenlerimiz de her zamankinden daha ilgili davrandılar. Onlar da çocuklarımızın normalden daha çok sıkıntı çektiğinin farkındaydılar. Bizlerle çok ilgilendiler.” (K2). Bir başka katılımcı (K10), “Haftada bir düzenli olarak özel öğretmenimiz ile görüşüyorum. Yaklaşık olarak yarım saat kırk beş dakika sürüyor görüşmelerimiz. Oğlumun durumunu aktarıyorum, evde yapılabilecek uygulamaları anlatıyor öğretmenimiz. Biz de elimizden geldiğince uygulamaya çalışıyoruz. Bu şekilde sorunları çözmeye çalışıyoruz.” ifadeleri ile rehabilitasyon merkezindeki öğretmen ile düzenli görüşüğünü belirtmiştir.

Katılımcılar, çocuklarının devam ettiği okullarla ilgili deneyimlerinin genelde olumlu olduğunu belirtmiştir. Okullardaki öğretmenler ile iletişim kurabildiklerini, desteğe ihtiyaç duydukları konularla ilgili bilgilendirildiklerini, akademik konularda düzenli olarak kendilerine çalışmalar gönderildiğini belirtmişlerdir. Bir katılımcı (K14) okulla ilgili deneyimini şu şekilde açıklamıştır: “Kapanma dönemlerinde okul kapandı işte bu süreçte biraz sıkıntı yaşadık. Çocuklarımızın gerilememesi için hocalarımıza sorularımız oldu, hocalarımız sorularımıza geri dönütler verdi. Bu süreçte çocuklarımızla neler yapmamız gerektiği, hangi konular üzerinde çalışmamız gerektiği konusunda bilgiler verildi. Mesela benim çocuğumun anlamasında problem vardı bize bu konular hakkında neler yapmamız gerektiği anlatıldı.”

Bazı katılımcılar da okul ile özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi dışında da farklı kurum veya kişilerden bu süreçte destek aldığını belirtmiştir. Bu destekler, gölge abla/abi, bakıcı, eve gelip destek sunan özel eğitim öğretmeni, özel eğitim ile ilgili derneklerin sağladığı kolaylıklar, yaşam koçu ve spor salonuna devam etme olarak ortaya çıkmıştır. Bir katılımcı (K15) bununla ilgili deneyimlerini şu şekilde aktarmıştır: “Ben zaten kendim birebir ilgilenemediğim için abla tuttum, çocuk gelişimci bir abla. Evde devam ediyoruz. Abla da özel eğitim derslerine giriyor. Öğretmenler aynı zamanda ona da eğitim vermiş oluyor çocuğumla birlikte. Onları gözlemliyor yaptıklarını ve benzer şeyleri evde uygulamaya çalışıyor.”

Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmamanın 3. Sorusu olan “Ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ile ilgili ihtiyaçları ve üretilen çözümler nelerdir? ile ilgili ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4.*Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Temalar ve Kodlar.*

Tema	Kod	f	Katılımcı
İhtiyaçlar	Sosyal ihtiyaç	12	K1, K2, K4, K5, K7, K10, K12, K13
	Covid-19 ile ilgili bilgilendirilme ihtiyacı	7	K3, K5, K6, K8
	Eğitsel ihtiyaç	6	K1, K2, K4, K7, K10, K11
	Sosyo-duygusal destek ihtiyacı	3	K4, K9, K10
	Bakım desteği ihtiyacı	1	K6
	Toplam	29	
Üretilen Çözümler	Ebeveyn çabası	8	K1, K3, K4, K5, K7, K14
	Aile desteği	7	K7, K10, K11, K12, K13
	Etkisiz çözüm önerileri	4	K6, K12, K13, K14
	Toplam	19	

Ebeveynler pandemi sürecinde sosyal ihtiyaçlarının yoğun olduğunu ve bu ihtiyacın karşılanmamasından dolayı oldukça zorlandıklarını belirtmiştir. Bir katılımcı (K1) bu ihtiyacı şu ifadelerle dile getirmektedir: “Dışarı çıkamama durumu Ayrı çok perişan etti. Beraber hiç değilde bir yere gidebiliyorduk veya bir şeyler yapabiliyorduk. Gezme amacıyla bir aileye gidebiliyorduk. Yeğenlerini görebiliyordu. A. şu an evde tek. Tek olduğu için de bu sefer kendi kendine konuşuyor. Kendi kendine bir şeyler yapmaya çalışıyor. İşte ben bu durumu istemiyorum.” Ebeveynler Covid-19 virüsü ile ilgili bilgiye ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bu ihtiyaçlar, virüsün özel gereksinimli çocuğuna nasıl anlatacağı, aşının özel gereksinimli çocuklara uygunluğu, maske takma ve hijyen kurallarını çocuğa nasıl öğretileceği ile ilgili olarak ortaya çıkmıştır. Bir katılımcı (K8) bu ihtiyacı “Dışarıya çıkmak istedi hiçbir şekilde çıkamadı ve sebebini bilmediği bir hastalıkla mücadele ettik. Aslında yakalanmadık ama korunmak adına evde kalmak zorunda kaldık ve bunu ona açıklayamadık, o yüzden sıkıntılı bir süreci bizim için.” şeklinde ifade ederken başka bir katılımcı (K5) aşı ile ilgili kararsızlığını “Mesela ben şu anda en çok şeyin sıkıntısını çekiyorum. C aşı olabilir mi olamaz mı? Burada güvendiğim beni ikna edecek yol gösterecek bir merkez bulamıyorum mesela arayışım o. Beni bilgilendirecek bir merci arıyorum. 182’yi arayıp randevu almak değil mesele bu çocukların genlerinde bozukluk da var. Şeker hastalığı da var. Kısaca güvendiğim merci yok araştırıyorum işte hala.” cümleleri ile ifade etmektedir.

Eğitsel ihtiyaç bulgularında ortaya çıkan diğer bir ihtiyaç alanıdır. Katılımcılardan biri (K10) “Kesinlikle derslere katılım konusunda büyük bir desteğe ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Bir seneden fazladır içinde bulunduğumuz online eğitimde oğlum özel durumu nedeniyle oldukça geri kaldı. Bu da ileriki dönemde karşımıza bir sorun olarak çıkacak bence. Ben elimden geldiğince derslere girmesine teşvik etmeye çalışıyorum, hatta kendi sınıf öğretmenini de ancak maalesef pek bir ilerleme kat edemedik henüz.” ifadeleri ile bu ihtiyacı vurgulamaktadır. Ebeveynler kendilerinin ve çocuklarının sosyo-duygusal desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bir katılımcı kendi için hissettiği bu ihtiyacı “Bizim gibi olan ailelerde çocuğun desteğe ihtiyacının dışında anne babalarının da desteğe ihtiyacı vardır. Hatta özellikle de annelerin. Bu noktada rehabilitasyon merkezlerinin yalnız öğrencilere yönelik değil ailelerine yönelik de çalışmalar yapmasının faydalı olacağını düşünüyorum. Önceden de bu durum böyleydi ama özellikle pandemi sürecinde anne-babaların da ruhsal anlamda destek görme ihtiyacı daha da arttı diye düşünüyorum. Özel gereksinimli çocukların en büyük destekçileri aileleridir. O nedenle ailelerinin de ruhsal durumu göz ardı edilmemeli bence.” ifadeleri ile dile getirmektedir. Aynı ihtiyacı çocuğu için hisseden başka bir katılımcı (K4) “Ekstra olarak daha fazla psikolojilerine yönelik bir destek sağlanmasını isterdim.” şeklinde ifade etmektedir. Bir katılımcı (K6) pandemi sürecinde özel gereksinimli çocuğu ile ilgili bakım desteğine ihtiyacı olduğunu “Bakım konusunda desteğe ihtiyacımın olduğunu düşünüyorum. Ailem eşim sağ olsun çok yardımcı olmaya çalıştılar ama biraz daha fazla destek vermeleri gerektiğini düşünüyorum onların.” cümleleri ile belirtmektedir.

Ebeveynler hissettikleri ihtiyaçları karşılamak için bazı çözümler bulmuşlardır. Bu çözümlerden ilki kendi çabaları ile ihtiyaçları karşılamak yönündedir. Bir katılımcı (K5) “Oğlum derslere katılmayı reddettiğinden günlük olarak öğretmeni ile hangi konuları işlediğini, yapılması gereken ödevleri ve bunları oğluma nasıl aktarabileceğimle ilgili görüşmeler sağlıyorum. Eğitiminde geri kalmaması için babası da bende elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz

fakat ne kadar etkili olur bilemiyoruz bu duruma böyle bir çözüm bulabildik. Okuma problemleri ile baş etmek için oğlumun ilgi duyduğu konulardaki metinlere ağırlık vererek günde yarım saat kitap okuyoruz. Kitap bittikten sonra bana anlatmasını istiyorum ve beraber kitapla ilgili konuşuyoruz bu ona çok iyi geliyor.” ifadesi ile çocuğunun eğitsel alandaki ihtiyacını nasıl karşıladığını belirtmektedir. Başka bir katılımcı (K7) kendi çabasını “Covid-19 sürecinde notlarımdan bakarak uygulamalara devam ettim. Ayrıca öğretmeniyle hala iletişimde olduğum için kendisine sık sık danışmaktayım.” şeklinde ifade etmektedir. Ebeveynler tarafından üretilen diğer bir çözüm ise aileden destek almak olarak ortaya çıkmıştır. Aile içinde en büyük destek kaynakları olarak eşler ve ebeveynlerin anneleridir. Bir katılımcı (K10) bu desteği “Bu süreçte en büyük destekçilerimizden biri annem. Babam vefat ettiğinden beri annem bizimle yaşıyor. Ben ev işleriyle ilgilendiğim zamanlarda o da oğlumla ilgilenmeye çalışıyor. Ancak o da çok yoruluyor.” ifadeleri ile dile getirirken başka bir katılımcı (K7) “Bu süreçte en büyük destekçim eşim oldu. Ben özel bir kurumda çalıştığımdan işe gitmeye hala devam ediyorum. Eşim evden online olarak çalışıyor.” ifadeleri ile eşinin en büyük destek kaynağı olduğunu belirtmektedir.

Bazı katılımcıların çocuklarının uygun olmayan davranışlarına karşı etkisiz ve uzun vadede çözüm olmayacak çözümler ürettikleri ortaya çıkmıştır. Bir katılımcı (K6) “Problem olduğunda bir şey mesela çorba içmek istemiyor çorbanı bitir sonra dışarı çıkacağız. Biraz böyle babaanne kuralları gibi yani. Mutlaka pekiştireci söylüyorum bunun da farkına varıyor işte. Mesela şey diyorum uymak istemediğinde şimdi uyu sabahleyin atıyorum sucuk çok yiyor sucuklu yumurta yiyeceğiz diye söylüyorum ki onun aşkıyla yatıp kalkıyor. O anlamda pekiştirece alışkın bir çocuk. Keşke bu kadar bağımlı olmasa ama şu anda benim ev ortamında en fazla tolere edebildiğim ve yani hani uygulayabildiğim yöntem onun da davranışlarını baskıladığım şey şu anda pekiştireç kullanmak.” şeklinde bu çözüm önerisini ifade etmektedir. Başka bir katılımcı (K12) “Biraz agresifleştiği ya da bir şey olduğu zaman eline para verip, A diyorum git marketten bunu al gel diyorum. Biraz uzaklaştırmak, sorumluluk vermek adına veya poşeti eline verip git bu çöpi at gel diyorum. Şunları al gel bana diyorum. Dışarı bir dolaştırıp kendi açısından daha iyi oluyor onun için, o anki şey için.” ifadeleri ile bulduğu çözümü aktarmaktadır.

Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Bulgular

Araştırmanın 4. Sorusu olan “Ebeveynlerin Covid-19 sürecinde çocuklarının eğitim aldığı kurumların verimliliğini arttırmak için önerileri ve beklentileri nelerdir?” ile ilgili ortaya çıkan tema ve kodlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Tema ve Kodlar.

Tema	Kod	f	Katılımcı
Resmi kurumlardan beklenti	Eğitim kurumlarına yönelik öneri	8	K2, K3, K5, K6, K7, K8, K13
	Özel eğitimde süreklilik beklentisi	6	K1, K5, K8, K11, K14
	Toplam	14	

Ebeveynlerin pandemi sürecinde eğitimin verimliliğini arttırmak için sundukları öneri ve beklentilerinin ilkinin eğitim kurumlarına yönelik olduğu, ikincisinin ise eğitim kurumları dışındaki resmi kurumlardan eğitimde sürekliliğin sağlanmasının beklendiği yönünde olduğu ortaya çıkmıştır. Sunulan önerilerde özel gereksinimli çocukların eğitiminde sürekliliğin sağlanması ve okulların gerekli tedbirler alınarak sürekli açık tutulması öne çıkmaktadır. Bu öneri bir ebeveyn tarafından (K8) şu şekilde aktarılmaktadır: “Gerekli tedbirler alınır ve devamlılığı olursa çünkü bizim çocuğumuz için de kritik bir süreç bu geriye atılmaması gereken bir dönem. Ben sadece devamlı olmasını kaplanmamasını isterim. Covid-19 gibi bir süreçte gerekli tedbirler ve hijyen kurallarına uyularak bu şekilde süreklilik sağlanırsa hiç kaplanmamasını öneririm. Bizim çocuklarımız özel ve her gün her ay onlar için çok önemli. Onlar zaten bu yolu çok zorla ilerliyorlar. İğneyle kuyu kazıyoruz öyle söyleyeyim.” Benzer şekilde okullardan ve öğretmenlerden de beklentiler olduğu ortaya çıkmıştır. “Öğretmenlerinde bu sürece daha adapte olup öğrencilerine bilgiyi daha iyi nasıl aktarabilirim konusunda daha özverili davranışları gerektiğini düşünüyorum. En azından sınıf öğretmeni haftada bir kez de olsa oğluma tekrar dersi verebilir.” (K7) ifadesi bu bulguya örnek bir ifadedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin Covid-19 sürecinde çocuklarının devam ettiği eğitim kurumları ile ilgili deneyimlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu olgubilim çalışmasında 15 ebeveyn ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucunda elden edilen verilerin analizinde *zorlayıcı deneyim, olumlu deneyim, kurum deneyimi, ihtiyaç, üretilen çözümler, resmî kurumlardan beklenti* olmak üzere 6 temaya ulaşılmıştır.

Çalışma bulgularına göre ebeveynlerin kişisel deneyimlerinin çoğunlukla zorlayıcı olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin en çok eğitsel anlamda zorluk yaşadıkları görülmektedir. Bu zorlukların özel gereksinimli çocukların öğrenme özellikleri, uzaktan eğitimin özel gereksinimli çocukların öğrenme özelliklerine uygun olmaması, uzaktan eğitimin öğretmen-ebeveyn ilişkisini ve işbirliğini zayıflatmasından kaynaklandığı söylenebilir. Sosyal izolasyon, çocuklarda ortaya çıkan davranış sorunları, günlük rutinlerin değişmesi, akademik gerileme, ebeveynlerin rol karmaşası yaşaması diğer zorlayıcı deneyimler olarak ebeveynler tarafından aktarılmıştır. Çalışmanın bulguları önceki araştırmalarda ortaya çıkan bulgularla tutarlılık göstermektedir. Örneğin, uzaktan eğitim sürecinde özel gereksinimli öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının düştüğü, problem davranışların arttığı, sönmüş problem davranışlarının tekrarladığı ve yeni problem davranışların görülmeye başlandığı ortaya çıkmıştır (Mengi & Alpdoğan, 2021; Şenol & Can-Yaşar, 2020). Şenol ve Can-Yaşar (2020), özel gereksinimli çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarında odaklanma sorunu, TV ve bilgisayar eğlence aracı olarak gördükleri için anlama sorunları yaşadıklarını ve tüm bunların uzaktan eğitimi zorlaştırdığını ifade etmişlerdir. Karabulut (2020) ise pandemi sürecinde eğitim hizmetlerinin sürekliliğinin sağlanamaması sebebiyle öğrencilerin rutinlerinin bozulduğunu, problem davranışların ortaya çıktığını, kazanılmış bazı becerilerde gerileme olduğunu belirtmektedir. Akdal et al. (2021) çalışmasında, ebeveynler uzaktan eğitimin çocuklarının dikkatini çekmediğini ve akademik ilerleme olmadığını belirtmiştir. Akbulut et al. (2020) ise pandemi nedeniyle uzaktan eğitime hızlı bir geçiş yapıldığını ve özel gereksinimli bireylerin farklılıklarını dikkate alarak yürütülmediğini vurgulamaktadır. Yurt dışında yapılan çalışmalar da pandemi sürecinde eğitim hizmetlerinin sınırlı kaldığı, uzaktan eğitimden yeterince fayda sağlanmadığı gibi sonuçlar ortaya koyarak mevcut çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir (Colizzi et al., 2020; Hyseni Duraku & Nagavci, 2020). Covid- 19 sürecinde özel gereksinimli bireylerin sosyalleşme olanaklarında ciddi sınırlılıkların oluşması bulgusu da alanyazındaki çalışmalar tarafından desteklenmektedir (Şenol & Can-Yaşar, 2020; Yazcayır & Gürgür, 2021).

Zorlayıcı deneyimlerin yanında ebeveynler pandemi sürecinde çocukları ile etkileşimlerinin ve çocuklarının bazı becerilerinin arttığını olumlu deneyimler olarak aktarmışlardır. Alanyazındaki çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır. Örneğin, Şenol ve Can-Yaşar'ın (2020) araştırmasında ailelerin yaşadığı olumlu deneyimlerin birlikte vakit geçirme ve çocuk ile ilişkinin güçlenmesi olarak ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada ebeveynler çocuklarının mutfak becerilerin geliştiğini fark etmişlerdir. Akdal et al. (2021), ailelerin yaşadığı olumlu deneyimleri çocukla daha fazla vakit geçirme, çocuğu yakından tanıma ve etkileşim kurma olarak aktarmaktadır.

Çalışmada ebeveynler çocuklarının devam ettiği özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, okullar ve gölge abi/abla, bakıcı, yaşam koçu veya dernekler gibi kurum ve okul dışı birim ile kişilerden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında bu bulgunun tam olarak desteklendiğini söylemek oldukça güçtür. Şenol ve Can-Yaşar (2020) çalışmasında ebeveynlerin çocuklarının devam ettiği kurumlarla ilgili hem olumlu hem de olumsuz deneyimler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynlerin bir kısmı okul tarafından eve çalışma gönderildiğini ve bu çalışmaların takibinin yapıldığını ifade ederken, bir kısmı da talepleri doğrultusunda eğitsel destek sağlandığını veya herhangi bir eğitsel destek sağlanmadığını belirtmişlerdir.

Çalışmada ebeveynlerin çeşitli alanlarda desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Bu ihtiyaçlardan en fazla ifade edilenin sosyal ve eğitsel destek ile Covid-19 ile ilgili bilgilendirilme ihtiyacı olduğu, ebeveynlerin kendi çabaları ve ailelerinden aldıkları desteklerle bu alanlardaki ihtiyaçlarını gidermeye çalıştıkları belirlenmiştir. Toseeb et al. (2020) tarafından yürütülen çalışmada ebeveynler eğitsel ve psikososyal alanlarda çocuklarına yol göstermek için desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır ve bu sonuç araştırmanın bulgusu desteklenmektedir. Şenol ve Can-Yaşar (2020) pandemi sürecinde ailelerin çocuklarına daha iyi destek verebilmesi için öğretmenler tarafından yönlendirilmeye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir.

Çalışmada ebeveynler çocuklarının eğitim aldığı kurumların pandemi sürecinde verimliliğini arttırmak için eğitimde sürekliliğin sağlanması gerektiğini, öğretmenlerle işbirliğinin artırılması ve öğretmen ilgisinin daha fazla olması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Şenol ve Can-Yaşar'ın (2020) çalışmasında da

ebeveynlerin kurumlardan beklentileri arasında okulların açık tutulması ve eğitimin sürekliliği sağlanması yer almaktadır. Aynı çalışmada öğretmenlerin öğrencileri yakından takip etmesi, bireysel program hazırlaması, kontrol ve takip sürecini güçlendirmesi ebeveynlerin diğer beklentileri olarak ortaya çıkmıştır. Yazcayır & Gürgür (2021) çalışmasında da ebeveynler çocuklarının öğretmenlerinden ilgi ve destek beklediklerini, özel eğitim kurumlarından ise daha yoğun destek eğitimi beklentisi içinde olduklarını belirtmektedir.

Araştırma bulguları ışığında ileri araştırmalar ve uygulamalar için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Uzaktan eğitimin neden olduğu ebeveynlerin yaşadığı zorlayıcı deneyimlerin en aza indirilmesi için ebeveyn, öğretmen ve kurum işbirliği güçlendirecek çalışmalar yürütülmelidir.
- Özel gereksinimli bireylere yönelik uzaktan eğitim içerik ve uygulamaları farklı yetersizliğe sahip olan bireyler de dikkate alarak geliştirilmelidir. Özel gereksinimli bireyi en iyi tanıyan paydaş olan aileler bu sürece dahil edilmelidir.
- Olası bir pandemi (Covid-19) durumunda özel gereksinimli çocuğu olan ailelere pandemi süreci ile ilgili uzman desteği sağlanmalı ve gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Eğitimde sürekliliğin sağlanması için olası pandemi durumunda eğitim kurumlarının bir acil durum planı olmalıdır.
- İhtiyaç durumunda ebeveynlerin çocuklarını evde desteklemelerine katkı sunacak çevrimiçi programlar geliştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.
- Farklı özel gereksinimi olan bireylerle çalışmalar yürütülüp pandeminin etkileri karşılaştırılmalıdır.
- Daha büyük çalışma grupları ile çalışmalar yürütülüp daha genellenebilir sonuçlara ulaşılmalıdır.

Kaynakça

- Akbulut, M., Şahin, U., & Esen, A. C. (2020). More than a virus: How COVID 19 infected education in Turkey? *Journal of Social Science Education*, 19,30-42.
- Akdal, D., Baltacı, Ö., & Akbulut, Ö.F. (2021). The examination of the opinions of parents with children who have special needs regarding the distance education process. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(3), 1817-1832.
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., & Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 Affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772–1780. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04577-2>
- Colizzi, M., Sironi, E., Antonini, F., Ciceri, M. L., Bovo, C., & Zoccante, L. (2020). Psychosocial and behavioral impact of COVID-19 in autism spectrum disorder: An online parent survey. *Brain Sciences*, 10(6), 341. <https://doi.org/10.3390/brainsci10060341>
- Courtenay, K., & Perera, B. (2020). COVID-19 and people with intellectual disability: impacts of a pandemic. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 37(3), 231–236. <https://doi.org/10.1017/ipm.2020.45>
- Gençoğlu, C. & Çiftçi, M. (2020). Covid-19 Salgınında Eğitim: Türkiye Üzerinden Bir Analiz. *Journal of History School*, 46, 1648-1673
- Hyseni Duraku, Z., & Nagavci, M. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the education of children with disabilities. <https://www.researchgate.net/publication/342282642>. doi.10.13140/RG.2.2.17807.41125.
- Karabulut, M. (2020). *Corona salgını özel eğitime muhtaç çocukları nasıl etkiledi?* 11 Ağustos 2020 tarihinde, <https://www.amerikaninsesi.com/a/corona-salgini-korona-ozel-egitim-engelli-cocuk-okul-nasil-etkiledi/5412912.html> adresinden edinilmiştir.
- Karip, E. (2020). *COVID-19: okulların kapatılması ve sonrası*. 20 Ağustos 2021 tarihinde, <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi> adresinden alınmıştır.
- Kurt, A. & Kurtoğlu Erden, M. (2020). Koronavirüs hastalığı 2019 sürecinde özel gereksinimli bireyler. *Milli Eğitim Dergisi, SALGIN SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE VE DÜNYADA EĞİTİM*, 1105-1119 . DOI: 10.37669/milliegitim.787606
- Mengi, A. & Alpdoğan, Y. (2020). COVID-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, SALGIN SÜRECİNDE TÜRKİYE'DE VE DÜNYADA EĞİTİM*, 413-437 . DOI: 10.37669/milliegitim.776226
- Miles, M. B. & Huberman, M. A. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis* (2nd Edition). California, CA: Sage Publication.

- Narzisi, A. (2020). Handle the autism spectrum condition during Coronavirus (COVID-19) stay at home period: Ten tips for helping parents and caregivers of young children. *Brain Sciences*, 10(4), 1-4. <https://doi.org/10.3390/brainsci10040207>
- ORM. (2020). ÖÇEET-Özel çocuklarımızla eğlenceli etkinlikler takvimi. 20.08.2021 tarihinde, <https://orgm.meb.gov.tr/www/oceet-ozel-cocuklarimizla-eglenceli-etkinlikler-takvimi/icerik/1307> adresinden erişilmiştir.
- Ozer, M. (2020). Educational policy actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280>
- Öpengin, E. (2020). Pandemi sürecinde özel gereksinimli çocuklar. F. Tanhan & H.İ. Özok (Eds.), *Eğitim ve pandemi içinde* (ss. 225-240). Anı Yayıncılık.
- Rakap, S., Karnas, M., Bayrakdar, U., Kalkan, S., Vural-Batik, M., & Sari, H. I. (2020). *Examining the opinions of parents of children with special needs regarding the education information network used during the COVID-19 outbreak and its effectiveness*. 30th National Special Education Congress, 16-18 October 2020, Bursa. 31.08.2021 tarihinde, https://www.researchgate.net/publication/344754239_Ozel_Gereksinimli_Cocuk_Karar_Ebeveynlerinin_Covid19_Salgini_Surecinde_Kullanilan_Egitim_Bilgisim_Agi_Ve_Etkili_Ligine_Iliskin_Goruslerinin_Incelenmesi adresinden edinilmiştir.
- Salman, A. U. (2020). *Türkiye'de koronavirüsün eğitime etkileri: uzaktan eğitimin ilk iki haftası nasıl geçti?* 22.08.2021 tarihinde, <https://www.egitimreformugirisimi.org/turkiyede-koronavirusun-egitime-etkileri-iii-uzaktan-egitimin-ilk-iki-hafta-si-nasil-gecti/> adresinden erişilmiştir.
- Şengül-Erdem, H., Selimoğlu, H., Fazlıoğlu, Y. & Akyürek, S. M. (2021). *COVID-19'un özel gereksinimli bireyler üzerindeki etkisine ilişkin ebeveyn görüşleri*. VIIIth International Eurasian Educational Research Congress (Online) Aksaray Üniversitesi. 31.08.2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/354223958_COVID-19'un_Ozel_Gereksinimli_Bireyler_Uzerindeki_Etkisine_Iliskin_Ebeveyn_Gorusleri adresinden erişilmiştir.
- Şenol, F.B. & Can-Yaşar, M. (2020). "Special Education" from teacher and parent's perspective in the COVID-19 pandemic process. *Journal of National Education*, 49(1), 439-458. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787808>
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L., & Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19. *PsyArXiv Preprints*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/tm69k>
- Yakut, A. D. (2021). Educators' experiences in special education institutions during the COVID-19 outbreak. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 21(4), 345-354 <http://dx.doi.org/10.1111/1471-3802.12533>
- Yazcayır, G., & Gurgur, H. (2021). Students with special needs in digital classrooms during the COVID-19 pandemic in Turkey. *Pedagogical Research*, 6(1), em0088. <https://doi.org/10.29333/pr/9356>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yucesoy-Ozkan, S., Kaya, F., Gulboy, E., Altun, D. E., & Oncul, N. (2020). General and special education practices during the COVID-19 viral outbreak in Turkey. In I. Sahin & M. Shelley (Eds.), *Educational practices during the COVID-19 viral outbreak: International perspectives* (pp. 19-62). ISTES Organization.
- World Health Organization. (2020). *WHO timeline - COVID-19*. 20.08. 2021 tarihinde, <https://www.who.int/news-room/detail/27-04-2020-who-timeline---covid-19> adresinden erişilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Öğrencilere İlişkin Metaforik Algıları

Mehmet İnce, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, mehmetince17@gmail.com

Şule Fırat Durdukoca, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, drsulefirat@gmail.com

Öz

Metafor kişiler tarafından bir olguya, olaya, kavrama yüklenilen anlamlardır. Metaforu bakış açımızı ortaya koyan basit bir benzetme ögesi olarak düşünemeyiz. Çünkü metafor; soyut, kuramsal, karmaşık bir olguya anlamlandırmayı kolaylaştıran, bilinmeyen olguları, olayları, eylemleri bilinenlerle açıklamaya yarayan, bireylerde bilişsel anlamda bir düşünce yapısının oluşmasına, gelişmesine imkan sağlayan öğrenme araçlarındandır. Metafor anahtar kavrama yönelik öğrenenlerin farkındalığının oluşmasına da olanak sağlar. Öğretmen adaylarında farkındalık oluşması gereken elzem kavramlardan biri de “özel gereksinimli birey” kavramıdır. Yetersizliklerden etkilenen ve bu nedenle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenenlerin sınıflandırılması ülkeden ülkeye değişmekle birlikte, dünya genelinde bu niteliklerdeki öğrenenlerin sayısında ve çeşidinde artış olduğu bilinen bir gerçektir. O nedenle öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında sınıflarında özel gereksinimli öğrencileri olacağı bilinciyle eğitilmeleri, bu öğrencilere ve genel olarak tüm sınıfa yönelik sunacakları eğitim-öğretim hizmetinin niteliğini arttırmak için özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu algılara sahip olmaları önemlidir. Bu olumlu algı yetersizliklerden etkilenen öğrencilerin başarılarının artmasına ve daha olumlu davranış örnekleri sergilemelerine imkân tanıyabilir. Bu gerekçelerle öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algılarının belirlenmesi önemli ve araştırmaya değer bir konu olarak görülmüştür. Araştırmanın yürütülebilmesi için Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu’ndan gerekli onay alınmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 126 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen, henüz özel eğitim dersini almamış ancak bu dersin kapsamı ile benzerlik gösteren “kapsayıcı eğitim, öğrenme gücü, ana-baba eğitimi” derslerini alan öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formu kullanılarak toplanmış, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. On dokuz öğretmen adayı tarafından üretilen metaforlar, metafor özelliği taşıması ve gerekçeleri mantıksal dayanaklara uygun olmaması nedeniyle elenmiş, 107 öğretmen adayından toplanan veriler analize dahil edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler için birbirinden farklı ve geçerli 44 adet metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Sıklıkla üretilen metaforlar çiçek (f=32), bebek (f=10) ve ağaç (f=5) metaforlarıdır. Metaforların aralarındaki ilişkilere göre 7 kavramsal kategoriye (doğa, cevher, paradigma, farklılık, destek ihtiyacı, yaşam kaynağı, gelişim) ayrıldığı, bu kategoriler içerisinde frekans değeri en yüksek olan kategorinin “doğa” (f=50) kategorisi olduğu belirlenmiştir. Destek ihtiyacı kategorisinde “yaşlı” (f=1) ve “hasta” (f=1) metaforları, cevher kategorisinde “elmas” (f=1) ve paradigma kategorisinde “okyanus” (f=1) metaforları olumsuz metaforlar olarak tespit edilmiştir. Bölümlere ve cinsiyete göre katılımcı öğretmen adayları tarafından üretilen ortak metaforlar; doğa, destek ihtiyacı, gelişim, paradigma ve cevher kategorilerinde yer almaktadır. Özel gereksinimli öğrenci kavramına yönelik oluşturulan metaforlar sonucunda öğretmen adaylarının olumlu ve olumsuz algıları tespit edilebilir, bu bulgular bir ihtiyaç analizi çalışması olarak değerlendirilip olumsuz algıları değiştirebilmek için atılması gereken adımlar planlanıp eyleme geçilebilir, böylelikle bu öğrencilerin daha kaliteli bir eğitim alarak daha toplum temelli bir yaşamda kalmaları imkanı arttırılabilir.

Anahtar Kelimeler: Özel eğitim, özel gereksinimli birey, metafor, öğretmen adayı

Abstract

Metaphor is the meaning attributed to a phenomenon, event, concept by people. We cannot think of metaphor as a simple simile element that reveals our point of view. Metaphor is one of the learning tools that makes it easier to make sense of an abstract, theoretical, complex phenomenon, helps to explain unknown phenomena, events, actions with known ones, and allows individuals to form and develop a cognitive structure of thought. Although

the classification of learners who are affected by deficiencies and therefore need special education varies from country to country, it is a known fact that there is an increase in the number and variety of learners with these qualifications throughout the world. For this reason, it is important for pre-service teachers to be educated with the awareness that they will have students with special needs in their classrooms in their professional lives, and to have positive perceptions towards students with special needs in order to increase the quality of the education-teaching service they will offer to these students and the whole class in general. This positive perception may allow students who are affected by deficiencies to increase their success and exhibit more positive behavior examples. For these reasons, determining the metaphorical perceptions of pre-service teachers towards students with special needs was seen as an important and worth researching topic. The research was carried out using the phenomenology design, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 126 teacher candidates studying at Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education. Purposive sampling method was used in the formation of the study group. The study group of the research consisted of pre-service teachers who wanted to participate in the research voluntarily, who had not yet taken the special education course, but who took the “inclusive education, learning disability, parent education” courses, which are similar to the scope of this course. The data were collected using a questionnaire prepared by the researchers and analyzed with the content analysis technique. The metaphors produced by nineteen pre-service teachers were eliminated because they did not have the feature of metaphor and their reasons were not compatible with logical foundations, and the data collected from 107 pre-service teachers were included in the analysis. As a result of the research, it was determined that pre-service teachers produced 44 different and valid metaphors for students with special needs. Common metaphors produced by the participating pre-service teachers by departments and gender; nature, need for support, development, paradigm and ore categories. As a result of the metaphors created for the concept of students with special needs, positive and negative perceptions of teacher candidates can be determined. These findings can be evaluated as a needs analysis study and the steps to be taken to change negative perceptions can be planned and action can be taken, so that these students can get a better quality education and stay in a more society-based life. possibilities can be increased.

Keywords: Special education, individual with special needs, metaphor, teacher candidate

Giriş

Metaforlar olayların oluşumu ve işleyişine yönelik düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridir (Saban, 2004). Metaforlar, zihinsel ve düşünsel kavrayış sistemimizi simgelemek için kullanılmaktadır. Bu yönüyle metaforları sadece bir söz sanatı olarak görmemek gereklidir (Saban, 2008). Bu bağlamda özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının zihinsel ve düşünsel yapılarını ortaya koymak için metaforlar uygun bir araç olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yönelik düşünsel yapılarının metaforlar ile ortaya konması ve mesleki yaşamlarında özel gereksinimli bireylerle çalışacakları bilinci ile yetiştirilmeleri özel gereksinimli bireylere sağlayacakları eğitim öğretim etkinliklerini olumlu yönde etkileyecektir. Bu noktadan hareketle araştırmada öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforlarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Özel gereksinim, gelişimsel yetersizliği olan bireylerle birlikte üstün yetenekli/zekalı olan bireyleri de ifade etmek için kullanılır (Kirk, 2014). Özel gereksinimli bireyler ifadesi ile anlatılmak istenen grup; öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu (DEHB), duyu davranış bozukluğu, zihinsel ve gelişimsel yetersizlik, üstün yetenekliler, dil ve konuşma bozukluğu; görme, işitme, ortopedik yetersizlik gibi “normal”den farklı özellikleri olan bireylerdir (Ataman, 2017). Bu normalden farklı olan bireylerin bağımsız ve üretken bireyler olabilmeleri için özel eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Sunulan özel eğitim hizmetleri ayrı okullarda, ayrıştırılmış bir şekilde veya normal gelişim gösteren akranları ile birlikte olabilmektedir.

Özel eğitim, normal gelişimden farklılık gösteren ve bu nedenle normal eğitim öğretimden yararlanamayan, kısmen yararlanan ya da desteklerle yararlanabilen bireyler için; özel ortamlarda, özel yöntem ve araçlarla, her özel gereksinimli grup için farklı olarak geliştirilmiş programların, özel olarak yetiştirilmiş elemanlar tarafından verilen eğitimidir (Baykoç Dönmez, 2018). Bu bağlamda özel gereksinimli bireyler ile çalışacak öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarından dolayı bütün öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili temel becerilere sahip olması ve bir farkındalığının olması gerekmektedir. Bu yönüyle sadece özel eğitim öğretmenleri değil aynı zamanda okulöncesi öğretmenliği, matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği

gibi diğer alanlarda yetişen öğretmen adaylarının lisans eğitimleri boyunca özel eğitim ile ilgili kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında özel gereksinimli bireylerin olacağı bilinci ile yetiştirilmeleri ve özel gereksinimli bireylere yönelik olumlu tutuma sahip olmaları verecekleri eğitimin de niteliğini arttıracığı beklenebilir. Bu anlamda özel eğitim öğretmenliği dışındaki alanlarda eğitim gören öğretmen adaylarının düşünsel yapılarını ortaya koymak öğretmen adaylarına verilecek eğitimi de şekillendirebilir. Saban (2004) metaforların uygulamalarımıza yön verip, rehberlik edebileceğini belirtmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforlarının belirlenmesi düşünsel yapılarının ortaya konması gelecekteki uygulamalarına ilişkin ışık tutabileceği düşünülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde metaforlar ile ilgili çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır. Başgül & Uluçınar Sağır (2017) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili meforik algılarını incelemişlerdir. 70 özel eğitim öğretmeni ile yürüttükleri araştırmalarının sonunda sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili algılarının genel olarak olumlu olduğu ve özel eğitim ile mesleklerini özdeşleştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Kuzu & Yıldırım (2021) araştırmalarında özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ve özel eğitim kavramlarına ilişkin metaforlarını incelemişlerdir. 138 özel eğitim öğretmeni ile yürüttükleri araştırmalarının sonunda en çok tercih edilen metaforlar; bebek bakımı, çiçek yetiştirmek, çocuk yetiştirmek, iğne ile kuyu kazmak, pasta yapmak, puzzle yapmak olduğu görülmüştür. Altındağ Kumaş & Sürer (2020) araştırmalarında öğretmen adaylarının özel eğitim kavramına ilişkin metaforlarını incelemişlerdir. Araştırmalarını İngilizce, Türkçe, Sosyal Bilgiler ve Resim-iş öğretmenliği programına devam eden 85 dördüncü sınıf öğretmen adayları ile yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonunda öğretmen adaylarının özel eğitime karşı metaforik algılarının olumlu yönde olduğu görülmüştür. Kaynaştırmaya yönelik herhangi bir görüş bildirilmemesinden hareketle kaynaştırma dersinin ayrı bir ders olarak uygulamalı şekilde verilmesi ve kaynaştırma dersinin farklı anabilim dallarında zorunlu ders olarak yaygınlaştırılmasını önermişlerdir. Efiltili ve diğerleri (2021) araştırmalarında özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim ve özel gereksinimli bireylere yönelik metaforik algılarını incelemişlerdir. 117 özel eğitim öğretmeni ile yürüttükleri araştırmalarının sonunda, özel eğitime gereksinim duyan çocukların engelli olarak düşünüldüğü sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca özel eğitime ilişkin oluşturulan metaforlar özel eğitimi ihtiyaç olarak algılanırken; özel eğitime ihtiyacı olan çocuk muhtaç bir birey olarak görülmekte olduğuna ve bu durumun olumsuz bir tutum oluşturduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitim ve özel eğitime ihtiyacı olan çocuk kavramlarına ilişkin algılarının meslek tecrübelerine ve okul türüne göre değişmediğini belirtmişlerdir. Dayı ve diğerleri (2020) araştırmalarında güzel sanatlar eğitimi (resim ve müzik öğretmenliği) bölümü öğrencilerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforlarını incelemişlerdir. 267 öğretmen adayı ile yaptıkları araştırmalarının sonunda öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarının genel anlamda olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında farklı branşlardan öğretmen ve öğretmen adaylarının özel eğitim ve özel gereksinimli bireylere yönelik metaforlarının incelendiği çalışmalar olmasına rağmen doğrudan özel eğitim ile ilgili bir ders almamış PDR ve Okulöncesi öğretmen adaylarının metaforik algılarının incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu kapsamda PDR ve okulöncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik metaforlarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. PDR ve Okulöncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforları nelerdir?
2. PDR ve Okulöncesi öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforları cinsiyete ve bölüme göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Olgubilim araştırmalarında amaç birçok bireyin belirli bir kavram ya da fenomenle ilgili yaşanmış deneyimlerini, bu kavram ya da fenomeni nasıl algıladıkları ve onlara yükledikleri anlamları incelemektir (Baş & Akturan, 2013; Güler vd., 2013). Bu çalışmada da katılımcı her bir öğretmen adayının “özel gereksinimli birey” kavramına öznel olarak ürettikleri metaforların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırma 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi'nin Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) ABD (n=94) ile Okul Öncesi Eğitimi (OÖE) ABD'nde (n=32) öğrenim gören 126 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt örnekleme tekniği kullanılmış, henüz özel eğitim dersini almamış ancak bu dersin kapsamı ile benzerlik gösteren "kapsayıcı eğitim, öğrenme güçlüğü, ana-baba eğitimi" derslerini alan ve araştırmaya gönüllü olarak katılım gösteren öğretmen adayları araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu grubun seçilmesindeki amaç, henüz özel gereksinimli bireyler ve özellikleri, bu bireylerin tanı ve değerlendirme teknikleri, kapsayıcı eğitim ortamları ve yaklaşımları, ailelerin eğitime katılımları vb. konularda temel düzeyde bilgi sahibi olan öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencileri nasıl algıladıklarını belirlemektir.

Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan, iki bölümden oluşan anket formu kullanılarak toplanmıştır. Formda, öğretmen adaylarının cinsiyet ve bölümlerinin tespitini amaçlayan kişisel bilgiler formunun yer aldığı birinci bölüm ve "Özel gereksinimli öğrenci.....gibidir; çünkü...." cümlesini tamamlamaları istenen ikinci bölüm yer almaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Katılımcı öğretmen adayları tarafından üretilen metaforlar içerisinde, kaynağı açıkça belirtilmeyen (Özel gereksinimli öğrencigibidir; çünkü onlara daha hassas davranmamız gerekir.) ve metafora ilişkin gerekçeleri mantıksal dayanaklara uygun olmayan (Özel gereksinimli öğrenci kadın gibidir; çünkü kadınları da anlamıyoruz.) ifadeler (n= 17) elenmiştir. Analiz sonucunda 44 adet birbirinden farklı ve geçerli metafor kodlanmıştır. Kodlanan bu metaforlar taşıdıkları ortak özellikler dikkate alınarak kategorilere ayrılmış ve toplam 7 kategori elde edilmiştir. Katılımcı öğretmen adayları tarafından üretilen metaforların içinde bulundukları kavramsal kategorileri temsil edip etmedikleri iki özel eğitim uzmanının görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen (Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği+görüş ayrılığı) formülü kullanılarak hesaplanmış ve güvenirlilik düzeyi %95 olarak tespit edilmiştir.

Bulgular

Aşağıda sunulan Tablo 1'de katılımcı öğretmen adayları tarafından özel gereksinimli öğrenci kavramına yönelik üretilen metaforların frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 1.

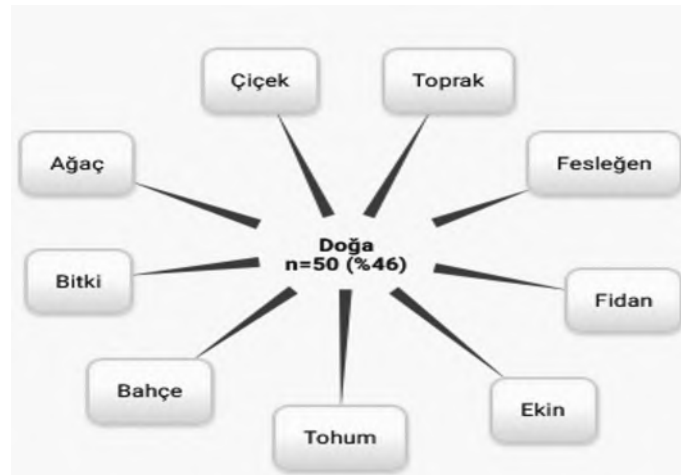
Özel Gereksinimli Öğrenci Kavramına Yönelik Üretilen Metaforlar, Frekans ve Yüzde Değerler

Metafor adları	f	%	Metafor adları	f	%
Ağaç	5	4,7	İstiridye	1	1
Bahçe	3	2,7	Kaplumbağa	2	1,8
Bebek	10	9,1	Kitap	2	1,8
Bitki	3	2,7	Kör bir bıçak	1	1
Boş bir levha	3	2,7	Labirent	1	1
Boya kalemi	1	1	Maden	1	1
Buzdağı	3	2,7	Mucize	1	1
Çiçek	32	29,3	Mücevher	1	1
Çocuk	1	1	Okyanus	2	1,8
Demir	1	1	Sanat	1	1
Dünya	1	1	Sandık	1	1
Ekin	1	1	Taş	1	1

Elmas	1	1	Tek kanatlı melek	1	1
Fesleğen	2	1,8	Tohum	1	1
Fidan	1	1	Toprak	2	1,8
Futbol takımı	1	1	Yağmur	1	1
Gökkuşağı	1	1	Yapboz	3	2,7
Güneş	1	1	Yaşlı	1	1
Hasta	1	1	Yavru kuş	3	2,7
Hayat	1	1	Yıldız	1	1
Hazine	3	2,7	Zekâ küpü	1	1
Hint kumaşı	1	1			
İnci	1	1			

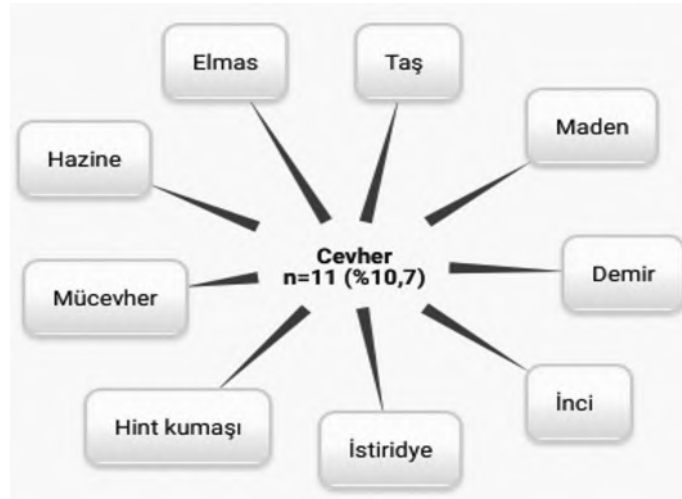
Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı 109 öğretmenin birbirinden farklı toplam 44 adet geçerli metafor ürettikleri görülmektedir. Sıklıkla üretilen metaforlar; çiçek (f=32), bebek (f=10) ve ağaç (f=5) metaforlarıdır.

Katılımcı öğretmenler tarafından üretilen metaforların ortak özellikleri dikkate alınarak 7 kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler; doğa (f=50, %46), cevher (f=11; %10,7), paradigma (f=9; %=8,5), farklılık (f=4; %=4), destek ihtiyacı (f=13; %12,1), yaşam kaynağı (f=4; %3,8), gelişim (f=16; %14,9)'dir. Destek ihtiyacı kategorisinde “yaşlı” (f=1) “hasta” (f=1) metaforları, cevher kategorisinde “elmas” (f=1) ve paradigma kategorisinde “okyanus” (f=1) metaforları olumsuz metaforlar olarak tespit edilmiştir.



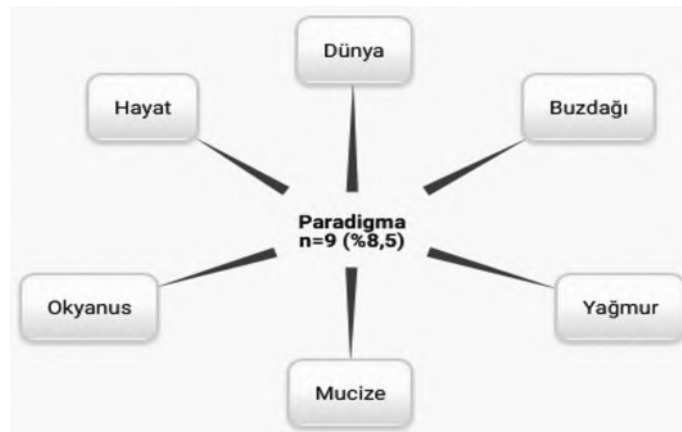
Şekil 1: Doğa kavramsal kategorisinde yer alan metaforlar

“Doğa” kategorisinde öğretmen adayları doğanın korunmaya ihtiyaç duyduğunu, doğal dengeyi koruyabilirsek yaşamın devam edeceğini belirtmişler, özel gereksinimli öğrencilerin de varlıklarını devam ettirebilmeleri için doğa gibi bakıma, korunmaya, ilgiye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: “Özel gereksinimli öğrenci bahçe gibidir. Çünkü bahçenin sürekli ilgiye bakıma ihtiyacı vardır. Ne ekersek onu biçebiliriz.” (PDR-E 21); “Özel gereksinimli öğrenci bitki gibidir. Çünkü ne kadar çok ilgi, destek ve öğrenmesi için fırsat verirse o kadar değişir, gelişir ve etrafına yeşillik katar.” (OÖ-K 17).



Şekil 2: Cevher kavramsal kategorisinde yer alan metaforlar

“Cevher” kategorisinde katılımcılar, cevherin değerli bir taş olduğunu, böyle değerli taşlara sahip olan herkesin şüphesiz bu durumdan mutluluk duyacağını, özel gereksinimli öğrencilerin de aileleri, öğretmenleri ve toplum için birer cevher olduğunu, bu öğrencilerin yaşamlarına dokunan herkesin mutluluk duyacaklarını belirtmişlerdir. Örneğin; “Özel gereksinimli öğrenci ıstiridye gibidir. Çünkü kabuğunu açmayı bilerseniz içindeki inciye ulaşabilirsiniz.” (OÖ-K 2); “Özel gereksinimli öğrenci mücevher gibidir. Eğer onu taş sanıp işlemezsek içindeki mücevheri ortaya çıkaramayız. Ama onu fark edip, güzel bir şekilde analiz edersek içindeki cevheri ortaya çıkartırız” (PDR-E 44). Bu kategoride bir öğretmen adayı özel gereksinimli öğrencileri elmasa benzeterek, elmas gibi bir mücevherin işlenmesinin zorluğu ile özel gereksinimli öğrencilerin eğitim-öğretim süreçlerinin zorluğu arasında ilişki kurmuş ve bu öğrencilere yönelik olumsuz algısını yansıtan şu ifadelerde bulunmuştur. “Özel gereksinimli öğrenciler elmas gibidirler. Çünkü işleyip, öğrenmeleri zordur.” (PDR-K 36).



Şekil 3: Paradigma kavramsal kategorisinde yer alan metaforlar

“Paradigma” kategorisinde katılımcılar, özel gereksinimli öğrenciye/bireye sahip olmanın öğretmenler, aileler için -bu bireylerin destek ihtiyaçları gereği- öncelikle olumsuz bir durum gibi algılanmasına rağmen, onlarla birlikte eğlenceli, eğitici kısaca nitelikli zamanlar geçirdikçe olumsuz algılarının olumluya dönüştüğünü ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin görüşleri şöyledir: “Özel gereksinimli öğrenci buzdağı gibidir. Çünkü insanlar dışardan baktığında, buzdağının görünen kısmında özel gereksinimli öğrencilerin sadece yardıma dayalı olarak yaşamlarını sürdürebildikleri bireyler olarak görürler.” (PDR-E 55); “Özel gereksinimli öğrenci yağmur gibidir. Çünkü yağmur bazılarının göre, onu ıslattığı için kaçındığı yaklaşıma çekindiği bir durumken ona alışanın ve sahip olduğu güzelliği fark edenin yağmur sonunda çıkacak o güzel, temiz koku ve gökkuşağının olağanüstü görüntüsü ile mutlu olması gibidir.” (PDR-K 22). Bu kategoride bir katılımcı özel gereksinimli öğrencilere yönelik ürettiği “okyanus” metaforu ile onların yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli destek ihtiyaçlarını belirlemenin zor

olduğunu, dolayısıyla onlarla geçirilen zamanın da nitelikli olup olmadığını tespitinin güç olduğunu belirterek olumsuz algısını ifade etmiştir. “Özel gereksinimli öğrenci okyanus gibidir. Çünkü içindeki derinliği, sonsuzluğu tahmin etmek çok zordur.” (PDR-K 74).



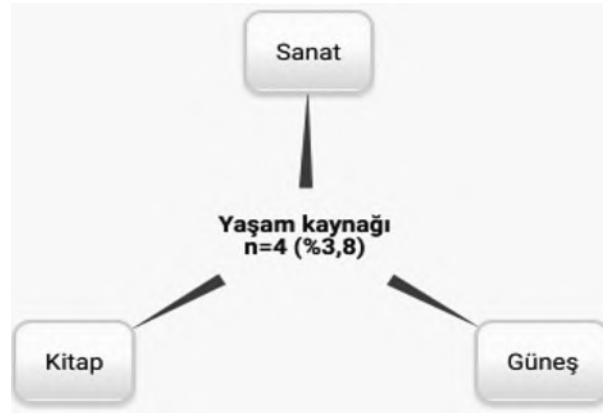
Şekil 4: Farklılık kavramsal kategorisinde yer alan metaforlar

“Farklılık” kategorisinde öğretmen adayları bireysel farklılıkları vurgulayarak, özel gereksinimli öğrencilerin normal gelişim gösteren öğrencilerden ve diğer özel gereksinimli öğrencilerden farklı olduğunu, esasen her bireyin tek ve biricik olduğunu, gelişim ve destek ihtiyaçlarının çeşitlilik gösterdiğini o nedenle günlük yaşamdan eğitime kadar her alanda bu bireylerin bireysel farklılıklarının gözetilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin; “Özel gereksinimli öğrenci rengarenk bir gökkuşağı gibidir. Çünkü; bana hep gökkuşağının farklı renkleri hep farklı özelliklerini andırırdı. Özel gereksinimli öğrenciler tıpkı gökkuşağının renklerinde bulunan özellikler gibi bambaşka alanlara yönelik ilgileri ve yetenekleri vardır. Onlar farklılıklarıyla özeldir. Tıpkı bir gökkuşağı gibi.” (PDR-K 37); “Özel gereksinimli öğrenci gökyüzünde en çok ışıldayan yıldız gibidir. Çünkü onların bakış açısı bizim bakış açımızdan farklıdır.” (PDR-E 15).



Şekil 5: Destek ihtiyacı kavramsal kategorisinde yer alan metaforlar

“Destek ihtiyacı” kategorisinde katılımcılar çocuk, genç, yaşlı her insanın yaşam kalitesini yükseltmek için hayatın her alanında ve anında desteğe ihtiyaç duyabileceklerini, benzer şekilde özel gereksinimli öğrencilerin de etkilendikleri yetersizlik türü ve derecesine göre aralıktan yaygın desteğe kadar çeşitli destek türlerine ihtiyaç duyabileceklerini belirtmişlerdir. Bu kapsamda “bebek” ve “çocuk” metaforları özel gereksinimli öğrenciler için üretilen olumlu algıları yansıtırken, “yaşlı” ve “hasta” metaforları ise olumsuz algıları yansıtmaktadır. Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: “Özel gereksinimli öğrenci bakıma muhtaç bir yaşlı gibidir. Çünkü tek başlarına işlerini halletmekte problem yaşarlar. Her zaman her konuda birilerinin yardımına ihtiyaç duyarlar.” (PDR-K 14); “Özel gereksinimli öğrenci ilgi gösterilmeyi bekleyen bir hasta gibidir. Çünkü çeşitli rahatsızlıklarla ve yetersizliklerle baş etmektedir.” (PDR-E 31).



Şekil 6: Yaşam kaynağı kavramsal kategorisinde yer alan metaforlar

“Yaşam kaynağı” kategorisinde kitap (f=2), sanat (f=1) ve güneş (f=1) metaforları yer almaktadır. Bu metaforları üreten öğretmen adayları için kitap, sanat ve güneş yaşamın devamlılığı için ruhsal ihtiyaçlardır. Özel gereksinimli öğrencilerle eğitim-öğretim sürecine devam etmenin onların gelişim süreçlerinin bir parçası olmanın insan ruhunu beslediğini, ruhsal açlığı doyurduğunu belirten katılımcıların birinin görüşü şöyledir: “Özel gereksinimli öğrenci sanat gibidir. Çünkü çok değerli ve eşsizlerdir. Onlardan vazgeçmek imkansızdır. Sanat gibi bizim bir parçamızdır.” (PDR-K 60); “Özel gereksinimli öğrenci güneş gibidir. Çünkü, Güneşe psikolojik olarak ne kadar çok ihtiyacımız varsa onlara da en az o kadar ihtiyacımız var.” (OÖ-K 6).



Şekil 7: Gelişim kavramsal kategorisinde yer alan metaforlar

“Gelişim” kategorisinde öğretmen adayları doğan her canlının gelişim evrelerinin olduğunu, bu evrelerde ilerledikçe bağımsız bireyler haline geldiğimizi, gelişimin yaşam boyu devam ettiğini, özel gereksinimli öğrencilerin de gelişim evrelerini izleyerek ve etkilendikleri yetersizlik türü ve derecesi doğrultusunda yaşam boyu gelişmeye devam ederek mümkün olduğu kadar bağımsızlaşabileceklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir: “Özel gereksinimli öğrenci yavru kuş gibidir. Çünkü yeni doğan kuş türe özgü hazır bulunuşluk seviyeleri olmasına rağmen önce anne kuşa bağımlı olup, uçmayı belli bir olgunlaşma ile annenin öğretimiyle öğrenirler.” (PDR-E 48); “Özel gereksinimli öğrenci yapboz gibidir. Çünkü dağınık parçalar özel bir eğitimle birleştirilip eksiksiz ve tek bir bütün haline getirilebilir.” (PDR-E 63).

Tablo 2’de katılımcı öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler için ürettikleri ortak metaforların anabilim dallarına göre dağılımı frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 2.*Öğretmen Adayları Tarafından Üretilen Ortak Metaforların Abd'ye Göre Dağılımı*

Metafor	Bölüm	Frekans	Yüzde	Kategori
Çiçek	PDR	22	29,3	Doğa
	Okulöncesi	10		
Ağaç	PDR	3	4,7	
	Okulöncesi	2		
Bahçe	PDR	2	2,7	
	Okulöncesi	1		
Toprak	PDR	1	2	Destek ihtiyacı
	Okulöncesi	1		
Bebek	PDR	7	9,1	
	Okulöncesi	3		Gelişim
Kaplumbağa	PDR	1	2	
	Okulöncesi	1		
Yavru kuş	PDR	2	2,7	
	Okulöncesi	1		Paradigma
Buzdağı	PDR	2	2,7	
	Okulöncesi	1		Cevher
Hazine	PDR	1	2,7	
	Okulöncesi	2		

Tablo 2'e göre her iki ABD'da en çok üretilen metafor "çiçek" olmuştur. Bu metaforu PDR Anabilim Dalı'ndan 22, okulöncesi eğitimi ABD'dan 10 öğretmen adayı üretmiştir. Toplam 7 kavramsal kategorinden 5'inde her iki bölümdeki öğretmen adaylarınca üretilen ortak metaforlar bulunmaktadır. Ortak metaforların tamamı olumlu olup, çoğunlukla doğa kategorisindedir.

Tablo 3'de katılımcıların özel gereksinimli öğrenciler için ürettikleri ortak metaforların cinsiyetlere göre dağılımı frekans ve yüzde değerleri ile sunulmuştur.

Tablo 3.*Öğretmen Adayları Tarafından Üretilen Ortak Metaforların Cinsiyete Göre Dağılımı*

Metafor	Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Kategori
Çiçek	Kadın	27	29,3	Doğa
	Erkek	5		
Ağaç	Kadın	2	4,7	
	Erkek	3		
Bahçe	Kadın	2	2,7	
	Erkek	1		
Toprak	Kadın	1	2	Destek ihtiyacı
	Erkek	1		
Fesleğen	Kadın	1	2	Destek ihtiyacı
	Erkek	1		
Bebek	Kadın	9	9,1	Destek ihtiyacı
	Erkek	1		

Kaplumbağa	Kadın	1	2	Gelişim
	Erkek	1		
Yavru kuş	Kadın	2	2,7	Gelişim
	Erkek	1		
Yapboz	Kadın	1	2,7	Gelişim
	Erkek	2		
Buzdağı	Kadın	1	2,7	Paradigma
	Erkek	2		
Okyanus	Kadın	1	2	Paradigma
	Erkek	1		
Hazine	Kadın	2	2,7	Cevher
	Erkek	1		

Tablo 3'e göre kadın ve erkek katılımcılar özel gereksinimli öğrenciler için sıklıkla çiçek ($n_{kadın}=24$; $n_{erkek}=5$) ve bebek ($n_{kadın}=9$; $n_{erkek}=1$) metaforlarını üretmişlerdir. Her iki cinsiyet tarafından üretilen metaforların çoğunlukla doğa kategorisinde olduğu, paradigma kategorisinde yer alan "okyanus" metaforunun özel gereksinimli öğrenciler için olumlu algıyı yansıttığı tespit edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

PDR ve Okulöncesi 107 öğretmen adayı ile yürütülen araştırma sonunda öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler için birbirinden farklı ve geçerli 44 adet metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının belirtmiş olduğu metaforlar; "Doğa", "Cevher", "Paradigma", "Farklılık", "Destek İhtiyacı", Yaşam Kaynağı" ve "Gelişim" olmak üzere 7 kategori altında toplanmıştır. "Doğa" kategorisinde öğretmen adayları özel gereksinimli öğrenciler için ürettikleri metaforlar "çiçek, toprak, fidan, fesleğen, ekin, tohum, bahçe, bitki ve ağaç" şeklindedir. "Cevher" kategorisine ilişkin olarak öğretmen adayları "elmas, taş, maden, demir, inci, istiridye, Hint kumaşı, mücevher ve hazine" metaforlarını üretmişlerdir. "Paradigma" kategorisine yönelik olarak öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar "dünya, buzdağı, yağmur, mucize, okyanus ve hayat" şeklindedir. "Farklılık" kategorisine ilişkin olarak "yıldız, gökkuşağı, boya kalemi ve sandık" metaforlarını üretmişlerdir. "Destek İhtiyacı" kategorisine yönelik olarak öğretmen adayları "yaşlı, çocuk, bebek ve hasta" metaforlarını üretmişlerdir. "Yaşam Kaynağı" kategorisine ilişkin olarak öğretmen adayları "sanat, kitap ve güneş" metaforlarını üretmişlerdir. "Gelişim" kategorisine ilişkin olarak ürettikleri metaforlar "tek kanatlı melek, boş levha, kaplumbağa, yapboz, zekâ küpü, futbol takımı, yavru kuş, kör bir bıçak ve labirent" şeklindedir. Öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar incelendiğinde önemli bir kısmının özel gereksinimli öğrenciyi çiçek, bebek ve ağaç şeklinde algıladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforlardan hareketle özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarının genel anlamda olumlu olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Dayı ve diğerlerinin (2020) güzel sanatlar bölümü öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında da çiçek, melek, özel, yapboz gibi metaforlar önce çıkmakla birlikte öğretmen adayları, bebek, kitap, yavru kuş, cevher, gökkuşağı, fidan ve yıldız gibi benzer metaforlar üretmişlerdir. Efili ve diğerlerinin (2021) özel eğitim öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada da tohum, fidan, ağaç, çiçek, yıldız, bebek gibi metaforların üretildiği görülmektedir.

Kazu & Yıldırım (2021) araştırmalarında özel eğitim öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik metaforik algılarını incelemişlerdir. Özel eğitim öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlardan, bebek, boş sayfa, kitap, uçamayan kuş, çocuk, boya kalemi, inci, çiçek, ağaç, tohum, toprak gibi metaforlar bağlam farklı olsa da bu çalışmada elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir. Başgöl & Uluçınar Sağır (2017) araştırmalarında sınıf öğretmenlerinin özel eğitim ve özel gereksinimli bireylere yönelik metaforlarını incelemişlerdir. Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerle ilgili olarak bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer şekilde; ağaç, bitki, çiçek, elmas, maden, tohum, toprak, bebek ve hasta gibi metaforlar üretmişlerdir. Genel anlamda araştırmadan elde edilen bulgular ve öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar alanyazın ile paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki öneriler sıralanabilir;

1. Farklı sınıf düzeyinde, farklı alanlarda ve farklı üniversitelerdeki öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları daha fazla katılımcı ile incelenebilir.
2. Farklı yöntemler ile öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik görüşleri incelenebilir.
3. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için lisans düzeyinde özel eğitim ile ilgili teorik ve uygulamalı dersler verilebilir.

Kaynakça

- Altındağ Kumaş, Ö. & Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (28), 1076-1101. <https://doi.org/10.26466/opus.676175>
- Ataman, A. (2017). Özel eğitimin temelleri. A. Ataman (Ed.), *Temel eğitim öğretmenleri için kaynaştırma uygulamaları ve özel eğitim* içinde (ss. 3-21) Vize Yayıncılık.
- Baş, T. & AKturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Başgöl, M. & Uluçınar Sağır, Ş. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 249-280.
- Baykoç Dönmez, N. (2018). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim. N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim ve kaynaştırma* içinde (ss.15-25). İzge Yayıncılık.
- Dayı, E., Açıkgöz, G., & Elçi, A. N. (2020). Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algıları (Gazi Üniversitesi örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 95-122. <https://doi.org/10.21565/oelegitimdergisi.616520>
- Efiliti, E., Demirci, B., & Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(33), 221-251.
- Güler, A., Halıcıoğlu, B. M. & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Kazu, İ.Y. & Yıldırım, D. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ve özel eğitime yönelik metaforik algıları. *Journal of History School*, 51, 1121-1144
- Kirk, S., Gallagher, J. J., & Coleman, M. R. (2014). *Educating exceptional children*. Cengage Learning.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.

Lisansüstü Öğrencilerinin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersine İlişkin Görüş ve Önerileri: Uzaktan Eğitim Uygulaması Örneği

Mehmet İnce, Kafkas Üniversitesi, Türkiye, mehmetince17@gmail.com

Damla Cumalı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Türkiye, damla.cumali@erdogan.edu.tr

Gülay Ekici, Gazi Üniversitesi, Türkiye, gekici@gazi.edu.tr

Öz

2019 yılında ortaya çıkan ve 2019-2020 eğitim öğretim yılının son iki çeyreğine denk gelen ve hala devam eden Covid-19 pandemisi, eğitim faaliyetlerini küresel anlamda sekteye uğratmıştır. Pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerinin sürdürülmesi için ülkeler çeşitli önlemler almışlardır. Bu önlemlerin ilk sırasında çevrimiçi eğitim yer almaktadır. Ancak Birleşmiş Milletler pandemi sürecinde dünya çapında yaklaşık 463 milyon çocuğun çevrimiçi eğitime ulaşamadıklarını tahmin etmektedir. Pandemi sürecinde Türkiye’de eğitim öğretim kurumlarının 16 Mart 2020 tarihinde tatil edilmiş ve çevrimiçi eğitime geçilmiştir. Çevrimiçi eğitim sürecinde üniversiteler, kendi altyapılarını kullandıkları gibi Zoom, Microsoft Team ve Google Meet gibi çeşitli uygulamalar yoluyla eğitim öğretim süreçlerini sürdürmeye çalışmışlardır. Bu bağlamda, araştırmacının amacı bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Bölümünde çevrimiçi olarak verilen Eğitimde Nitel Araştırmalar dersini alan lisansüstü öğrencilerin derse ilişkin görüş ve önerilerini belirlemektir. Araştırma deseni olarak durum çalışması uygulanmıştır. Çalışma grubunu, özel eğitim, eğitim bilimleri, fen eğitimi, matematik eğitimi gibi farklı alanlarda lisansüstü öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan 15 lisansüstü öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacının verileri görüşme tekniği ile toplanmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından hazırlanan ve dokuz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Ayrıca bulgularda kodların frekans değerleri verilerek bulgular sayısallaştırılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlardan bazıları şunlardır; lisansüstü öğrencilerin eğitimde nitel araştırma yöntemlerini çalışmalarında kullanmak ve bilgi düzeyini arttırmak amacıyla dersi seçtiğini belirtmişlerdir. Dersin sunumunun açık, anlaşılır ve sohbet havasında geçtiğini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin dersin işlenişinde sınırlılıklar yarattığını ve dersin yüz yüze olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde kullanılan sistemin işleyişinde, donma, sisteme bağlanama ve dersleri tekrar izlemede sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Dersin değerlendirmesinin uygulamaya dayalı yapılmasının daha verimli olduğunu vurgulamışlardır. Derslerde daha fazla örnek çalışmalara yer verilmesi gerektiği ve derslerin örnekler üzerinden yürütülmesinin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Son olarak nitel araştırmalar dersinin zorunlu olması gerektiği öne çıkan sonuçlar arasında yer almaktadır. Araştırma sonunda elde edilen bulgular alanyazın ile ilişkilendirilerek tartışılmıştır. Ayrıca uygulamaya ve araştırmaya yönelik bir takım önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, nitel araştırma, durum çalışması, lisansüstü eğitim

Abstract

The Covid-19 pandemic, which emerged in 2019 and coincided with the last two quarters of the 2019-2020 academic year and still continues, disrupted educational activities globally. Countries have taken various measures to continue education and training activities during the pandemic process. The first of these measures is online education. However, the United Nations estimates that around 463 million children worldwide cannot access online education during the pandemic. During the pandemic process, education and training institutions in Turkey were suspended on March 16, 2020 and online education was started. In the online education process, universities have tried to continue their education processes through various applications such as Zoom, Microsoft Team and Google Meet, as well as using their own infrastructure. In this context, the aim of the research is to determine the opinions and suggestions of the graduate students who took the Qualitative Research in Education course given online in the Educational Sciences Department of a state university. A case study was used as a research design. The study group consisted of 15 graduate students who were studying in different fields such as special education, educational sciences, science education, and mathematics education and participated in the

study voluntarily. The data of the research were collected by interview technique. A semi-structured interview form consisting of nine questions prepared by the researchers was used to collect the data. The obtained data were analyzed by descriptive analysis technique. In addition, the frequency values of the codes were given in the findings and the findings were digitized. Some of the results obtained in the research are as follows; it is stated that graduate students chose the course in order to use qualitative research methods in education and to increase their knowledge level. They stated that the presentation of the course was clear, understandable and in a conversational mood. They stated that distance education creates limitations in the teaching of the course and they want the course to be face-to-face. They stated that they had problems in the operation of the system used in the distance education process, freezing, connecting to the system and watching the lessons again. They emphasized that making the evaluation of the course based on practice is more efficient. They stated that more case studies should be included in the lessons and that it would be more beneficial to conduct the lessons through examples. Finally, it is among the prominent results that the qualitative research course should be compulsory. The findings obtained at the end of the research were discussed in relation to the literature. In addition, some suggestions for practice and research are given.

Keywords: Online education, qualitative research, case study, graduate student

Giriş

Nitel araştırma yöntemleri son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmaya başlamıştır. Çağımızın beraberinde getirdiği felsefi ve bilimsel değişimler sosyal bilimlerin alanında yapılan araştırmaların pozitivist paradigmadan sıyrarak daha yapısalcı ve post-yapısalcı bir çerçeveye oturmasına öncülük etmiştir. Bu sayede başlangıçta yalnızca sosyoloji ve antropolojinin görüş alanına girmeyi başaran nitel araştırmalar, artık Türkiye’de de sağlık bilimleri, mühendislik, sosyal bilimler gibi farklı disiplinler tarafından da benimsenen bir araştırma yöntemi olmuştur (Çelik vd., 2020). Yıldırım & Şimşek (2018) Nitel Araştırmayı “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlamışlardır.

Nitel araştırma yöntemlerini kullanarak araştırma yapan araştırmacılar üç temel konuyu dikkate almalıdır. İlk olarak araştırmaya temel oluşturacak kuramsal çerçeveyi açık ve net bir şekilde oluşturulmalıdır. İkinci olarak sistematik, yapılabilir ve esnek bir araştırma stratejisi oluşturulmalıdır. Üçüncü olarak araştırmanın okuyucunun anlayabileceği tutarlı ve anlamlı bir rapora dönüştürülmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Genç araştırmacılar bu süreçleri çeşitli yollarla kazanmaktadır. Çeşitli kurslar, okumalar ve uygulama ile nitel araştırma yöntemlerini kazanabildikleri gibi lisans ve lisansüstü dönemlerde aldıkları Nitel Araştırmalar dersi ile nitel araştırmalar ve uygulamaları hakkında fikir sahibi olabilmektedirler. Bu noktada Nitel Araştırmalar dersine ilişkin lisans ve lisansüstü öğrencilerin görüşleri önem taşımaktadır. Derslerin içeriğinin, sunum şeklinin, derste kullanılan materyaller ve değerlendirme yöntemleri gibi bir takım noktalara ilişkin dersi alan öğrenci görüşleri dersin gelecek yıllardaki sunumunun şekillenmesine yardımcı olabilecektir. Ayrıca öğretim üyelerine bir fikir vermesi açısından dersi alan öğrencilerin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Lisans düzeyinde öğrenciler alanları ile ilgili konulara yüzeysel bir şekilde yaklaşırken, lisansüstü öğrenciler ise derinlemesine bilgiyle tanışır ve yaşam boyu süren bir öğrenme parçası haline gelirler (Rosovsky, 1996). Ayrıca Golde & Dore (2001) doktora öğrencilerinin büyük bir çoğunluğunun akademik bir yaşantıya sahip olmak için doktora yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda nitel araştırmalar dersine ilişkin lisansüstü öğrencilerin görüşlerinin alınması alana derinlemesine bilgi sağlayacaktır.

Gerek ulusal gerek uluslararası alanyazında lisansüstü öğrencilerin çeşitli konularda görüşlerinin alındığı birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Saban (2006) çalışmasının sonunda nitel araştırmalara ilişkin bir dersin öğretmen yetiştirme programlarında yer almasının önemli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, nitel araştırma yaklaşımının teori ve uygulama olmak üzere en az iki dönemden oluşması gerektiği de önemli bulgular arasında yer almaktadır. Aslan (2010) çalışmasının sonunda Türkçe Eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin kendilerini en çok “Araştırma Yöntem ve Teknikleri”, “Ölçme ve Değerlendirme”, “İstatistik”, “Nitel ve Nicel Araştırma Yöntemleri”, “Test Geliştirme”, “Araştırma Etiği” ve “Yabancı Dil” konularında yetersiz algıladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu eksiklerin giderilmesine yönelik olarak lisansüstü öğrenciler, öğretim üyelerinin araştırma yöntemlerini öğrenmelerinde önemli olduğuna vurgu yapmışlardır (Lindsay vd., 2010). Aydemir & Çam (2015) çalışmalarında lisansüstü öğrencilerin alanlarında yetkin ve etkili olmak, toplum içinde

saygınlık kazanmak yönünde beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Şahin ve diğerleri (2019) lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma yöntemleri dersini eğitim bilimleri alanında önemli gördükleri; dersin yürütüldüğü fiziksel ortama yönelik olumsuz görüşlerin olduğu; dersin işlenişinde kullanılan araç-gereç ve materyal olarak en çok bilgisayar, projeksiyon, tez, makale ve kitapların kullanıldığı; dersin izlencesinin olmasının olumlu bulunduğu; gözlem konusuna daha fazla ağırlık verilmesi gerektiği; değerlendirilmede öğrenci sunumlarına, ürün odaklı çalışmalarına, okul dışı ödevlendirmelere ve sınavlara yer verildiği sonucuna ulaşılmışlardır.

Bu çalışmada ise amaç; bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Bölümünde verilen Nitel Araştırma Yöntemleri dersini alan lisansüstü öğrencilerin derse ilişkin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Lisansüstü öğrencilerin eğitimde nitel araştırmalar dersini seçme nedenleri nelerdir?

Lisansüstü öğrencilerin eğitimde nitel araştırmalar dersinin sunumuna/işlenişine ilişkin görüşleri nelerdir?

Lisansüstü öğrencilerin eğitimde nitel araştırmalar dersinde verilen içeriğe ilişkin görüşleri nelerdir?

Lisansüstü öğrencilerin eğitimde nitel araştırmalar dersinde kullanılan ders materyallerine yönelik görüşleri nelerdir?

Lisansüstü öğrencilerin eğitimde nitel araştırmalar dersinin değerlendirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?

Lisansüstü öğrencilerin eğitimde nitel araştırmalar dersinin yürütüldüğü online eğitim sistemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Lisansüstü öğrencilerin gelecek yıllarda eğitimde nitel araştırmalar dersinin işlenişine/sunumuna ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Lisansüstü öğrencilerinin Nitel Araştırmalar dersi ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel araştırma yöntemi desenlerinden betimsel çoklu durum çalışması olarak gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma; nitel veri toplama tekniklerini kullanan gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya koymak amacıyla nitel sürecin izlendiği araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar kişilere deneyimlerini anlatma ve konuşma fırsatı sağlamaktadır (Creswell, 2014). Çoklu durum çalışmalarında temel mantık, deneysel çalışmalarda yapılan tekrarlı çalışmaları benzerlik göstermektedir. Her durum dikkatli bir şekilde seçilir ve birbiriyle benzer sonuçlar elde edilip edilemeyeceği incelenerek her bağlamdaki durum için ayrı raporlar hazırlanarak karşılaştırma yapılır ve nihai rapor hazırlanır. Ancak elde edilen bulgular evrene genellenemez, sadece kendi bağlamı içinde aktarılabilir (Akar, 2019). Creswell (2017) görüşmelerin, yüz-yüze ve bire-bir yapılabileceği gibi telefon ya da E-mail yoluyla internet üzerinden de yapılabileceğini belirtmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle çalışmanın verileri E-mail yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla nitel araştırmalar dersini alan lisansüstü öğrencilere E-mail yoluyla ulaşılmış ve veriler yazılı şekilde toplanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, bir devlet üniversitesinde lisansüstü programlara devam eden 15 öğrenciden oluşmaktadır. Bu araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden; ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, daha önceden belirlenmiş olan bir dizi ölçütü karşılayan durumların çalışılması anlayışına dayanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada ölçüt olarak lisansüstü eğitime devam etmek, nitel araştırmalar dersini alıyor olmak ve çalışmaya gönüllü olarak katılma ölçütünü karşılayan katılımcılar seçilmiştir. Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerden 14'ü kadın, 1'i erkektir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Katılımcıların deşifre olmaması amacıyla katılımcıların isimlerinin yerine A1, A2....A15 şeklinde kod isimler kullanılmıştır.

Tablo 1.*Lisansüstü Öğrenciler Hakkında Demografik Bilgiler*

Sıra	Kod	Yaş	Cinsiyet	Anabilim Dalı	Yüksek Lisans/Doktora	Dönem
1	A1	37	Erkek	Özel Eğitim	Yüksek Lisans	Tez dönemi
2	A2	32	Kadın	Fen Bilimleri	Doktora	Ders dönemi
3	A3	27	Kadın	Hemşirelik	Doktora	Ders dönemi
4	A4	38	Kadın	Hemşirelik	Doktora	Ders dönemi
5	A5	-	Kadın	Okulöncesi	Doktora	Ders dönemi
6	A6	32	Kadın	Hemşirelik	Doktora	Ders dönemi
7	A7	28	Kadın	Okulöncesi	Doktora	Ders dönemi
8	A8	30	Kadın	Hemşirelik	Doktora	Ders dönemi
9	A9	24	Kadın	İlköğretim Matematik	Yüksek Lisans	Tez dönemi
10	A10	-	Kadın	Matematik ve Fen Bilimleri	Yüksek Lisans	Ders dönemi
11	A11	28	Kadın	Eğitim Bilimleri	Doktora	Ders dönemi
12	A12	22	Kadın	Matematik Eğitimi	Yüksek Lisans	Ders dönemi
13	A13	34	Kadın	Eğitim Bilimleri	Doktora	Ders dönemi
14	A14	27	Kadın	Özel Eğitim	Doktora	Ders dönemi
15	A15	32	Kadın	Eğitim Bilimleri	Doktora	Ders dönemi

Tablo 1 incelendiğinde; katılımcıların yaşları 22 ile 38 arasında değişmektedir. Bir katılımcı dışında araştırmaya katılan tüm katılımcıların kadın olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların çoğunun doktora öğrencisi olduğu ve ders döneminde oldukları görülmektedir. Tez döneminde olan katılımcıların ise yüksek lisans öğrencisi olduğu görülmektedir. Son olarak ise katılımcıların farklı anabilim dallarında yüksek lisans veya doktora öğrencisi olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Verilerin toplanması, nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formuyla gerçekleştirilmiştir. Creswell (2017) görüşmelerin, yüz-yüze yapılabileceği gibi telefon ya da E-mail yoluyla da yapılabileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada veriler Covid-19 pandemisinden dolayı E-mail yoluyla toplanmıştır. Görüşmelerde lisansüstü öğrencilere yöneltilen sorular sırasıyla aşağıda verilmiştir:

- 1-) Kısaca kendinizi tanıtır mısınız?
- 2-) Eğitimde nitel araştırmalar dersini seçme nedenleriniz nelerdir?
- 3-) Eğitimde nitel araştırmalar dersinin sunumuna/işlenişine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 4-) Eğitimde nitel araştırmalar dersinde verilen içeriğe ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 5-) Eğitimde nitel araştırmalar dersinde kullanılan ders materyallerine yönelik neler düşünüyorsunuz?
- 6-) Eğitimde nitel araştırmalar dersinin değerlendirme sürecine yönelik görüşleriniz nelerdir?
- 7-) Eğitimde nitel araştırmalar dersinin yürütüldüğü Perculus sitemine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
- 8-) Gelecek yıllarda eğitimde nitel araştırmalar dersinin sunumuna ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
- 9-) Son olarak bu görüşmeye eklemek istediğiniz bir konu var mı?

Literatür taraması sonunda görüşme soruları belirlenmiş ve araştırmacılar tarafından bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu oluşturulduktan sonra nitel araştırmalar konusunda deneyimli bir alan uzmanından görüş alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda araştırmanın amacı, verilerin ne amaçla kullanılacağı gibi açıklamalara yer verilmiştir. Daha sonra yüksek lisans ve doktora dersleri

veren bir akademisyen görüşme formunu dersine girdiği tüm sınıflara ulaştırmıştır. 50 kişiye ulaşılmış olup çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen ancak 15 katılımcı ile çalışma gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler yapılmadan önce gönüllü katılımcılardan biri ile pilot çalışma yapılmıştır. Soruların kolay anlaşılır ve cevaplanır olduğu belirlendiği için pilot görüşme sonrasında sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Ancak veri toplama formunda yer alan yazım hataları fark edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmanın verileri 30.11.2020 ile 30.12.2020 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmelerin tamamı araştırmacılar tarafından E-mail yoluyla yapılmıştır. Veri toplama aracında, demografik bilgilere, gönüllü katılım formuna ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularına yer verilmiştir. Katılımcılardan bu formları eksiksiz bir şekilde doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Yıldırım & Şimşek (2018)'e göre betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veri toplama işlemi gerçekleştirildikten sonra elde edilen verilerin doğruluğunu kontrol etmek amacıyla veriler birkaç kez okunmuştur. Elde edilen veriler sadeleştirilerek kodlar çıkarılmıştır. Çıkarılan kodların frekansları hesaplanarak elde edilen veriler sayısal hale getirilmiştir. Rastgele seçilen 3 görüşme ise nitel araştırmalar konusunda uzman bir öğretim üyesine verilmiş ve kodlama anahtarı çıkarılması istenmiştir. Araştırmacının ve uzmanın yaptıkları kodlama anahtarları karşılaştırılmış ve kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen [Güvenirlik = Görüş birliği / Görüş birliği + Görüş ayrılığı] formülü kullanılarak yapılan hesaplamada kodlayıcılar arası güvenilirlik düzeyinin %100 olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacının hazırlanmış olduğu görüşme kodlama anahtarının verilerin analiz edilmesinde kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Bulgular

Verilerin analizi sonunda araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin görüşleri yedi ana tema altında toplanmıştır. Aşağıda temalar ve kodlar detaylı olarak verilmiştir. Tablo 2'de katılımcıların "Lisansüstü öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersini seçme nedenleri" ana temasına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 2.

Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersini Seçme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kod	f
Yeterliliğimi ve bilgi düzeyimi artırmak	9
Çalışmalarında kullanmak	7
Danışman hocamın tavsiyesi	2
Rastgele seçim	1

Tablo 2 incelendiğinde; lisansüstü öğrencilerin çoğunluğu yeterliliğini arttırmak ve çalışmalarında kullanmak için Eğitimde Nitel Araştırmalar dersini seçtiğini belirtmiştir. İki öğrenciyi danışman hocası yönlendirmiştir. Bir katılımcı ise dersi rastgele seçtiğini ifade etmiştir. Bu bulgulara ilişkin bazı lisansüstü öğrenci görüşleri şu şekildedir;

"Nitel araştırmalar konusunda derinlemesine bilgi sahibi olmak, nitel araştırma uygulamalarında kendimi geliştirmek (A7)."

"Kendi yapacağım araştırmamda nitel araştırma yapmak ve nitel bir çalışmayı derinlemesine öğrenmek için bu dersi seçtim (A9)."

"Nitel araştırmalar ile ilgili bilgi düzeyimi arttırarak akademik çalışmalarında kullanmak istemem temel nedenimdir (A6)."

"Doktora tez çalışmamı nitel araştırma tarzında yapmayı düşünüyorum, danışmanımın önerisi üzerine almaya karar verdim (A13)."

“İlk başta öylesine seçtiğim bir dersti ve değiştirmek istedim ama danışmanım dersi alman yapacağımız çalışma açısından önemli dediği için aldım. Ve şu an iyi ki almışım diyorum (A10).”

Tablo 3’de katılımcıların “Lisansüstü öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersinin sunumuna/işlenişine ilişkin görüşleri” ana temasına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 3.

Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersinin Sunumuna/İşlenişine İlişkin Görüşleri

Kod	f
Yüz yüze olmasını istedim	5
Açık ve anlaşılır	3
Örneklerle desteklenerek açıklandığı için verimli	3
Sohbet gibi	2
Nitel araştırma ile ilgili adımları yeterince görmüyoruz	2
Çok fazla kaynak taranması gerekiyor	1
Teorik olarak işleniyor	1
Sorularımıza cevap veriyor	1
Sunulara dikkatimi vermekte zorlanıyorum	1

Tablo 3 incelendiğinde; dersin sunumuna ilişkin lisansüstü öğrenciler çeşitli görüşlerde bulunmuşlardır. En fazla görüş bildirilen başlık derslerin yüz yüze olması yönündedir. Ayrıca araştırmanın katılımcıları dersi açık, anlaşılır, sohbet havasında işlendiği için, sorulara cevap verildiği için ve örneklerle desteklendiği için verimli bulmaktadır. Teorik olarak işlenmesi, çok fazla kaynak taranmasını gerektirmesi, sunulara dikkat vermede zorluk yaşama ve nitel araştırma ile ilgili adımları tam olarak görmediğini düşünme katılımcıların görüş bildirdiği diğer başlıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu buğulara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir;

“Pandemi kaynaklı uzaktan eğitimle nitel araştırmalar dersini almak hiç memnun olduğum bir durum değil. Yüz yüze ve etkileşimli öğrenmenin daha kalıcı olduğu aşikâr. Sistemsel sorunlar dersin işleyişinde çok büyük sıkıntılara neden olmaktadır. dersin online olması, sürekli tek taraflı konuşulması, slayt üzerinden ilerlenmesi ve geç saatlerde olması dersin kalitesini düşürmektedir (A11).”

“Dersin sunumu koşullar doğrultusunda online gidiyor. Bu dersi hocamızdan yüz yüze alıyor olmayı istedim (A8).”

“Ders sunumları açık ve anlaşılır. Hocanın anlatımıyla daha da derinleşiyor (A7).”

“Sunum açık ve sade anlatılan kavramlar sürekli örneklerle desteklenerek açıklandığı için dersin işleyişinin çok verimli olduğunu düşünüyorum (A1).”

“Sunum çok zevkli, sanki günlük hayatta sohbet gibi (A3).”

“Uzaktan eğitim döneminde dersi almak internet bağlantısıyla ilgili olarak sunuluşun aksamasına neden oldu. Dersin yapısı/ içeriği itibarıyla sürekli slaytlar üzerinde dikkat toplamakta zorlandığım oldu (A14).”

“Ben nitel araştırma ile ilgili adımları yeterince gördüğümüzü düşünmüyorum. Bu yüzden bu süreç beni zorluyor. Bu çalışmayı ders almadan da ben zaten okuyarak ona buna sorarak yapıyordum (A4).”

Tablo 4’de katılımcıların “Lisansüstü öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersinin içeriğine ilişkin görüşleri” ana temasına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 4.*Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersinin İçeriğine İlişkin Görüşleri*

Kod	f
Tatmin edici	7
Kafa karışıklığı olabiliyor	2
Örnek uygulamalar verildiği için yeterli	2
Çok sayısal veri içermiyor	1
Uygulama boyutu eklenmeli	1
Veri analiz programları eklenmeli	1
Hayal kırıklığı	1

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların birçoğunun ders içeriğinden memnun oldukları görülmektedir. Katılımcılar ders içeriğine ilişkin bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler, uygulama boyutu ve analiz programlarının eklenmesidir. Katılımcıların eleştirdiği noktalar ise, bazen kafa karışıklığının olduğu ve çok fazla sayısal verinin olmadığıdır. Bir katılımcı ise hayal kırıklığı yaşadığını belirtmiştir. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir;

“Dersin içeriği nitel araştırma yapacak biri için gerekli olan bütün bilgileri kapsadığını düşünüyorum (A1).”

“Ders sadece bize nitel veri analizi öğretmekle kalmayıp nitel araştırmaya dair her bilgiyi içerdiği için içeriğinin dolu dolu olduğunu düşünüyorum ve benim için tatmin edici (A7).”

“Bilim adamlarına göre başlıkların değişmesi kafa karışıklığına sebep oluyor (A2).”

“Derste o hafta işlenilecek konu ile ilgili gerekli makaleler, kitap bölümleri paylaşıyor. Bu sayede anlatılan konu havada kalmıyor. Konu ile ilgili yapılmış çalışmalar da incelenince kalıcı öğrenmeler sağlanmış oluyor (A15).”

“Sağlık alanındaki çalışmalara göre çok değişik ve çok sayısal veri içermediği için biraz anlama güçlüğü yaşadığımız bir çalışma türüdür. Galiba biraz maddesel çalışmaları seviyoruz (A3).”

“İçerik konusunda da uygun olduğunu sadece veri analizlerinde kullanılan programlara da değinebiliyor olmayı isterdim (A8).”

“Bu dersi alırken temel beklentim; teorik bilgiler ile birlikte “bir nitel araştırma nasıl planlanır, verileri toplanır, analiz edilir ve değerlendirilir” sorularının yanıtını bulmaktır. Uygulama ile birlikte bu soruların yanıtları ders içeriğine eklenmeli diye düşünüyorum (A6).”

“Yeterli değil. Hayal kırıklığı yaşıyorum. Veri toplama, veri analizi daha farklı düşünüyordum (A4).”

Tablo 5’de katılımcıların “Lisansüstü öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Ders materyallerine içeriğine ilişkin görüşleri” ana temasına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 5.*Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Ders Materyallerine İçeriğine İlişkin Görüşleri*

Kod	f
Uzaktan eğitim materyalleri sınırlandırıyor	5
Farklı ders materyalleri kullanılıyor	3
Daha fazla makale kullanılabilir	3
Kullanılan dokümanlar yalın ve anlaşılır	3
Materyaller zenginleştirilmeli	2
Hocanın hazırladığı kaynaklar daha iyi olabilir	1

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcılar ders materyallerine ilişkin çeşitli görüş ve önerilerde bulunmuşlardır. Uzaktan eğitim sürecinin farklı materyaller kullanılmasını sınırlandırdığını belirtmişlerdir. Ayrıca derste farklı materyallerin kullanıldığını ve kullanılan materyallerin sade ve anlaşılır olduğuna değinmişlerdir. Daha fazla

makale kullanılmasını, materyallerin zenginleştirilmesini ve hocanın hazırladığı kaynakların kullanılmasını önermişlerdir. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir;

“Dersin slayt ve makale üzerinden ilerlenmesi çok da memnun olduğum bir durum olmasa da online eğitimin zorunluluğu demekten başka bir şey bulamıyorum (A11).”

“Bir konuya ilişkin farklı farklı ders materyalleri sunuluyor. Ayrıca gerekli konularla ilişkin kitap önerilerinde bulunuluyor. Bunlar yeterli (A7).”

“Derslerimizi Perculus sisteminden uzaktan aldığımız için derste kullanılan materyaller sadece kitap bölümleri, makaleler, tezler ya da sunumlardan ibaret oluyor. Açıkçası bunlar da zaten nitel araştırmalar dersi için en önemli materyaller (A15).”

“Daha fazla makale sunumu kullanılabilir. Sunumlar alışık olmadığımız kadar kısa ama anlatılanlar uzun (A3).”

“Materyallerin koşullar doğrultusunda zenginleştirilemediğini düşünüyorum (A8).”

Tablo 6’da katılımcıların “Lisansüstü öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersinin değerlendirme sürecine yönelik görüşleri” ana temasına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 6.

Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersinin Değerlendirme Sürecine Yönelik Görüşleri

Kod	f
Uygulama ile değerlendirme olduğu için verimli	10
Kalıcı öğrenmeyi sağlıyor	4
Puan olarak dönüt verilmesi yetersiz	2

Tablo 6 incelediğinde; katılımcıların çoğunluğu uygulamaya dayalı bir değerlendirme süreci olduğuna değinmişlerdir. Ayrıca bu değerlendirmenin kalıcı öğrenmeyi sağladığına değinmişlerdir. İki katılımcı puan olarak dönüt verilmesinin yetersiz olduğuna dikkat çekmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir;

“Değerlendirme sürecinde nitel araştırma yöntemi kullanarak bir araştırma yapmamız ve bu çalışmanın nitel araştırma yöntemine uygun olmasına dikkat edilecektir. Yaptığımız çalışmanın derste öğrendiklerimizi uygulama imkânı sunması yönünden olumlu (A11).”

“Dersin değerlendirmesine yönelik hocamız bizden nitel bir araştırma yapmamızı istedi. Yani öğrendiğimiz bilgilerden yola çıkarak bir ürün ortaya koymamızı istedi. Ve bence lisansüstü eğitimde alınan derslerde değerlendirmeler sınavlarla, sözlülerle değil bu şekilde yapılması istenen çalışmalarla yapılmalı. Çünkü bir araştırmacı yetiştiriliyor ve onun gelişimi en güzel ortaya koyduğu çalışmalarda görülür (A15).”

“Ders süreci günlük yaşam uygulamalarıyla da ilişkilendirildiği için kalıcı öğrenmemi sağlıyor. Keyifle katılıyorum (A5).”

“Genel olarak yüksek lisans derslerinde olduğu gibi araştırmaya ve uygulamaya dayalı, bizlerinin bilgisini ve becerisini ölçüyor ancak dönem sonunda sadece puan olarak dönüt verilmesi yetersiz. Yaptıklarımız ile ilgili hocamızdan gelecek yorumlar daha değerli olurdu (A9).”

Tablo 7’de katılımcıların “Lisansüstü öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersinin işlendiği Perculus sistemine ilişkin görüşleri” ana temasına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 7.

Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersinin İşlendiği Perculus Sistemine İlişkin Görüşleri

Kod	f
Kolay ve kullanışlı	6
Donma ve sistemden atma sorunu var	5
Berbat	3
Dersin tekrarını izlerken sorun oluyor	2
Ekran görüntüsü indirme yeterli olmuyor	1
Mail ya da SMS ile bildirim yapsa daha iyi olur	1

Tablo 7 incelendiğinde; katılımcıların uzaktan eğitim sürecinin yürütüldüğü sisteme ilişkin çeşitli görüşleri ve önerileri olmuştur. Büyük çoğunluk sistemin eksikliklerine değinmiş ve sistemde donmalar olduğuna, dersleri tekrar izlerken sorunların olduğunu, ders esnasında sadece ekran görüntülerinin indirilmesinin yetersiz olduğuna, mail ya da sms yoluyla bildirim yapılmasının daha iyi olacağına değinmişlerdir. Yine sistemle ilgili olarak kolay ve kullanışlı görüşü öne çıkan görüşler arasında yer almaktadır. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir;

“Sistem yeterli. Kullanımı kolay (A4).”

“Sisteme yönelik bir sorun yaşamadık. Gerekğinde hocamız dersi uzatabiliyor, bizleri görüntülü ve sesli dahil edebiliyor. Yüz yüze eğitimden daha çok verim aldığımı söyleyebilirim (A5).”

“Yoğunluk sebebi ile donması veya sistemden atılmamız sorunu çözülmesi gerekmektedir (A6).”

“Tüm dersler boyunca hocaların sesini duyabiliyordum. Görüntü oldukça sıkıntılıydı. Buna ek olarak bizi de sistemden atıp durması, konuşurken yarı yerde sesin iletilmemesi gibi problemler süreci oldukça baltaladı (A14).”

“Sistem gayet berbat. Sürekli sistemden kopuyoruz (A3).”

“Ders sırasında bir sorun yaşamıyorum ama daha sonra dersleri izlediğimde seslerde kayma olduğu için sorunlar yaşıyorum (A1).”

“Sadece derste hocaların kullandığı sunumları doğrudan indirebilmeyi isterdim. Ekran görüntüsü indirmek yeterli olmuyor (A7).”

“Sistem mail ile de bildirim yapsa ya da mesaj ile daha kullanışlı olacaktır (A2).”

Tablo 8’de katılımcıların “Lisansüstü öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersinin gelecek yıllardaki sunumuna ilişkin düşünce ve önerileri” ana temasına yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8.

Lisansüstü Öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersinin Gelecek Yıllardaki Sunumuna İlişkin Düşünce ve Önerileri

Kod	f
Örnek makaleler üzerinden yürütülebilir	8
Nitel araştırmalar dersi zorunlu olsun	2
Olumlu ve olumsuz örnekler sunulabilir	2
Uygulama yapılarak işlensin	1
Kuramsal boyut ve veri analizi şeklinde iki boyutta işlenebilir	1
Mevcut hali etkili ve verimli	1

Tablo 8 incelendiğinde; katılımcıların çeşitli görüş ve önerilerde bulundukları görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu derslerin örnek makaleler üzerinden işlenebileceğini ve olumlu ve olumsuz örneklerin sunulabileceğini, kuramsal ve analiz şeklinde iki boyutta ele alınabileceğine değinmişlerdir. Ayrıca uygulamaya dayalı bir süreç yürütülmesi gerektiğine değinmişlerdir. Nitel araştırmalar dersinin zorunlu olması gerektiği ve mevcut hali ile etkili ve verimli olduğu katılımcıların değindiği konular olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bulgulara ilişkin bazı görüşler şu şekildedir;

“Örnek makaleler üzerinden konu başlıkları anlatılarak anlatılması daha iyi olabilir (A3).” “Gelecek dönemlerde umalım ki yüz yüze olsun. Bana göre nitel araştırmalar dersinde konular üzerinde dururken örnek çalışmalar üzerinden gitmek oldukça anlaşılır olacaktır. Ya da örneğin durum çalışmasını işliyorsak durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiş nitelikli makale örnekleri sunulmasını isterdim (A7).”

“Sunumu zenginleştirmek adına nitel makale analizlerinin de yapılabilceğini ve bu konuda tartışarak gitmenin dersi daha da zenginleştireceğini düşünüyorum (A8).”

“Mevcut ders sunumunun etkili ve verimli olduğunu düşünüyorum. Nitel araştırmalar dersinin zorunlu ders olması gerektiğini düşünüyorum. (A1).”

“Bence sunumlardan mutlaka yararlanılmalı ve tez çalışmalarından olumlu ve olumsuz örnekler verilmeli (A10).”

“Araştırma derslerinin uygulama yapılarak işlenmesi konuyu kavramak açısından destekleyici olacağını düşünmekteyim (A6).”

“Nitel araştırmalar dersi iki kur şeklinde bölümlenebilir. Nitel araştırmalar kuramsal boyut ve nitel veri analizi şeklinde (A5).”

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada bir devlet üniversitesinin Eğitim Bilimleri Bölümünde verilen Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersine ilişkin lisansüstü öğrencilerinin görüş ve önerileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda lisansüstü öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar dersini, yeterliliklerini artırmak ve çalışmalarında kullanmak üzere seçtiklerini belirtmişlerdir. Covid-19 Pandemisinden dolayı online olarak işlenen derslerin sistemden kaynaklanan donma, tekrar izlemede sorunlar yaşama, sisteme bağlanmada güçlük çekme gibi nedenlerden dolayı derslerin yüz yüze olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca derslerin açık ve anlaşılır olduğunu, örneklerle desteklenerek bir sohbet havasında geçtiğini belirtmişlerdir. Derslerde kullanılan materyallerin (tez, makale vb.) yeterli olduğuna değinmişlerdir. Değerlendirme sürecinin uygulamaya dayalı olmasının ise verimli olduğunu, kalıcı öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Son olarak gelecek yıllarda dersin olumlu ve olumsuz makaleler üzerinden işlenmesini önermişlerdir.

Araştırmanın ilk sonucuna göre lisansüstü öğrenciler Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersini yeterliliklerini artırmak ve çalışmalarında kullanmak için seçtiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrencilerin dersi seçmeleri için danışman hocaları yönlendirmiştir. Çelik ve diğerleri (2020) nitel araştırma yöntemlerinin son yıllarda giderek daha fazla önem kazanmaya başladığını belirtmişlerdir. Bu anlamda öğrencilerin Eğitimde Nitel Araştırmalar dersini seçme nedenleri ile nitel araştırmaların önem kazanması ile ilişkilendirilebilir. Katılımcılar arasında dersi rastgele seçtiğini belirtenlerin ise kredi doldurmak için dersi seçtiği ve nedeni konusunda çok bilinçli olmadıkları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucuna göre katılımcılar, dersin açık, anlaşılır, sorularının cevaplandığı ve sohbet havasında geçtiğidir. Bu anlamda nitel araştırmaların doğasına uygun olarak derslerin yürütüldüğünü söyleyebiliriz. Yine araştırmanın bulgularına göre ders çok fazla kaynak taraması gerektirmektedir. Bu bulguda nitel araştırmaların doğası ile örtüşmektedir. Uzaktan eğitimin sağladığı dezavantajlara değinen katılımcılar, derslerin yüz yüze olmasını istediklerini ve uzaktan olduğu için dikkatlerini vermekte sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda online eğitim sözel olmayan iletişim yollarını kullanmayı sınırladığını söyleyebiliriz. Ayrıca bu sonucun öğretim üyesi ile doğrudan bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz. Farklı bir öğretim üyesi ile farklı sonuçların çıkması muhtemeldir.

Araştırmanın sonucuna göre katılımcılar, ders içeriğinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca uygulama ve analize daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini, analiz programlarının eklenmesi belirtmişlerdir. Ancak analiz programlarının analizleri otomatik olarak yapmakta bir takım eksikleri olduğu ve veri kaybına neden olduğu bilinmektedir. Ayrıca katılımcılar sayısal verilerin az olduğundan bahsetmişlerdir. Bu durum ise pozitivist bir yaklaşımdan geldikleri ve nicel analizlere olan alışkanlıklarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Nitel araştırmalarda sayısal verilerden çok bağlama yer verilmektedir.

Araştırmanın sonucuna göre katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinin materyalleri sınırladığını belirtmişlerdir. Buna rağmen derste kullanılan materyallerin sade, anlaşılır olduğunu belirtmişlerdir. Daha fazla makale kullanılması ve materyallerin zenginleştirilmesi öneriler arasında yer almaktadır. Bu bağlamda derslerde daha fazla makale, tez ve kitap bölümleri gibi kaynaklara ağırlık verilmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinin sınırlılıklarından biri ise tüm kaynakları kullanmaya elverişli olmamasıdır.

Araştırmanın sonucuna göre katılımcılar, uygulamaya dayalı bir değerlendirme sürecinin olmasının kalıcı öğrenmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda en etkili öğrenmenin uygulamaya dayalı olarak yapılan uygulamalarla gerçekleştiğini söyleyebiliriz. Ayrıca katılımcılar not olarak dönütün yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bu anlamda bu sınırlılığı uzaktan eğitimden ve uzaktan eğitim sisteminin süre sınırından kaynaklandığı söyleyebiliriz.

Araştırmanın sonucuna göre katılımcılar, uzaktan eğitim sürecine ilişkin olarak sistemde donmalar olduğuna, tekrar izlemeye sorunlar yaşadıklarına, sisteme bağlanmada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan birçok problem ve sınırlılık bu ders kapsamında da yaşanmıştır. Ayrıca sistemin kolay ve kullanışlı olduğu öne çıkan başlıklar arasında yer almaktadır. Bu anlamda sistemin avantajlarının da olduğu söylenebilir.

Araştırmanın son sonucuna göre katılımcılar, derslerin olumlu ve olumsuz örnek makaleler üzerinden yürütülmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu anlamda pekiştirme amacıyla örneklerin kullanılması dersin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır. Ayrıca katılımcılar nitel araştırmaların zorunlu olmasını belirtmişlerdir. Günümüzde nitel araştırmaların popülerlik kazanmasını düşünürsek en azından tüm alanlara seçmeli de olsa nitel araştırmalar dersinin konması gerektiğini söyleyebiliriz. Ayrıca uygulamaya dayalı bir ders süreci izlenmesi gerektiği ve dersin teori ve uygulama olarak iki boyutta işlenmesi öneriler arasında yer almaktadır. Bu anlamda bu önerilerin uygulanması kalıcı öğrenmeye hizmet edecektir.

Sonuç olarak, son yıllarda hızla önem kazanan ve kazanmaya devam eden Nitel Araştırmalar Dersi lisansüstü düzeyde her alanda okutulması gereken bir derstir. Bu bağlamda dersler süreç ve ürün odaklı olarak planlanmalı ve örnek çalışmalarla desteklenmelidir.

Bu çalışma sadece bir devlet üniversitesinde, bir ders kapsamında ve bir dönem sürecinde yapılmıştır. Benzer şekilde farklı üniversitelerde nitel araştırmalar konusunda yer alan farklı adlardaki dersler için tekrarlanabilir. Ayrıca dersi veren öğretim üyesinin ders ve öğrenciler üzerindeki etkisi farklı çalışmalar ile karşılaştırılabilir. Çalışmanın sonuçları Eğitimde Nitel Araştırmalar Dersini veya başka dersleri veren akademisyenler için derslerini planlamada yol gösterici olabilir düşüncesindeyiz.

Kaynakça

- Akar, H. (2019). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri [Qualitative research designs in education]* içinde (ss. 139-176). Anı Yayıncılık.
- Aslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 87-115.
- Aydemir, S., & Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16.
- Creswell, J. W. (2015). Beş farklı nitel araştırma yaklaşımı (M. Aydın, Çev.). M. Bütün & S.B. Demir (Eds.), *Nitel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 71-112). Siyasal Kitapevi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013).
- Çelik, H., Başer Baykal, N., & Kılıç Memur, H. N. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi. Journal of Qualitative Research in Education*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Golde, C. M., & Dore, T. M. (2001). At cross Purposes: What the experiences of today's doctoral students reveal about doctoral education. (ERIC Document ReproductionService No. ED450628).
- Lindsay, R., Breen, R., & Jenkins, A. (2002). Academic research and teaching quality: the views of undergraduate and post-graduate students. *Studies in Higher Education*, 27(3), 309-327.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Sage.
- Rosovsky, H. (1996). *Üniversite (Bir dekan anlatıyor)*, (çev. Süreyya Ersoy). TÜBİTAK.
- Saban, A. (2007). Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(17), 469-485.
- Şahin, Y., Uysal, S., Saraç, L., & Gündoğdu, K. (2019). Bir nitel araştırma dersinin lisansüstü öğrenciler ve öğretim elemanlarınca bütüncül olarak değerlendirilmesi. *Journal of Qualitative Research in Education* 7(4), 1408-1429. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.4s.5m>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Koronavirüs (Covid-19) Hastalığını Geçiren Yetişkinlerin Yaşadıkları Deneyimler

Experiences of Adult with Coronavirus (Covid-19) Disease

Yahya AKTU, Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Türkiye, aktuyahya@gmail.com

Mücahit DİLEKMEN, Prof. Dr., Atatürk Üniversitesi, Türkiye, dilekmen@atauni.edu.tr

Öz

Dünya çapında salgın bir hastalık olan Koronavirüs (Covid-19) insanların yaşamlarını tehdit etmektedir. Koronavirüs (Covid-19) hastalığı fiziksel sağlığın yanı sıra bireysel ve toplumsal ruh sağlığının da bozabilmektedir. Bu hastalık insanların solunum ve bağışıklık sistemine zarar vermektedir. Ayrıca insanlar arasında insanlardan kaçınma, sosyal destek, sosyalleşme ve sosyal etkinlik alanlarını sınırlandırma gibi psikolojik gelişimi engelleyici durumlar söz konusu olabilmektedir. İnsanlar hastalıkla işlevsel bir şekilde başa çıkabilmek için psikolojik, sosyal ve manevi destek boyutlarına ihtiyaç duyabilmektedirler. Koronavirüs (Covid-19) hastalığına yönelik gösterilen psikolojik tepkilerin neler olduğu ve hastalığı geçiren bireylerin yaşadıkları ruhsal durumları alanyazında kavramsal olarak henüz yeterince ortaya konulmadığı görülmektedir. Çalışmada 'Koronavirüs hastalığıyla (Covid-19) başa çıkma süreci nasıl bir psikolojik yapıdan oluşmaktadır?' sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmanın amacı, koronavirüs hastalığını (Covid-19) geçiren yetişkin bireylerin yaşadıkları psikolojik deneyimleri açıklayabilmektir. Bu amaç doğrultusunda koronavirüs hastalığını (Covid-19) geçiren yetişkin bireylerin yaşadıkları psikolojik ve duygusal yapıları, başa çıkma yöntemlerinin bilinmesinin yetişkinlere sunulacak ruh sağlığı çalışmalarında kullanılmasına katkı sağlayabilir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda Siirt ilinde ikamet eden 20 yetişkin birey ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu formda hastalığın başlangıcı ve sonu arasındaki duygu durumları, davranışlar, manevi ve sosyal destek arayışları konularını içeren sorular bulunmaktadır. Veriler nitel araştırma yönetimi programlarından biri olan Maxqda yardımıyla tematik veri analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için araştırma süreci detaylı bir şekilde aktararak tutarlılık, güvenilebilirlik ve inandırıcılık ölçütleri yerine getirilmeye özen gösterilmiştir. Araştırmacılar tarafından kodlayıcılar arası uzlaşma güvenilirlik çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin sonucunda kodlayıcılar arası uyumun mükemmel düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada yapılan analizler sonucunda koronavirüs hastalığına yakalanan yetişkinlerin başa çıkma davranışını açıklayan üç temaya ulaşılmıştır. Bunlar bilişsel farkındalık, sosyal ve manevi destek temalarıdır. Çalışmanın sonuçları koronavirüs hastalığına yakalanan yetişkinlerin bilişsel farkındalık sağlamaya çalıştıklarını, manevi ve sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Araştırmanın sonuçları alanyazın ışığında tartışılmış, çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Koronavirüs (Covid-19) hastalığı, bilişsel farkındalık, sosyal destek, manevi destek

Abstract

Coronavirus (Covid-19), a worldwide epidemic disease, threatens people's lives. Coronavirus (Covid-19) disease can impair individual and social mental health as well as physical health. This disease damages the respiratory and immune systems of people. In addition, there may be situations that prevent psychological development, such as avoiding people, social support, limiting socialization and social activity areas. People may need psychological, social and moral support dimensions in order to cope with the disease in a functional way. It is seen that the psychological reactions to the coronavirus (Covid-19) disease and the mental states of the individuals who have the disease have not yet been conceptually revealed in the literature. In the study, an answer was sought to the question "What kind of psychological structure does the process of coping with the coronavirus disease (Covid-19) consist of?". The aim of this study is to explain the psychological experiences of adult individuals who have coronavirus disease (Covid-19). For this purpose, knowing the psychological and emotional structures and coping methods of adult individuals who have had the coronavirus disease (Covid-19) can contribute to the use

of mental health studies to be presented to adults. The phenomenology design, which is one of the qualitative research approaches, was used in the study. Snowball sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. In this direction, interviews were conducted with 20 adult individuals residing in Siirt. In the study, the data were obtained with a semi-structured interview form. In this form, there are questions about emotional states, behaviors, and seeking moral and social support between the onset and end of the disease. The data were analyzed by thematic data analysis method with the help of Maxqda, one of the qualitative research management programs. In order to ensure the validity and reliability of the study, the research process was explained in detail and care was taken to fulfill the criteria of consistency, reliability and credibility. A consensus reliability study between encoders was carried out by the researchers. As a result of this process, it was seen that the agreement between the coders was at an excellent level. As a result of the analyzes made in the research, three themes were reached that explain the coping behavior of adults who have coronavirus disease. These are the themes of cognitive awareness, social and moral support. The results of the study show that adults who have coronavirus disease try to provide cognitive awareness and need moral and social support. The results of the research were discussed in the light of the literature and various suggestions were made.

Keywords: Coronavirus (Covid-19) disease, cognitive awareness, social support, moral support

Giriş

İnsanlık tarihinde toplumsal yaşamı etkileyen birçok salgın hastalık olduğu bilinmektedir. Tarihsel süreçte Kara Veba, İspanyol Gribi, Kuş Gribi, Domuz Gribi gibi pek çok salgın hastalık meydana gelmiştir (Yıldırım, 2020). Bu salgınlardan birisi de son iki yıldır devam eden Yeni Koronavirüs Hastalığıdır. Yeni Koronavirüs Hastalığı (Covid-19), Mart 2020 tarihinde Dünya Sağlık Örgütü tarafından bir dünyaya etkileyen bir salgın hastalık olarak kabul edilmiştir (World Health Organization [WHO], 2020). Bu pandemik hastalığın insanlar arasında yakın temas ve nefes yolu ile bulaştığı belirtilmektedir. Bu hastalığın belirtileri olarak öksürük, ateş, boğaz ağrısı, nefes darlığı gibi solunum yolları septomlarıdır (Til, 2020).

Covid-19 salgını tedbirlerin kapsamında birçok ülke haftalık ve aylık olarak kapanma yıllarını tercih etmiştir. Bu doğrultuda insanların yaşam tarzları, iş, aile ve sosyal yaşamları, günlük rutinleri ve ritüelleri değişmiştir (Görgülü Arı ve Hayır Kanat, 2020). Bu süreçte insanların yaşam alanlarının kısıtlanması, sosyal ve fiziksel engelleri, evde kalma gibi durumlar şiddet, saldırganlık, kaygı ve stres gibi psikolojik davranışların artmasına yol açmıştır (Yıldırım, 2020). Koronavirüs salgını bir kriz durumunu oluşturmuştur. Bu kriz insanlara, ailelere, kurumlara ve toplumlara korku ve kaygı kültürü yüklemiştir. Salgını algılma biçimi, farklı başa çıkma mekanizmalarının sergilenmesi, sosyal medyanın olumsuz yönlendirmeleri gibi durumlar salgının zararını arttırmıştır (Akoğlu, & Karaaslan, 2020; Brooks, 2020; Yıldırım, 2020).

Salgının toplum yaşamında sağlık, sosyal ve psikolojik sorunu tetiklediği görülmektedir. Toplumda oluşan korku kültürünün yanı sıra hastalığa yakalanmayla birlikte başa çıkma yollarına yönelik mantıklı ve mantıkdışı yöntemler de denenmeye başlanmıştır (Yıldırım, 2020). Covid-19 salgını sürecindeki psikolojik problemler ile başa çıkmak konusunda bazı stratejiler sıralanmıştır. Bunlar, bilgi kaynaklarını erişimin sağlanması, sosyal desteğin artırılması, virüse ilişkin damgalamanın önüne geçilmesi, günlük aktivite ve rutin işlerin yürütülmesi, iyimser yaklaşım sergileme, kendine güvenli yaklaşma ve psikolojik destek sağlanmasıdır (Aşkın vd., 2020; Bao vd., 2020). Bunların yanı sıra stres toleransını artırma, yaşama anlam katma, belirsizliğe tahammül etme, yeni deneyimlere açık olma ve dayanıklılık Covid-19 hastalığıyla başa çıkmada etkili olduğu vurgulanmıştır (Polizzi vd., 2020).

Koronavirüs (Covid-19) hastalığı fiziksel sağlığın yanı sıra bireysel ve toplumsal ruh sağlığının da bozabilmektedir. Bu hastalık insanların solunum ve bağışıklık sistemine zarar vermektedir. Ayrıca insanlar arasında insanlardan kaçınma, sosyal destek, sosyalleşme ve sosyal etkinlik alanlarını sınırlandırma gibi psikolojik gelişimi engelleyici durumlar söz konusu olabilmektedir (Aşkın vd., 2020). İnsanlar hastalıkla işlevsel bir şekilde başa çıkabilmek için psikolojik, sosyal ve manevi destek boyutlarına ihtiyaç duyabilmektedirler. Koronavirüs (Covid-19) hastalığına yönelik gösterilen psikolojik tepkilerin neler olduğu ve hastalığı geçiren bireylerin yaşadıkları ruhsal durumları alanyazında kavramsal olarak henüz yeterince ortaya konulmadığı görülmektedir. Çalışmada '*Koronavirüs hastalığıyla (Covid-19) başa çıkma süreci nasıl bir psikolojik yapıdan oluşmaktadır?*' sorusuna cevap aranmıştır. Bu çalışmanın amacı, koronavirüs hastalığını (Covid-19) geçiren yetişkin bireylerin yaşadıkları psikolojik deneyimleri açıklayabilmektir. Bu amaç doğrultusunda koronavirüs hastalığını (Covid-19)

geçiren yetişkin bireylerin yaşadıkları psikolojik ve duygusal yapıları, başa çıkma yöntemlerinin bilinmesinin yetişkinlere sunulacak ruh sağlığı çalışmalarında kullanılmasına katkı sağlayabilir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden yorumlayıcı olgu bilim yaklaşımı tercih edilmiştir. Yorumlayıcı olgu bilim deseni, kişisel deneyimlere ve algılamalara göre olgulara ve durumlara yüklenen anlamları inceleyen bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2014). Bu desende öznel deneyimler ve kişisel algılamalar ve olaylara yüklenen anlamlar araştırılmaktadır (Akturan, & Esen, 2013).

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Kartopu örnekleme, araştırmacının katılımcılardan birinin tanıdıkları veya benzer deneyimleri yaşayan bireylerin iletişimleri sayesinde diğer katılımcıları araştırmaya dâhil etmesini içermektedir (Yıldırım, & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda Siirt ilinde ikamet eden 20 yetişkin birey ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 12'si erkek, 8'i kadındır. Araştırmaya katılan katılımcıların yaşları 18-50 arasında değişmektedir. Katılımcılardan 10'u üniversite, beşi lise, diğerleri ilköğretim mezunudur.

Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Bu formda hastalığın başlangıcı ve sonu arasındaki duygu durumları, davranışlar, manevi ve sosyal destek arayışları konularını içeren sorular bulunmaktadır. Görüşmeler çalışmanın amacına uygun olarak katılımcıların yaşadıkları ikametgahlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin süresi 12 ile 25 dakika arasında değişmektedir. Görüşmelerden elde edilen tüm ham veriler bilgisayar ortamında korunmak üzere işlenmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler nitel araştırma yönetimi programlarından biri olan Maxqda yardımıyla tematik veri analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Maxqda, nitel verileri kaydetmeyi, saklamayı, geri getirmeyi sağlayan ve örüntüleri görmeye ve analiz etmede kolaylık sağlamaya katkı sunan bir programdır. Tematik analiz, veri setini ayrıntılı olarak düzenlemeye ve örüntüleri açığa çıkarmaya içeren nitel bir analiz yöntemidir. Tematik analizde sırasıyla ham veriyle aşına olma, ilk kodların oluşturulması, temaların aranması, temaların gözden geçirilmesi, temaların tanımlanması ve adlandırılması ve son olarak raporlaştırma aşamaları bulunmaktadır (Braun, & Clarke, 2019).

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için öncelikle Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Birim Etik Kurulu 07/09/2021 tarih ve 03 Nolu toplantı kararıyla etik izin onayı alınmıştır. Araştırmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla Covid-19 hastalığı ile ilgili alanyazını birkaç kaynaktan incelenmiştir. Araştırmada aktarılabilirliği yerine getirmek üzere farklı özelliklere sahip katılımcılar araştırmaya dâhil edilmiştir. Ek olarak bulgular bölümünde doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Bazaley, & Jackson, 2015; Creswell, 2014; Yıldırım, & Şimşek, 2016).

Araştırmada tutarlılık ölçütünü sağlamak için değerlendiriciler arası güvenilirlik hesaplama yöntem tercih edilmiştir. Yapılan bu çalışma sonucunda iki değerlendirme arasında Miles ve Huberman'ın [Uzlaşma yüzdesi = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] yöntemiyle belirlenmiştir (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014). Buna göre tutarlılık katsayısının % 80 olduğu saptanmıştır. Buna göre kodlayıcılar arası uyumun mükemmel düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmada teyit edilebilirliği şartını sağlamak amacıyla katılımcıların özellikleri ayrıntılı anlatılmıştır. Ayrıca başka araştırmacıların görebilmeleri için ham veriler Maxqda dosyası olarak bilgisayarda muhafaza altına alınmıştır (Bazaley, & Jackson, 2015; Creswell, 2014; Yıldırım, & Şimşek, 2016). Çalışmada araştırma süreci detaylı bir şekilde aktararak tutarlılık, güvenilirlik ve inandırıcılık ölçütleri yerine getirilmeye özen gösterilmiştir.

Bulgular

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde koronavirüs hastalığına yakalanan yetişkinlerin başa çıkma davranışını açıklayan üç temaya ulaşılmıştır. Bunlar bilişsel farkındalık, sosyal ve manevi destek temalarıdır. Katılımcıların görüşleri ve ilgili temalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Temalar Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımını Gösteren Kod Matris Tablosu

Tema	Kategori	Kodlar	Görüş Bildiren Katılımcılar
Salgınla Başa Çıkma	Bilişsel farkındalık	İyimser olmak	K1, K3, K19, K14
		Bilgilenmek	K2, K5, K7, K12, K15
	Sosyal Destek	Aile ve arkadaşlarla görüşmek	K4, K5, K11, K18, K10
		Çocuklara odaklanmak	K4, K5, K11, K18
	Manevi destek	Belirsizliğe sabretmek	K2, K3, K7, K12
		Yaşamda anlam bulmak	K4, K5, K11, K18, K16

Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde koronavirüs hastalığıyla başa çıkmak için bilişsel farkındalık, sosyal destek ve manevi destek arayışı içerisinde oldukları görülmüştür. Bilişsel farkındalık kategorisi altında iyimser olmak ve bilgilenmek kodları bağlandı. Sosyal destek kategorisine bağlı aile ve arkadaşlarla görüşmek ve çocuklara odaklanmak kodlarının olduğu anlaşılmıştır. Manevi destek kategorisi altında belirsizliğe sabretmek ve yaşamda anlam bulmak kodlarının toplandığı görülmüştür.

Katılımcıların bilişsel farkındalık sağlamak amacıyla iyimser olmaya yöneldikleri ve bilgilenmeye çalıştıkları anlaşılmıştır. İyimserlik koduyla ilgili bir katılımcının (K3) düşüncesi şu şekildedir: “...İlk günden itibaren iyi olacağıma ve atlabileceğimi düşündüm.” Bilgilenme koduyla ilgili bir katılımcı (K7), “...İlk anda internete bakıp nasıl bir şey olduğunu, neleri yapabileceğimi öğrenmeye çalıştım.” görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcıların sosyal destek sağlamak amacıyla aile ve arkadaşlarla görüşmeyi ve çocuklara odaklandıkları anlaşılmıştır. Aile ve arkadaşlarla görüşmek koduyla ilgili bir katılımcının (K11) görüşü şu biçimdedir: “...Günde birkaç kez görüştüğüm arkadaşlarım ve ailemden birileri vardı. Böylece hastalığı atlattım kolay oldu.” Çocuklara odaklanmak koduyla ilgili bir katılımcı (K18), “...Çocuklarım benim her şeyim. Onlarla vakit geçirerek ve duyguları paylaşarak koronayı yendim.” görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların manevi destek sağlamak amacıyla belirsizliğe sabretmeye ve yaşamda anlam bulmaya çalıştıkları anlaşılmıştır. Belirsizliğe sabretmek koduyla ilgili bir katılımcının (K12) düşüncesi: “...Bu Allah’tan gelen bir hastalık. Yapılabilecekleri yapıyordum, onun dışında dayanmaya ve sabretmeye çalışıyordum.” Yaşamda anlam bulmak koduyla ilgili bir katılımcı (K5), “...Bu hayatta gülmek gibi hastalanmak da var. Önemli olan o anda neler yapabileceğimi ve nasıl daha sağlıklı düşünebileceğimi görebilmektir. Bunun için yaşamımdaki hedefleri ve geleceğimi düşündüm uzunca bir süre.” görüşünü dile getirmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada yapılan analizler sonucunda koronavirüs hastalığına yakalanan yetişkinlerin başa çıkma davranışını açıklayan üç temaya ulaşılmıştır. Bunlar bilişsel farkındalık, sosyal ve manevi destek temalarıdır. Çalışmanın sonuçları koronavirüs hastalığına yakalanan yetişkinlerin bilişsel farkındalık sağlamaya çalıştıklarını, manevi ve sosyal desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları ve sınırlılıkları bağlamında bazı önerilerde bulunulabilir. Bu çalışma, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilde yaşamakta olan ve yaşları 18-50 arasında değişen yetişkinlerle sınırlıdır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yaklaşımlarından kartopu örnekleme ile belirlenmiştir. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim desenine dayanmaktadır. Bu yüzden sonuçlar karşılaştırırken ve genellenirken bu sınırlılıklara dikkat edilmelidir. Gelecekteki çalışmalarda karma araştırma yaklaşımlarından keşfedici deseninin kullanılması daha iyi sonuçlar verebilir.

Kaynakça

- Akoğlu, G., & Karaaslan, T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Akturan, U. ve Esen, A. (2013). Fenomenoloji. *Nitel araştırma yöntemleri içinde* (2. baskı, ss. 83-98). Ankara: Seçkin.
- Aşkın, R., Bozkurt, Y., & Zeybek, Z. (2020). Covid-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Bao, Y., Sun, Y., Meng, S., Shi, J., ve Lu, L., (2020). 2019-nCoV Epidemic: Address mental health care to empower society, *The Lancet*, 395(10224), 37-38. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30309-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30309-3)
- Bazaley, P. ve Jackson, K. (2015). *NVivo ile nitel veri analizi*. (Çev. Ed. A. Bakla ve S. B. Demir). Ankara: Anı.
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395 (10227), 912-920. doi:[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma Deseni*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Görgülü Arı, A., & Hayır Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 459-492.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. ve Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis : A methods sourcebook* (3th ed.). Sage.
- Polizzi, C., Lynn, S.J., & Perry, A., (2020). Stress and Coping in the time of COVID-19: Pathways to resilience and recovery, *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 59-62. <https://doi.org/10.36131/CN20200204>
- Til, A. (2020). Yeni koronavirüs hastalığı hakkında bilinmesi gerekenler. *Ayrıntı Dergisi*, 8 (85), 53-57.
- World Health Organization (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) advice for the public*. <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/need-extra-precautions/people-at-higher-risk.html>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). İstanbul: Seçkin.
- Yıldırım, S. (2020). Salgınların sosyal-psikolojik görünümü: Covid-19 (Koronavirüs) pandemi örneği. *Turkish Studies*, 15(4), 1331-1351. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43585>

Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlılık ve Kişilerarası Duyarlılık ile Stresle Başa Çıkma Tarzları Arasındaki İlişkiler

Lerzan Yılmaz, Sağlık Ve Teknoloji Üniversitesi, lerzannyilmaz@gmail.Com

Berfin Değer, Munzur Üniversitesi, berfindeger21@gmail.Com

Özlem Çakmak Tolan, Dicle Üniversitesi, ozlemtolan@gmail.Com

Yunus Emre Ayna, Dicle Üniversitesi, yunusemreayna@gmail.Com

Öz

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sahip oldukları kişilerarası duyarlılık düzeyleri, özduyarlılık düzeyleri ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 159 kadın (%54) ve 136 (%46) erkek olmak üzere toplam 295 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama araçları olarak, “Kişisel Bilgi Formu”, Öz-duyarlılık Ölçeği (ODÖ), Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği (KDÖ) ve Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBÇTÖ) kullanılmıştır. Verilerin analizi için, Pearson korelasyon, bağımsız gruplar için t testi ve hiyerarşik regresyon analizi yöntemleri uygulanmıştır. Uygulanan t testi sonucuna göre, değişkenlerin cinsiyetler açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Korelasyon analizi sonuçlarına göre öz duyarlılık düzeyi ile problem odaklı başa çıkma stratejileri arasında pozitif, duygu odaklı başa çıkma stratejileriyle negatif, kişilerarası duyarlılık düzeyi ile negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kişilerarası duyarlılık düzeyi ile duygu odaklı başa çıkma stratejileri arasında pozitif, problem odaklı başa çıkma stratejileriyle negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Öz-duyarlılık ve kişilerarası duyarlılık düzeylerinin birlikte problem odaklı başa çıkma stratejilerini yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçlarına göre ise öz-duyarlılık düzeyinin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu fakat kişilerarası duyarlılığın anlamlı bir yordayıcı olmadığı saptanmıştır. Duygu odaklı başa çıkma stratejilerini yordama gücüne ilişkin regresyon analizi sonuçlarına göre ise öz-duyarlılık düzeyinin negatif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu ve kişilerarası duyarlılığın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, alan yazın ışığında tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öz-duyarlılık, kişilerarası duyarlılık, stresle başa çıkma tarzları, üniversite öğrencileri

Abstract

In this study, it was aimed to examine the relationship between university students' interpersonal sensitivity levels, self-compassion levels and styles of coping with stress. The sample of the study consists of 295 students, 159 female (54%) and 136 (46%) male. As data collection tools, "Personal Information Form", Self-Compassion Scale (SCS), Interpersonal Sensitivity Scale (ISS), and Stress Coping Styles Scale (SCSS) were used. Pearson correlation, independent groups t test and hierarchical regression analysis methods were used for data analysis. According to the results of the applied t test, it was concluded that the variables did not differ significantly in terms of genders. According to the results of the correlation analysis, a positive relationship was found between the level of self-compassion and problem-focused coping strategies, a negative relationship with emotion-focused coping strategies, and a negative correlation with the level of interpersonal sensitivity. It was found that there is a positive relationship between the level of interpersonal sensitivity and emotion-focused coping strategies, and a negative relationship with problem-focused coping strategies. According to the results of the regression analysis regarding the power of self-compassion and interpersonal sensitivity to predict problem-focused coping strategies together, it was determined that the level of self-compassion was a positive and significant predictor, but interpersonal sensitivity was not a significant predictor. According to the results of the regression analysis regarding the predictive power of emotion-focused coping strategies, it was determined that the level of self-compassion was a significant predictor in the negative direction and interpersonal sensitivity was a significant predictor in the positive direction. The findings obtained in the research were discussed in the light of the literature and suggestions were made.

Keyword: Interpersonal sensitivity levels, self-sensitivity levels, styles of coping with stress, university students.

GİRİŞ

Ergenlik döneminin geride bırakılması ve genç yetişkinliğe adım atılması genellikle üniversite yaşamına geçiş ile başlamaktadır. Hayatlarının bu yeni evresinde bireyler daha önce karşılaşmadıkları stres verici yaşam olaylarına maruz kalıp farklı problemlerle başa çıkmaktadır. Bu durumda stresle etkili bir biçimde başa çıkabilmek bireylerin akademik başarısı ve yaşam doyumu ile yakından ilişkilidir (Clark, 2000; Bridge, 2004).

Stres içsel ve dışsal uyaranlara karşı verilen fiziksel, duygusal ve bilişsel tepkiler olarak tanımlanmaktadır. Lazarus'a (1984) göre yaşanacak stresin düzeyi, yaşanan olayın birincil değerlendirmesine ve kişisel kaynakların değerlendirildiği ikincil değerlendirmeye göre değişmektedir. Öncelikle olayın stresli olup olmadığı (alakasız, olumlu, tehditkar, meydan okuyucu), sonrasında da baş edilip edilemeyeceği değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerin sonucuna göre kişinin tepkisi ortaya çıkmaktadır. Bireyin algıladığı stres düzeyi; egzersiz, sosyal destek, kişilik, kontrol odağı, psikolojik dayanıklılık düzeyi, stresörü yorumlama biçimi ve kullandığı baş etme stillerine göre değişmektedir (Baltaş, 1993). Burada söz edilen stresle baş etme stilleri kişinin stresli yaşam olaylarına karşı verdiği benzer davranış örüntülerinden oluşmaktadır. Stresörü ortadan kaldırmak, yıkıcılığını azaltmak, yüzleşmeye çalışmak için baş etme stratejileri kullanılmaktadır. Roth ve Cohen (1986) baş etmeyle ilgili ikili model öne sürmüşleridir. Bunlar yaklaşma yoluyla baş etme ve kaçınma yoluyla baş etme yöntemleridir. Yaklaşma yoluyla baş etme sorunla yüzleşmeyi içermektedir; duygusal destek alma, planlama gibi eyleme yönelik yöntemler kullanılmaktadır. Baş etme stratejileriyle ilgili diğer bir model, stresörü değerlendirme yaklaşımına göre problem odaklı veya duygu odaklı baş etmedir. Folkman ve Lazarus'a (1988) göre, aktif baş etme, planlama gibi yöntemler problem odaklı baş etme; otokontrol sağlama, uzaklaştırma gibi yöntemler de duygu odaklı baş etme stratejileri olarak tanımlanmaktadır. Bu yöntemlere ek olarak olumlu yönde yeniden değerlendirme, dikkat dağıtma, davranışsal geri çekilme, kaçınma gibi yöntemler de kullanılmaktadır.

Bireylerin stres seviyesini etkileyen faktörlerden bir diğeri de öz duyarlılıktır (Leary et al. 2007) Öz duyarlılık, kişinin acı verici ya da başarısızlık ile sonuçlanmış durumlarda duygularına açık olması, kendini sert bir şekilde eleştirmesi yerine var olan durumu nezaket içinde kabul etmesi ve anlayış içinde yaklaşabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Neff, 2003). Öz duyarlılık, kişinin kendi yetersizlik ve başarısızlıkla sonuçlanmış yaşantılarını yargılayıcı bir tutum içinde olmadan insanlığın ortak deneyimlerinden biri olarak kabul etmesidir (Neff, 2003). Psikoloji daha çok Batı kültür ve yaşantısına göre şekillenmişken son yıllarda Doğu felsefesi ve Budizmle ilgili etkileşimi daha görünür olmuştur (Epstein, 1995; Molino, 1998; Rubin, 1996; Watson, Batchelor ve Claxton, 1999; Neff, 2003a). Budist psikoloji, varlığı; benliğin doğasını anlama, analiz etme, öz değerlendirmeyi temel alan süreçlerle açıklamaktadır (Gallagher ve Shear, 1999; Neff, 2003b). Bu anlayışın kişinin kendine şefkat gösterebilme yetisi ve duyarlı olması ile ilişkili olduğu ileri sürülmektedir (Bennett-Goleman, 2001; Hahn, 1997; Kornfield, 1993; Salzberg, 1997; Neff, 2003b).

Batı toplumlarında duyarlılık, başkalarına karşı duyarlı olma anlamına gelmektedir. Budist psikolojisinde ise, kişinin başkalarına karşı duyduğu beğeni duygusunu kendi için de duyabiliyor olması beklenmektedir. Öz duyarlılığın tanımı, duyarlılığın genel tanımından ayrı değerlendirilmemektedir. Duyarlı olmak, başkalarının acılarına açık olmak ve başkaları için harekete geçmeyi ifade eder. Özetle, duyarlılık başkalarına karşı sabırlı olmak, kibar olmak ve yargılayıcı olmayan bir tutum sergilemeye karşılık gelmektedir. Bu bağlamda öz duyarlılık tüm insanların kusurlu olduğunu ve hata yapabileceklerini kabul etmektedir. Kişinin kendi acılarına açık olması, onları kabul etmesi, kendisi için harekete geçmesi ve kendine dair olumlu, kabul eder bir tutum sergilemesi beklenmektedir (Neff, 2003b).

Neff'e (2003a) göre, öz duyarlılık kavramı bencil olmak veya kendi kayırma, kendi ihtiyaçlarını diğer kişilerden daha öncelikli görmek ile eş değer tutulmamaktadır. Öz duyarlılık kavramı, olumsuz deneyimlerinin değerlendirmesini yaparken diğer insanlar için tanınan esneklik payının kendi içinde kabul edilebilir olduğuna karşılık gelmektedir. Öz duyarlılık olumsuz duygularla ilişkili olan kendine acıma (self-pity) kavramından farklıdır (Goldstein ve Kornfield, 1987). Kendine acıma başkalarından soyutlanmışlık hissini uyandırabileceğinden öz duyarlılık kavramı, kişinin kendine acıması ile bir tutulmamaktadır (Neff, 2003b). Kişisel deneyimler, acılar ile meşgul oldukça dünyadaki herhangi birinin benzer veya daha kötü yaşantılar deneyimlemiş olabileceği çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Kişi duygularından uzaklaştıkça kendi acısının yoğunluğunu abartma eğilimi içinde girebilmektedir ve bu durumu benliğiyle daha fazla özdeşleştirebilmektedir. Bu bağlamda benlik algısı kişiye odaklı ve kırılabilir bir hale gelmektedir. Dolayısıyla kişi için durumdan uzaklaşmak, objektif bir değerlendirme yapmak yorucu ve zorlayıcı olabilmektedir (Bennett-Goleman, 2001; Neff, 2003a). Bununla

birlikte öz duyarlılık, kişinin kendisinin ve diğerlerinin olumsuz yaşam deneyimlerini üst bilişsel süreçlerde değerlendirilmesine olanak vermektedir. Öz duyarlılık kavramı, kişinin olumsuz yaşam deneyimlerini kendi benliğiyle aşırı özdeşleştirmesinin önüne geçmektedir. Bu sayede kişi kendi benliğini diğer kişilerden ayıran hislerden uzaklaşabilmektedir. Bu da kişisel deneyimlerin geniş açılardan değerlendirilmesi ve yaşanan sıkıntının yoğunluğunun daha anlaşılır olmasını kolaylaştırmaktadır (Goldstein ve Kornfield, 1987; Gunaratana, 1993; Kabat-Zinn, 1994; Langer, 1989; Neff, 2003b).

Öz duyarlılık kavramı, üç temel bileşenden oluşmaktadır:

1. Kişinin kendisine karşı sert, ağır bir öz eleştiri ve yargılama yapması yerine, şefkat ve anlayış göstermesi
2. Kişinin kendi deneyimlerini başkalarının yaşadıklarından soyutlamak yerine, insan olmanın bir parçası olarak görmesi
3. Kişinin acı veren düşünce ve duygularını, kendisiyle aşırı özdeşleştirmesi yerine farkındalık içinde dikkatini vermesidir (Goldstein ve Kornfield, 1987; Salzberg, 1997; Neff, 2003b)

Öz duyarlılık ızdırap veren, üzücü durumları yok saymak veya onlardan kaçmak yerine şefkat ve anlayış içinde durumun bilincinde olmaktır. Mevcut durum insan olmanın bir parçası olarak değerlendirilirse duygusal düzenleme stratejisine dönüşebilmektedir. Bu sayede olumsuz duygular, fazla anlam yüklenilmemiş, kabul edilebilir bir duygu durumuna dönüşebilmektedir. Kişi mevcut durumu olduğu gibi anlar ve yorumlarsa kendine veya çevreye uygun etkili değişimler yapabilmektedir (Folkman ve Moskowitz, 2000; Isen, 2000). Kişinin öz duyarlılığa sahip olması başlangıçta çekeceği acıyı önleyebilecek niteliktedir ve proaktif davranışlar için hazırlayıcı rol oynamaktadır. Öz duyarlılık kavramı olumsuz yüklü duyguların etkisini (yetersizlik ve başarısızlıklar) olumlu duygulara (kişinin kendine karşı daha nezaket ve anlayış içinde yaklaşması) dönüştürebilmeyi sağlamaktadır. Değerlendirme sürecinde kişi, kendisinin veya başkalarının deneyimlerini olumlu ya da olumsuz algılamak yerine herkes tarafından paylaşılmış olmasını asıl öge olarak almaktadır (Baumeister, Bushman ve Campbell, 2000; Raskin, Novacek ve Hogan, 1991; Watson ve Hickman, 1995; Neff, 2003b). Öz duyarlılık kendini teskin etme (self-slooting) ve bağlanma tarzlarıyla kişisel yetersizlikliğin olduğu durumlarda, anksiyete ve sosyal geri çekilmeyi düşürecek faktörler arasındadır (Gilbert&Irons, 2005). Yine, Türk üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışmada öz duyarlılık, depresyon ve kaygı arasında anlamlı ve negatif ilişki bulunmuştur (Bayramoğlu, 2011). Leary ve diğerlerine (2007) göre, öz duyarlılık kişinin olaylardaki payını kabul etmesi, sorumluluğunu üstlenmesi için yardımcı olmaktadır. Öz duyarlılık başarısızlık, kaybetme ve strese karşı uyum sağlayıcı bir görev üstlenmektedir.

Stresle ilişkili bir diğer kavram kişilerarası duyarlılıktır. Sağlıklı ilişkiler kişinin kabul edilebilirliğinin göstergesi olarak algılandığından sosyal ilişkilerde reddedilme, bireyler için acı verici olmakla birlikte bireylerin baş etme becerilerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla kişilerarası ilişkiler kişinin yaşamını sürdürmesi ve temel ihtiyaçlarını sağlayabilmesi açısından önemli bir yere sahiptir. Kişilerarası duyarlılık insanlarla kurulan bağlarda hassasiyete, başkaları tarafından kırılma veya yanlış anlaşılma korkusuna işaret etmektedir. (Kross et al., 2007). Kişi sosyal etkileşimlerinde kendini diğerlerinden aşağı görür ve yetersiz hissederse, yanlış yapıyı endişesine kapılabilmektedir (Boyce ve diğerleri, 1992). Kabul görme ihtiyacı insan için temel motivasyon kaynaklarının başında gelmektedir. Bu ihtiyacın insanın sosyal bir varlık olması ve gruba aidiyet hissi ile ilişkili olduğu belirtilmiştir (Butler, Doherty, Potter, 2007). Biyo-psiko-sosyal bir varlık olan insanın acılara dayanabilme eşiği; korkularını azaltmayı ve reddedilme duyarlılığını doğurmaktadır. Reddedilme duyarlılığı yüksek olan bireyler, kişilerarası ilişkilerinde belirsiz ipuçlarını reddedilme olarak yorumlama eğilimindedir (Downey ve Feldman, 1996). Gerçek veya hayali reddedilmeye aşırı tepki verebilmektedirler (Downey ve Feldman, 1996).

Kişilerarası farkındalık, kişilerin kişilerarası eylemleri ve tepkileri değerlendirme biçimlerini ifade eder. Sosyal etkileşim bu duyarlılığa sahip bireylerde endişeye sebep olmaktadır. Onay ihtiyacı bireyin kendi önceliklerini feda etmesi, aşağılanmaması, dışlanmaması için başkalarının görüşlerine ne kadar öncelik verdiği olarak tanımlanmaktadır (Kross et al., 2007). Kırılgan benlik kişinin küçük düşürülme ve reddedilme korkusuyla ilgilidir ve kırılgan bir özgüvene işaret etmektedir. Kişilerarası duyarlılık aynı zamanda kişilerarası reddedilme duyarlılığı olarak da tanımlanmaktadır (Kross et al., 2007). Bireyin kendini diğer insanlarla kıyaslaması, hata yapma ve dolayısıyla reddedilme endişesi içerisinde olması kişiyi başta stres olmak üzere depresyon, anksiyete gibi çeşitli psikolojik problemlere yatkın hale getirmektedir (Smith et al., 2001).

Mevcut çalışmalar ve ampirik bulgular göz önüne alındığında bu araştırmanın sorusu; öz duyarlılık ve kişilerarası duyarlılık ilişkisinin stresle başa çıkma tarzları arasında nasıl farklılaştığı üzerinedir. Bu bağlamda araştırmanın hipotezleri şunlardır;

1. Özduyarlılık düzeyi ile problem odaklı başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
2. Özduyarlılık düzeyi ile duygu odaklı başa çıkma stratejileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
3. Kişilerarası duyarlılık düzeyi ile problem odaklı başa çıkma stratejileri arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
4. Kişilerarası duyarlılık düzeyi ile duygu odaklı başa çıkma stratejileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.
5. Kişilerarası duyarlılık düzeyi, özduyarlılık düzeyi ile birlikte stresle başa çıkma stratejilerini anlamlı biçimde yordamaktadır.
6. Kişilerarası duyarlılık düzeyi, özduyarlılık düzeyi ve stresle başa çıkma stratejileri cinsiyetler açısından anlamlı bir biçimde farklılaşmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Öz duyarlılık, kişilerarası duyarlılık ve stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli değişkenler arasındaki değişimlerin varlığını ve derecesini tespit etmeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2011).

Araştırma Grubu

Araştırma örneklemini Dicle üniversitesinde eğitim gören gönüllü 295 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu katılımcıların %54'ü (159) kadın, %46'sı (136) erkek katılımcıdan oluşmaktadır.

Tablo 1

Araştırmaya Katılım Sağlayan Bireylere İlişkin Demografik Bilgiler

		f	%
Cinsiyet	Kız	159	54
	Erkek	136	46
Yaş	17-22	232	79
	23-27	63	21
Ailenin aylık geliri	0-3000 TL	193	67
	3001-6000 TL	67	23
	6001-9000 TL	18	6
	9001 TL üstü	12	4
Medeni durum	Evli	16	6
	Bekar	279	94
Öğrencinin hayatının büyük oranda geçtiği yer	Büyükşehir/metropol	177	60
	Şehir	83	28
	Kasaba/Köy	35	12

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu: Kişisel Bilgi Formu katılımcıların sosyo-demografik özellikleri ile ilgili bilgi edinmek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır.

Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (SBTÖ): Ölçek Lazarus ve Folkman (1984) tarafından geliştirilmiştir. 66 maddeden oluşan orijinal ölçek, Şahin ve Durak (1995) tarafından üniversite öğrencileri için uyarlanmış ve 30 maddelik forma dönüştürülmüştür. Ölçeğin beş alt boyutu bulunmaktadır. Bunlardan “Kendine Güvenli” yaklaşım, “İyimser yaklaşım” ve “Sosyal Desteğe Başvurma” alt boyutları “problem odaklı stresle başa çıkma” olarak değerlendirilirken, “Çaresiz” ve “Boyun Eğici” yaklaşım alt boyutları duygu odaklı (pasif) stresle başa çıkma tarzları olarak değerlendirilmektedir (Şahin ve Durak 1995; Erdem, 2016). Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları kendine güvenli yaklaşım için .62 ile .80, çaresiz yaklaşım için .64 ile .73, iyimser yaklaşım için .49 ile .68, boyun eğici yaklaşım için .47 ile .72 ve sosyal destek arama yaklaşımı için .45 ile .47 arasında değişmektedir (Şahin ve Durak, 1995). Mevcut çalışmadaki Cronbach alfa katsayıları, “Kendine Güvenli Yaklaşım” alt boyutu için .83; “İyimser Yaklaşım” alt boyutu için .79; “Çaresiz Yaklaşım” alt boyutu için .73; “Boyun Eğici Yaklaşım” alt boyutu için .65; “Sosyal Desteğe Başvurma” alt boyutu için .63 olarak bulunmuştur.

Öz Duyarlılık Ölçeği (ÖDÖ): Öz Duyarlılık ölçeği (ÖDÖ), Neff (2003b), tarafından geliştirilmiş öz bildirim tarzı bir ölçektir. 26 maddeden oluşan ölçek 1’den (hiçbir zaman) 5’e (her zaman) doğru giden 5’li Likert tarzı bir derecelendirmeye dayanır. Altı alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar Öz Sevecenlik, Öz Yargılama, Paylaşımların Bilincinde Olma, İzolasyon, Bilinçlilik ve Aşırı Özdeşleşme’dir. Ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı .92, test-tekrar test güvenirlik katsayısı ise .93’tür. Ölçeğin Türkçeye uyarlama, güvenirlik ve geçerlilik çalışmaları Akın, Akın ve Abacı (2007) tarafından yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinal formula uyumlu olduğu görülmüştür. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları 0.72 ile 0.80, test-tekrar test güvenirlik katsayıları ise 0.56 ile 0.69 arasında bulunmuştur. Mevcut çalışmada ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .65 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar açısından ise iç tutarlılık katsayısı Öz Sevecenlik için .75, Öz Yargılama için .74, Paylaşımların Bilincinde Olma için .56, İzolasyon için .71, Bilinçlilik için .63, ve Aşırı Özdeşleşme .68 olarak bulunmuştur.

Kişilerarası Duyarlılık Ölçeği: Ölçek Boyce ve Parker (1989, akt. Doğan ve Sapmaz, 2012) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye Doğan ve Sapmaz tarafından uyarlanmıştır. 5’li Likert tipinde bir ölçektir. “Hiç uygun değil” (1), “Uygun Değil” (2), “Biraz Uygun” (3), “Uygun” (4), “Tamamen Uygun” (5) şeklinde puanlanmaktadır. KDÖ’den toplam kişilerarası duyarlılık puanı ve üç alt boyuta ilişkin puanlar olmak üzere dört farklı türde puan alınabilmektedir. Ölçekten alınacak yüksek puanlar kişilerarası duyarlılığın yüksek olduğunu göstermektedir. Kişilerarası duyarlılığı yüksek bireyler, kişilerarası ilişkilerde özgüveni düşük, atılgan olmayan, ilişkilerinde kaygı ve bağımlılık özellikleri gösteren, kolay incinebilir ve eleştirilme kaygısına sahip bireyler olarak değerlendirilebilir. Ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar açısından ise iç tutarlılık katsayısı “kişilerarası kaygı ve bağımlılık” alt boyutu için .84, “sosyal özgüven eksikliği” alt boyutu için .64, “atılgan olmayan davranışlar” alt boyutu için ise .73 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmada ölçeğin bütünü için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak bulunmuştur. Alt boyutlar açısından ise iç tutarlılık katsayısı “kişilerarası kaygı ve bağımlılık” alt boyutu için .83, “sosyal özgüven eksikliği” alt boyutu için .66, “atılgan olmayan davranışlar” alt boyutu için ise .65 olarak bulunmuştur.

İşlem

Alışkanlık ve yorgunluk etkisinin azaltılması amacıyla çalışmada yer alan ölçeklerin sırası araştırmacılar tarafından uygulama öncesinde değiştirilmiştir. Katılımcılar, çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Katılımcılara araştırmanın amacı, nerede ve nasıl kullanılacağı ve kimler tarafından yapıldığı hakkında ölçek setinin ilk sayfasındaki onam formu ile bilgi verilmiş ve katılımcıların onayları alınmıştır. Katılımcılar ölçekleri aynı gün içinde doldurarak araştırmacılara iletmışlerdir. Ölçeklerin uygulama süresi yaklaşık olarak 20-25 dk. sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi için IBM SPSS 21 programı kullanılmıştır. Veri analizinde değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı, değişkenler arasında anlamlı farklar

olup olmadığını incelemek amacı ile testi ve özduyarlılık ile kişilerarası duyarlılığın stresle başa çıkma tarzını yordamadaki gücünü belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yöntemleri uygulanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın denencelerine ilişkin yapılan nicel analizlere ve bu analizlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

T Testi Analizi

Araştırmanın değişkenlerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere bağımsız örneklem t testi analizi yapılmış ve bulgular tablo 2 de sunulmuştur.

Tablo 2

T Testi Analizi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean	SS	SD	t	p
1. Kişilerarası duyarlılık	Kadın	159	2,6140	,52060	293	-1,535	,126
	Erkek	136	2,7082	,52980			,126
2. Problem odaklı başa çıkma	Kadın	159	2,8152	,38920	293	-,662	,509
	Erkek	136	2,8472	,44230			,513
3. Duygu odaklı başa çıkma	Kadın	159	2,1959	,45576	293	,029	,977
	Erkek	136	2,1943	,45640			,977
4. Özduyarlılık	Kadın	159	3,1609	,69644	293	-,252	,801
	Erkek	136	3,1799	,57942			,798

Bağımsız örneklem t testi analizi sonuçlarına göre, kişilerarası duyarlılık değişkeninin cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($t(293) = -1,535$, $p > .05$). Problem odaklı başa çıkma değişkeninin cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($t(293) = -,662$, $p > .05$). Analiz sonuçlarına göre duygu odaklı başa çıkma değişkeninin cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ($t(293) = ,029$, $p > .05$). Son olarak öz duyarlılık değişkeninin cinsiyetler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmadığı saptanmıştır ($t(293) = -,252$, $p > .05$).

Korelasyon Analizleri

Araştırmada kişilerarası duyarlılık ve öz duyarlılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon analizi ile incelenmiş ve bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Değişkenlere İlişkin Korelasyon Katsayıları

	1	2	3	4
1. Kişilerarası duyarlılık genel ortalama	1 295			
2. Duygu odaklı başa çıkma	,467** ,000 295	1 295		
3. Problem odaklı başa çıkma	-,216** ,000 295	-,291** ,000 295	1 295	
4. Özduyarlılık genel ortalama	-,440** 000 295	-,473** ,000 295	,566** ,000 295	1 295

Elde edilen sonuçlara göre, öz duyarlılık düzeyi ile problem odaklı (etkili) başa çıkma stratejileri arasında pozitif ($r = .56, p < .01$), duygu odaklı (pasif) başa çıkma stratejileriyle negatif ($r = -.43, p < .01$), kişilerarası duyarlılık düzeyi ile negatif ($r = -.44, p < .01$) yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Kişilerarası duyarlılık düzeyi ile duygu odaklı (pasif) başa çıkma stratejileri arasında pozitif ($r = .46, p < .01$) problem odaklı (etkili) başa çıkma stratejileriyle negatif ($r = -.21, p < .01$) yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir.

Regresyon Analizleri

Öz-duyarlılık ve kişilerarası duyarlılığın stresle başa çıkma stratejilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Çalışmada problem odaklı başa çıkma stratejileri ve duygu odaklı başa çıkma stratejileri için iki ayrı regresyon analizi yapılmıştır.

Problem odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanım sıklığının özduyarlılık ve kişilerarası duyarlılık değişkenleri tarafından yordanma gücüne ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları “Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Öz-Duyarlılık ve Kişilerarası Duyarlılık Düzeylerinin Birlikte Problem Odaklı Başa Çıkma Stratejilerini Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Model	B	Std. Error	Beta	t	p	R	R ²
KDÖ	,034	,042	,044	,814	,416	,579	,326
ÖDÖ	,374	,034	,585	10,852	,000		

Öz-duyarlılık ve kişilerarası duyarlılığın stresle başa çıkma stratejilerini anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Özduyarlılık ve kişilerarası duyarlılık düzeylerinin birlikte problem odaklı (etkili) başa çıkma stratejilerini yordama gücüne ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre ise özduyarlılık düzeyinin pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı ($b = .58$) olduğu fakat kişilerarası duyarlılığın anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($b = .04$) saptanmıştır. Modelin anlamlı olduğu ($F(4,28) = 36,01, p < .01, R^2 = .32$) ve değişkenlerin toplam varyansın %32’sini açıkladığı görülmüştür.

Duygu odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanım sıklığının özduyarlılık ve kişilerarası duyarlılık değişkenleri tarafından yordanma gücüne ilişkin yapılan regresyon analizi sonuçları “Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öz-Duyarlılık ve Kişilerarası Duyarlılık Düzeylerinin Birlikte Duygu Odaklı Başa Çıkma Stratejilerini Yordama Gücüne İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi

Model	B	Std. Error	Beta	t	Sig.	R	R ²
KDÖ	,290	,047	,334	6,144	,000	,567	,311
ÖDÖ	-,237	,038	-,337	-6,177	,000		

Duygu odaklı (pasif) başa çıkma stratejilerini yordama gücüne ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; öz-duyarlılık düzeyinin negatif yönde anlamlı bir yordayıcı ($b = -.33$) olduğu ve kişilerarası duyarlılığın pozitif yönde anlamlı bir yordayıcı ($b = .33$) olduğu saptanmıştır. Modelin anlamlı olduğu ($F(4,28) = 33,68, p < .01, R^2 = .31$) ve değişkenlerin toplam varyansın %31’ini açıkladığı görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı bireylerin sahip oldukları kişilerarası duyarlılık düzeyleri, öz duyarlılık düzeyleri ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Ayrıca çalışmada çeşitli demografik değişkenler kişilerarası duyarlılık düzeyleri, öz duyarlılık düzeyleri ve stresle başa çıkma stilleri açısından incelenmiştir. Mevcut çalışmada cinsiyetin, araştırmanın ana değişkenleri olan kişilerarası duyarlılık düzeyleri, öz duyarlılık düzeyleri ve stresle başa çıkma stilleri açısından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde çalışma bulgularını destekler nitelikte araştırmaların (İkiz & Totan, 2012; Neff et al., 2008) varlığına karşın kadınların öz duyarlılık düzeyinin erkeklerden daha yüksek olduğu çalışmalara da rastlanmıştır (Neff, 2003; (Leadbeater vd.,

1999; Nolen-Hoeksema vd., 1999) Aynı durum kişilerarası duyarlılık düzeyi için de geçerlidir. Mevcut çalışma ile paralel bulgular (Snodgrass, 1992; Anlı, 2018) olduğu gibi kişilerarası duyarlılık düzeyinin cinsiyete bağlı olarak değiştiğini gösteren çalışmalar da mevcuttur (Erözkan, 2003; McCabe et al., 1999). Bu durum üzerinde araştırmanın yapıldığı bölgenin kültürel özellikleri, bireysel farklılıklar, toplumsal cinsiyet rolleri ve örneklem sayısı unsurların etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bireylerin kendilerine ve yaptıkları hatalara hoşgörü ile yaklaşması ve bu hataları kendileriyle özdeşleştirmek yerine farkındalık içinde dikkatini vermesi olarak tanımlanan (Neff, 2003) öz duyarlılık, temelde üzücü ve stresli durumları yok saymak yerine bu durumların bilincinde olmayı kapsamaktadır. Bu durumda bir duygu düzenleme stratejisi olarak işlev görebilen öz duyarlılığın probleme odaklanmak ve stresle etkili bir şekilde başa çıkmak ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Mevcut çalışmada öz duyarlılık düzeyi problem odaklı başa çıkma stratejileri ile pozitif düzeyde anlamlı bir ilişki göstermektedir. Problem odaklı başa çıkma stratejilerinin kullanılması stresle etkili bir biçimde başa çıkabilme ile ilişkilidir. İlgili alanyazın incelendiğinde mevcut çalışmayı destekler nitelikte bulguların olduğu görülmektedir (Neff, 2003; Neff et al., 2005; Sirois et al., 2015) Buradan hareketle öz duyarlılığı yüksek bireylerin problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullandıkları söylenebilir.

Diğerleri tarafından acımasızca eleştirileceğine ve kötü muameleye maruz kalacağına inanma, dolayısı ile kolay incinme ile tanımlanabilen kişilerarası duyarlılık kavramı içerisinde yoğun bir onaylanma ihtiyacı da barındırmaktadır. Kişilerarası duyarlılığı yüksek bireyler toplumdan dışlanmamak adına kendi ihtiyaçlarını ikinci plana atarak başka kişilerin görüşlerine daha çok öncelik vermektedir (Boyce et al., 1992). Kişilerarası duyarlılığı yüksek olan bireyler nötr durumları negatif algılamaya meyilli olduklarından (Hiçdurmaz & Öz, 2016) işlevsel olmayan düşünce kalıplarını ve başa çıkma stratejilerini daha sık kullanabilmektedir. Bu nedenle stresle başa çıkarken duygu odaklı stratejileri kullanmalarının daha muhtemel olduğu düşünülmektedir. Mevcut çalışmada elde edilen bulgular da bu düşünceyi destekler niteliktedir. İlgili alanyazın incelendiğinde araştırma ile paralel bulguların varlığı göze çarpmaktadır (Hiçdurmaz & Öz, 2016; McCabe, Blankstein ve Mills 1999, Otrar et al., 2002). Başka insanlar tarafından acımasızca eleştirileceğine inanan ve kendi ihtiyaçlarını geri planda tutan bireylerin olumsuz yaşam olayları karşısında kendilerine hoşgörü ile yaklaşmasının muhtemel olmadığı düşünülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde, söz konusu kavramlarla yapılmış çalışmaların sayıca az olması dikkat çekse de öz duyarlılık ile kişilerarası duyarlılık arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Grevenstein ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan bir çalışmada, tutarlılık duygusu, dayanıklılık, eğilimsel iyimserlik ve öz şefkat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öz duyarlılık düzeyinin kişilerarası duyarlılık düzeyi ile negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular bu durumu destekler niteliktedir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise, kişilerarası duyarlılık düzeyinin öz duyarlılık düzeyi ile birlikte, kullanılan başa çıkma stratejilerini yordadığı şeklindedir. Bu bağlamda, bireylerin öz duyarlılık ve kişilerarası duyarlılık seviyesinin yüksek olduğu durumlarda problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanmaya yatkın oldukları söylenebilir. Öz duyarlılık düzeyinin yüksek olması bilinçlilik, farkındalık ve bireyin kendisine hoşgörü ile yaklaşması ile ilişkilidir (Neff, 2003) Kişilerarası duyarlılık düzeyinin düşük olması ise bireylerin kendi ihtiyaçlarına daha duyarlı olması, eleştirilmekten yoğun bir korku duymaması ve dolayısıyla davranışları üzerinde gereğinden fazla kontrol sağlamaya çalışmaması anlamına gelmektedir (Boyce et al., 1992). Dolayısıyla öz duyarlılık düzeyi yüksek ve kişilerarası duyarlılık düzeyi düşük bireyler çoğu zaman nötr stresörleri benliğiyle ilişkilendirmeden nesnel bir şekilde değerlendirebilir ve daha etkili bir başa çıkma stratejisi olan problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanabilirler. Problem odaklı başa çıkma stratejileri kullanan bireyler özgüvenli ve iyimser bir şekilde problemi çözmede aktif bir rol alırlar. Bunu yaparken daha rasyonel ve bilinçli bir yol izledikleri belirtilmektedir (Lazarus, 1993)

Öz duyarlılığı düşük bireyler ise, stresli yaşam olayları ile karşı karşıya kaldıklarında problemi kişiselleştirip kendilerini acımasızca eleştirme eğilimi gösterebilirler. Yüksek kişilerarası duyarlılık düzeyine sahip olan bireyler kendilerini yetersiz eksik görerek diğer insanların kendilerini acımasızca eleştirmesinden duydukları kaygı nedeniyle olayları nesnel bir şekilde değerlendiremeyebilirler. Böyle durumlarda duygu odaklı stratejilerin kullanılması muhtemeldir. Duygu odaklı başa çıkma stratejilerini kullanan bireyler ise problemin çözümüne odaklanmaktan ziyade, problemin kendilerinde yarattığı kaygı, stres ve bunun gibi olumsuz duygulara odaklanmaktadır. Bahsi geçen olumsuz duyguları katlanılmaz bulan birey, problemi çözmek yerine duyguyu ortadan kaldırmaya çalışmakta ve durumun olumsuz taraflarına daha çok odaklanmaktadır. Aynı zamanda

problemin varlığını inkar etme veya problemi çözmeden varlığına boyun eğme gibi davranışlar da söz konusu olabilmektedir (Lazarus, 1993).

Mevcut araştırma Dicle üniversitesinde okuyan öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Bölgenin kültürel yapısı ve katılımcı sayısı göz önünde bulundurulursa ülkenin farklı illerinde okuyan üniversite öğrencileriyle ve tekrarlanması halinde araştırmanın daha genellenebilir hale geleceği düşünülmektedir. Üniversite yaşamına geçiş ile birlikte birçok farklı stresli durumla karşı karşıya kalan bireylerin kullandıkları başa çıkma stratejilerinin akademik başarıları (Hsieh et al., 2012) veya yaşam doyumu (Mahmoud et al., 2012) ile ilgili olduğu ve depresyon, anksiyete gibi çeşitli psikolojik rahatsızlıkların belirtilerini göstermede koruyucu etkisinin olduğu bilinmektedir. Bu noktadan hareketle, üniversite öğrencilere yönelik olarak stresle başa çıkma, kişilerarası duyarlılık ve öz duyarlılık ile ilgili psiko-eğitim programları düzenlenmesinin öğrencilerin stresli durumlarla etkili bir biçimde başa çıkabilmelerine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Anlı, G., (2018). Kişilerarası Duyarlılık ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(1), 103-118.
- Akin, A., Abaci, R., & Cetin, B. (2007). The validity and reliability of the Turkish version of the metacognitive awareness inventory. Kuram ve uygulamada eğitim bilimleri, 7(2), 671.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., & Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism. Current directions in psychological science, 9(1), 26-29.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z. (1993). Stres ve Stresle Başa Çıkma Yolları. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Bayramoğlu, A. (2011). Self-compassion in relation to psychopathology . Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyce, P., Hickie, I., Parker, G., Mitchell, P., Wilhelm, K. and Brodaty, H. (1992). Interpersonal Sensitivity and the One-Year Outcome of a Depressive Episode. Australian and New Zealand Journal of Psychiatry, 26, 156-
- Bridge, B. (2004). Duyguların Eğitimi. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Butler, J. C., Doherty, M. S., & Potter, R. M. (2007). Social antecedents and consequences of interpersonal rejection sensitivity. Personality and individual differences, 43(6), 1376-1385.
- Clark, L. (2000). SOS Duygulara Yardım (Çev: G. Yazgan). İstanbul: Evrim Yayınevi
- Downey, G., & Feldman, S. I. (1996). Implications of Rejection Sensitivity for Intimate Relationships. Journal of Personality and Social Psychology, 70, 1327-1343.
- Doğan, T., & Sapmaz, S. (2012). Kişilerarası duyarlılık ölçeğinin türk üniversite öğrencilerinde psikometrik analizi. Journal of Theoretical Educational Science, 5(2), 145-155.
- Erdem, H. (2016). Stresle Başa Çıkma İç Kontrol Odagının Yordayıcı Gücü ve Psikolojik Sermayenin Aracılık Rolü. Türk Psikoloji Dergisi, 31(78), 1.
- Erözkan, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Kişilerarası Duyarlılıkları İle Reddedilme Duyarlılıklarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 85-98.
- Epstein, M. (1995). Thoughts without a thinker: Buddhism and psychoanalysis. Psychoanalytic review, 82(3), 391-406.
- Folkman, S. ve Lazarus, R.S. (1988). Coping as a mediator of emotion. Journal of Personality and Social Psychology, 54(3), 466-475.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. American Psychologist, 55(6), 647-654
- Gallagher, S., & Shear, J. (1999). Models of the self. Thorverton, UK: Imprint Academic.
- Gilbert, P., & Irons, C. (2005). Focused therapies and compassionate mind training for shame and self-attacking.
- Goldstein, J., & Kornfield, J. (1987). Seeking the heart of wisdom: The path of insight meditation. Boston: Shambhala.
- Goleman, T., & Goleman, T. B. (2001). Emotional alchemy: How the mind can heal the heart. Harmony Book: New York.
- Gunaratana, V. H. (1993). Sati. In Mindfulness in Plain English. Somerville, MA: Wisdom Publications
- Grevenstein, D., Aguilar-Raab, C., Schweitzer, J., & Bluemke, M. (2016). Through the tunnel, to the light: Why sense of coherence covers and exceeds resilience, optimism, and self-compassion. Personality and Individual Differences, 98, 208-217.
- Hahn, T. N. (1997). Teachings on love. Berkeley, CA: Parallax Press.
- Hsieh, P. H., Sullivan, J. R., Sass, D. A., & Guerra, N. S. (2012). Undergraduate engineering students' beliefs, coping strategies, and academic performance: An evaluation of theoretical models. The Journal of Experimental Education, 80(2), 196-218.

- Hiçdurmaz, D., & Öz, F. (2016). Interpersonal sensitivity, coping ways and automatic thoughts of nursing students before and after a cognitive-behavioral group counseling program. *Nurse Education Today*, 36, 152–158. doi:10.1016/j.nedt.2015.09.006
- Isen, A. M. (2000). Some perspectives on positive affect and self-regulation. *Psychological Inquiry*, 11, 184–188.
- İkiz, E., & Totan, T. (2012). Üniversite Öğrencilerinde Öz-Duyarlık Ve Duygusal Zekânın İncelenmesi. *Dokuz Eylül University Journal Of Graduate School Of Social Sciences*, 14(1).
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go there you are*. New York: Hyperion
- Kornfield, J. (1993). *A path with heart*. New York: Bantam Books.
- Korkmaz, B. (2018). Öz-duyarlık: psikolojik belirtiler ile ilişkisi ve psikoterapide kullanımı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 10(1), 40-58.
- Kross, E., Egner, T., Ochsner, K., Hirsch, J. and Downey, G. (2007). Neural Dynamics of Rejection Sensitivity. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19(6), 945–956
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J. ve Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35 (5): 1268–1282.
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., BattsAllen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: the implications of treating oneself kindly. *Journal of personality and social psychology*, 92(5), 887.
- Lazarus, R.S. ve Folkman S. (1984). *Stress, appraisal and coping*, 1st Ed, Springer Publishing Company, New York, 11-21.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: Past, present, and future. Fifty years of the research and theory of RS Lazarus: An analysis of historical and perennial issues, 366-388.
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading, MA: Addison-Wesley
- Mahmoud, J. S. R., Staten, R. T., Hall, L. A., & Lennie, T. A. (2012). The relationship among young adult college students' depression, anxiety, stress, demographics, life satisfaction, and coping styles. *Issues in mental health nursing*, 33(3), 149-156.
- Mccabe, R. E., Blankstein, K. R. & Mills, J. S. (1999). Interpersonal Sensitivity and Social Problem Solving: Relations with Academic and Social Self-Esteem, Depressive Symptoms, and Academic Performance. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 587-604.
- Molino, A. (Ed). (1998). *The couch and the tree: Dialogues in psychoanalysis and Buddhism*. New York: North Point Press.
- Neff (2003): The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion, *Self and Identity*, 2:3, 223-250
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: an alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2 (2): 85-101. Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2 (3): 223-250.
- Neff, K. D. (2003a). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250.
- Neff, K. D., Pisitsungkagarn, K. ve Hsieh, Y. (2008). Self-compassion and self-construal in the United States, Thailand, and Taiwan. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 39, 267-285.
- Nolen-Hoeksema, S., Larson, J. ve Grayson, C. (1999). Explaining the gender difference in depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77 (5): 1061–1072.
- Otrar, M., Ekşi, H., Dilmaç, B., & Şirin, A. (2002). Türkiye'de öğrenim gören Türk ve akraba topluluk öğrencilerinin stres kaynakları, başa çıkma tarzları ile ruh sağlığı arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 473-506.
- Raskin, R., Novacek, J., & Hogan, R. (1991). Narcissistic self-esteem management. *Journal of personality and social psychology*, 60(6), 911.
- Roth, S., & Cohen, L. J. (1986). Approach, Avoidance, and Coping with Stress. *American Psychologist*, 41, 813-819
- Rubin, J. B. (1996). *Psychotherapy and Buddhism: Toward an integration*. New York: Plenum Press.
- Salzberg, S. (1997). *Lovingkindness: The revolutionary art of happiness*. Boston: Shambala
- Sirois, F. M., Molnar, D. S., & Hirsch, J. K. (2015). Self-compassion, stress, and coping in the context of chronic illness. *Self and Identity*, 14(3), 334-347.
- Smith, B. W., & Zautra, A. J. (2001). Interpersonal sensitivity and reactivity to spousal conflict in healthy older women. *Personality and Individual Differences*, 31(6), 915-923.
- Snodgrass, S. E., (1992). Further effects of role versus gender on interpersonal sensitivity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 154-158.
- Şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). Stresle başa çıkma tarzları ölçeği: Üniversite öğrencileri için uyarlanması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10(34), 56-73.
- Watson, G., Batchelor, S., & Claxton, G. (2000). *The psychology of awakening: Buddhism, science, and our day-to-day lives*. York Beach, Me: S. Weiser

Öğretmenler ve Öğretmen Adaylarında Duygusal Zeka: 2000 - 2020 Yılları Arasında Türkiye’de Yayımlanmış Makalelerin Eğilimleri

Vahit Ağa YILDIZ, MEB, Türkiye Cumhuriyeti, vahit442@gmail.com

Durmuş KILIÇ, Atatürk Üniversitesi, Türkiye Cumhuriyeti, dkilic@atauni.edu.tr

Öz

Bu çalışma, öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekalarına ilişkin olarak Türkiye’de yürütülmüş olan makalelerin yöntemsel ve içeriksel eğilimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla çalışma, döküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Çalışmada, Web of Science, SCOPUS, ERIC, TR Dizin ve Google Akademik’te dizinlenen dergilerdeki 108 makale çalışması incelenmiş ve elektronik ortamda oluşturulan formula sınıflandırılmıştır. Makalelerde örneklem grubunun Türkiye’den seçilmiş olması ölçütü dikkate alınmış, dil olarak Türkçe veya İngilizce çalışmalar dahil edilmiştir. Çalışmalar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Çalışmada makalelerin çoğunluğunun Google Akademik’te dizinlenen dergilerden elde edildiği görülmüştür. En fazla sayıda yayının 2020 yılında yapıldığı ve fazla sayıda makalenin “Educational Research and Reviews” dergisinde yayınlandığı belirlenmiştir. Makalelerde ele alınan değişkenler incelendiğinde, kategorik değişken olarak cinsiyetin; sayısal değişken olarak ise akademik başarı değişkeninin sıklıkla ele alındığı görülmüştür. En fazla sayıda çalışmada nicel yöntemle araştırma yürütüldüğü; en sık ilişkisel tarama deseninin kullanıldığı görülmüştür. Duygusal zekaya ilişkin olarak çoğunlukla “Schutte Duygusal Zeka Ölçeğinin” kullanıldığı belirlenmiştir. İncelenen makalelerin çoğunluğunun aday öğretmenlerle yürütüldüğü ortaya konulmuştur. Branş açısından en fazla sınıf öğretimi alanından öğretmen/aday öğretmenlerle çalışıldığı ortaya konulmuştur. Makalelerde, verilerin analizinde en yaygın olarak Pearson korelasyon testinin kullanıldığı belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları, duygusal zeka kavramına ilginin arttığı ve bu alanda çalışmaların son yıllarda yoğunlaştığını ortaya koymuştur.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zeka, aday öğretmen, öğretmen, içerik analizi

Abstract

This study aimed to determine the methodological and contextual tendencies of the articles conducted in Turkey regarding the emotional intelligence of teachers and teacher candidates. For this purpose, the study was carried out with the document analysis method. In the study, 108 article studies in journals indexed in Web of Science, SCOPUS, ERIC, TR Index and Google Scholar were examined and classified using the form created in the electronic environment. In the articles, the criterion that the sample group was selected from Turkey was taken into account, and studies in Turkish or English were included. Studies were analyzed by content analysis method. In the study, it was seen that the majority of the articles were obtained from the journals indexed in Google Scholar. It has been determined that the highest number of publications was made in 2020 and the highest number of articles were published in the “Educational Research and Reviews” journal. When the variables discussed in the articles are examined, it was seen that gender as a categorical variable; the academic achievement as a numerical variable was frequently used. In most studies, research was conducted with the quantitative method; correlational design was used most frequently. It has been determined that the “Schutte Emotional Intelligence Scale” is mostly used in relation to emotional intelligence. It was revealed that the majority of the articles examined were conducted with candidate teachers. In terms of branch, it has been revealed that teachers/candidate teachers from the field of classroom teaching are mostly worked with. In the articles, it was determined that the Pearson correlation test was most commonly used in the analysis of the data. The results of the study revealed that the interest in the concept of emotional intelligence has increased and studies in this field have been intensified in recent years.

Keywords: Emotional intelligence, candidate teacher, teacher, content analysis

Giriş

Zekâ karmaşık fikirleri anlama, çevreye etkili bir şekilde uyum sağlama, deneyimden öğrenme ve düşünerek engellerin üstesinden gelmek için çeşitli akıl yürütme biçimlerine girme olarak tanımlanmaktadır (Nettelbeck, & Wilson, 2005). Klasik anlamıyla geniş bir kitle tarafından kabul gören bu tanım zaman içerisinde zekânın yorumlanması ve çeşitlenmesiyle farklı şekillerde ifade edilmeye başlanmıştır. Zeka denildiğinde, uzun yıllar boyunca “hayatta mükemmellik standardı olarak üstünlüğü sorgulanmayan” IQ kavramı akla gelmiştir (Goleman, 1995). Ancak birtakım kuramsal çalışmaların da etkisiyle zekanın farklı boyutları ve yönlerinin olduğu ortaya konulmuştur. Duygusal zeka üzerine araştırma yapan kişiler, kuskusuz entelektüel ve duygusal yetiler arasındaki ayrıma işaret eden en etkili kuramcılardan biri olan Howard Gardner’ın 1983 yılında ileri sürdüğü “Çoklu zeka (multiple intelligence)” modelinden yararlanmışlardır (Yeşilyaprak, 2001). Çünkü Gardner tarafından tanımlanan önce yedi ve sonra sekiz zeka alanı, yalnızca alışlagelmiş sözel ve matematiksel yetileri değil, “sosyal (kişilerarası) zeka” ve “kişiye dönük zeka” alanları olmak üzere iki kişisel alanı da içermektedir (Gardner 1992). Gardner dışsal (kişilerarası) ve içsel (kişilerarası) sosyal becerilerin yokluğunu ya da varlığını “zeka” olarak tanımlamıştır (Morgan, 1996). Daha sonra Goleman’ın kitabında ve başka araştırmacıların da çalışmalarında yer verdiği, Gardner’ın bu iki kişisel alanının da olduğu beş yetenek alanını içeren bir model oluşturulmuştur (Weisinger 1998; Goleman, 2009). Bu alanlar: öz bilinç- kendini tanıma, duyguları yönetebilme-özenetim, kendini motive etme, empati, ilişkileri yönetme olarak belirtilmiştir.

Duygusal zekânın temelleri çok eski dönemlere dayansa da akademik alan yazına kazandırılması Salovey ve Mayer (1990)’ın çalışmasına kadar gitmektedir. Araştırmacıların yaptıkları diğer bir çalışmada duygusal zekayı, duyguların kendisinde ve başkalarında doğru bir şekilde değerlendirilmesini ve ifade edilmesi ve duyguların yaşamı artıracak şekilde düzenlenmesini içeren bir kavram olarak tanımlamışlardır (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990). Duygusal zeka kavramı 1990’ların başında tartışılmasına rağmen, en çok satan kitabı “Duygusal Zeka” ile Goleman (1995) tarafından popüler hale getirilmiştir. Çalışmalarında duygusal zekâyı “kişinin etrafındaki diğer bireylerin duygularını bilme, kendini motive etme ve kendi içindeki ve olan diğer bireylerle ilişkilerindeki duyguları etkin bir şekilde kontrol etme yeteneği olarak tanımlamıştır (Özel, 2019). Çoğu insan için duygusal zeka (EQ) yaşamlarında ve kariyerlerinde başarıya ulaşmada kişinin zekasından (IQ) daha önemlidir. Bireyler ve mesleki başarımız, diğer insanların sinyallerini okuma ve onlara uygun şekilde tepki verme yeteneğimize bağlıdır. Bu nedenle, her birimiz, özellikle ekonomi daha küresel hale geldikçe, diğer insanları daha iyi anlamak, empati kurmak ve müzakere etmek için gerekli olgun duygusal zeka becerilerini geliştirmeliyiz. Aksi durumda başarıyı yakalayabilmemiz imkânsız hale gelebilir. Howard Gardner’a göre “Duygusal zeka diğer insanları, onları neyin motive ettiği ve onlarla birlikte nasıl çalışılacağını anlama yeteneğinin düzeyidir” (Akers, & Porter, 2007). İnsanlarla etkileşim söz konusu olduğunda, akla gelen mesleklerden biri de kuşkusuz öğretmenliktir.

Eğitim sisteminin başarısı, temelde sistemi işletip uygulayacak olan öğretmenlerin niteliklerine bağlıdır (Kılıç, 2018). Öğretmen sınıftaki en önemli kişidir. Çocukların zihnini bilgi meşalesiyle aydınlatırken gönlünü de sevgi, mutluluk, özveri ve bağlılık hisleriyle zenginleştirmektedir. Bir sınıftaki sevgi, saygı, düzen ve hoşgörü öğretmenin kişiliğinin yansımasından başka bir şey değildir (Dilekmen, 2001). Öğretmenin duygusal yönden gelişmiş olması, öğrencileriyle olumlu iletişim kurabilmesi, onları anlayabilmesi sağlıklı bireyler yetiştirme sürecinde oldukça önemlidir. Sınıf içinde pek çok problemle karşılaşan öğretmenlerin bu problemlerini çözebilmeleri ve sorun olabilecek durumları önceden belirleyerek çözebilmeleri, öğretim yöntemlerini ve öğretmen öğrenci etkileşimini daha başarılı bir şekilde kullanabilmeleri duygusal zeka yeterliliklerine sahip olmalarıyla mümkündür (Somuncuoğlu, 2005). Bu yeterlilikleri öğretmen olma yoluna girilen lisans sürecinden itibaren takip etmek, hatta duygusal zeka gelişimini bir ölçüt olarak belirlemek yerinde olacaktır.

Duygusal zekanın iş ortamına ilişkin süreçler ve duyuşsal süreçlerle ilişkisi özellikle son yirmi yıldır pek çok çalışmada ele alınmıştır. Alan yazında duygusal zekanın çeşitli iş kollarından yönetici ve farklı kademe çalışanlarının iş doyumu düzeyleri, örgütsel bağlılık düzeyleri, iş miktarı, duygusal bağlılık, duygusal emek, algılanan örgütsel destek, iş yaşamı kalitesi, dönüşümcü liderlik tarzı, iş stresi ve benlik saygısıyla ilişkisi olduğu belirlenmiştir (Ioannis, & Ioannis, 2002; Clanton, 2005; Ostovar, & Amirzadeh, 2008; Miller, 2011; Agbolou, 2011; Ealias, & George, 2012; Mandell, & Pherwani, 2013; Manhas, 2013; Tagoe, & Quarshie, 2017; Wen, Huang, & Hou, 2019). Alan yazında, öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekaları üzerine de pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Çalışmaların bir bölümünde duygusal zekanın ilişkili olduğu değişkenlerin belirlemesi amaçlanmıştır. Bu çalışmalarda öğretmenlerin/aday öğretmenlerin duygusal zekalarının yaşam doyumları ile (Sarıçam, Çelik, & Coşkun, 2015; Kartol, & Erçevik, 2020); mesleki öz yeterlikleri (Karamehmetoğlu, 2017)

ve akademik öz yeterlikleri ile (Türkecul, 2019); duygusal emek davranışları ile (Yin, Lee, & Zhang, 2013); iş doyumları ile (Karakuş, 2008; Anari, 2012; Yin, Lee, & Zhang, 2013); mesleki tükenmişlikleri ve tükenmişlik alt boyutları ile (Chan, 2006; Turan, 2015); örgütsel bağlılıkları ile (Anari, 2012) ilişkilerinin olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal değişkenlerin yanı sıra alan yazında duygusal zekayla ilişkisi ele alınan bir değişken de akademik başarıdır. Çalışmalarda duygusal zekanın öğretmen adaylarının akademik başarılarıyla pozitif yönde ilişkisinin olduğu (Otacioğlu, 2009); daha az sayıda çalışmada ise duygusal zekanın akademik başarıyla negatif yönde ilişkisinin olduğu belirlenmiştir (Arlı, Altunay, & Yalçınkaya, 2011).

Öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının uzun yıllardır alan yazında sıklıkla araştırılması, eğitim çalışmalarındaki yerinin daha detaylı olarak incelenmesi ihtiyacını ortaya koymaktadır. Özellikle çeşitli konu alanlarında yürütülen çalışmalar düşünüldüğünde bu araştırmaların eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, araştırmacıların bu alandaki gelecek çalışmalarına yön verebilir. Yöntemsel olarak elde edilen veriler de gelecek çalışmaların desenlenmesinde ve planlanmasında yol gösterici olması açısından önemlidir. Hangi örneklemin sıklıkla seçildiğini, hangi veri toplama aracının ve analiz tekniğinin sıklıkla kullanıldığını ortaya çıkarmak, gelecek araştırmaların tasarlanmasında benzer uygulamaların yürütülerek genellemelerin yapılabilmesine ve alandaki boşluğun tespit edilerek farklı uygulamalar geliştirilebilmesine yardımcı olabilir. Bu nedenlerle Türkiye’de öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını ele alan çalışmalarının incelendiği bu çalışmada, makalelerin hem yöntemsel hem de içeriksel boyutuna ilişkin eğilimlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

Öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını esas alan makalelerin;

1. Elde edildikleri veri tabanlarına göre dağılımı nedir?
2. Yayınlandıkları yıllara göre dağılımları nasıldır?
3. Sıklıkla yayınlandığı dergiler hangileridir?
4. Sıklıkla ele alınan değişkenler nelerdir?
5. Sıklıkla kullanılan araştırma yöntemleri nelerdir?
6. Sıklıkla kullanılan araştırma desenleri nelerdir?
7. Sıklıkla kullanılan veri toplama araçları nelerdir?
8. Hangi örneklem grupları ile çalışılmıştır?
9. Hangi branştan öğretmen/aday öğretmenlerle çalışılmıştır?
10. Sıklıkla kullanılan veri analiz teknikleri nelerdir?

Yöntem

Öğretmenlerin duygusal zekâlarına ilişkin çalışmaların incelendiği bu araştırma doküman incelemesi yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman incelemesi, basılı ve elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009). Bu süreçte içerik analizinden yararlanılmıştır. Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizini; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanması ile oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik bir araştırma tekniği olarak tanımlamışlardır. İçerik analizinde yapılan temel iş, benzer verileri belirli kavramlar çerçevesinde toparlamak ve anlaşılır bir biçimde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada, Türkiye’de son 20 yılda öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekâlarına ilişkin tez ve makale çalışmaları incelendiğinden, içerik analizinden yararlanılmıştır.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın evreni, Türkiye’de duygusal zeka alanına ilişkin yapılmış olan tüm çalışmalardır. Araştırmanın örneklemi ise Web of Science, SCOPUS, ULAKBİM (TR Dizin), ERIC ve Google Akademik veri tabanlarında taranan dergilerde, 2001-2020 yılları arasında öğretmen ve öğretmen adaylarına ilişkin yürütülmüş 108 makaleden oluşmaktadır. Alana ilişkin taramada öğretmen-aday öğretmenler üzerine 2000 yılı öncesi çalışmalara rastlanamamıştır. 2000’li yılların başındaki çalışmaların genellikle alan yazın- derleme çalışmaları olduğu görülmüştür. Elde edilen çalışmalar 2001 yılından itibaren yürütülmüş olan çalışmalardır. Öncelikli olarak araştırmacı tarafından Web of Science’ta taranan (SSCI ve SCI, ESCI) makaleler belirlenmiş (n=9), daha sonra diğer veri tabanları SCOPUS (n=10), ERIC (n=12) , TR Dizin (n=24) ve son olarak diğer veri tabanlarını

içinde barındıran Google Akademik'ten (n=53) ulaşılan makaleler tespit edilmiştir. Araştırmalarda anahtar kavram olarak *duygusal zeka, öğretmen, aday öğretmen, öğretmen adayı, eğitim fakültesi öğrencileri ve bunların İngilizce karşılıkları olan kavramlar ile bu kavramların türevleri kullanılmıştır*. Birden fazla veri tabanından alınan aynı makaleler ayıklanmıştır. Araştırmaya dahil edilen makaleler ek kaynakçada sunulmuştur. Makalelerin belirlenmesinde aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır:

- Duygusal zekayı değişken olarak ele alması,
- Öğretmen veya aday öğretmenler üzerinde çalışılmış olması,
- Makale türünde olması,
- Web of Science, SCOPUS, ERIC, TR Dizin veya Google Akademik'te taranması,
- Türkçe veya İngilizce dilinde yazılmış olması,
- Türkiye'de veya Türk araştırmacılarca yürütülmüş olması,
- Makalenin tam metnine ulaşılabilmesi

Veri Toplama Süreci

Çalışmada ele alınan makaleler Excel ortamında oluşturulan makale sınıflama formu yardımıyla çözümlenmiştir. Geliştirme sürecinde öncelikle Microsoft Excel ortamında taslak form oluşturulmuş, ardından bu form üzerinde uzman görüşü alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Alınan görüş doğrultusunda son şekli verilen ve veri toplama aracı olarak kullanılan form, 12 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların bazıları makalenin künyesine, bazıları ise araştırma sorularıyla edinilmek istenen bilgilere ilişkindir. Form; makalenin adı, yazarı, yayın yılı, dergisi, ele alınan değişkenleri, yöntemi, deseni, veri toplama aracı, örneklem grubu, veri analiz teknikleri ve elde edildiği veri tabanı bölümlerinden oluşmuştur. Edinilen veriler, araştırma sorularında sorgulanan bilgiler esas alınarak doldurulmuştur. Makalenin bulunduğu dergi, araştırma yöntemi ve deseni ve veri toplama aracı tek bir seçenekten oluştuğundan çoktan seçmeli olarak kodlanmış; değişkenler ve veri analiz teknikleri birden çok olabildiğinden çoklu seçim yapılarak kodlanmıştır. Bazı makalelerin birden fazla veri tabanında taranabildiği görülmüş ancak uluslararası indeksli dergilerin yer aldığı veri tabanları öncelikli olarak taranmıştır. Web of Science, SCOPUS ve ERIC, öncelikli olarak dikkate alınmıştır. Ulusal veri tabanı olan TR Dizin ile diğer veri tabanlarını içinde barındıran Google Akademik ise ikincil olarak taranmıştır. Bu açıdan makalelerin hangi platformdan alındığını göstermek için veri tabanı için tek bir seçenek kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada incelenen makaleler, içerik analizi yardımıyla incelenmiş, veriler *Google Formlar* ve *Microsoft Excel* programları kullanılarak betimleyici istatistiki tekniklerle çözümlenmiştir. Veriler, frekans ve yüzde olarak hesaplanmıştır. Oluşturulan sayısal veriler, çizelge veya grafiklerle sunulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

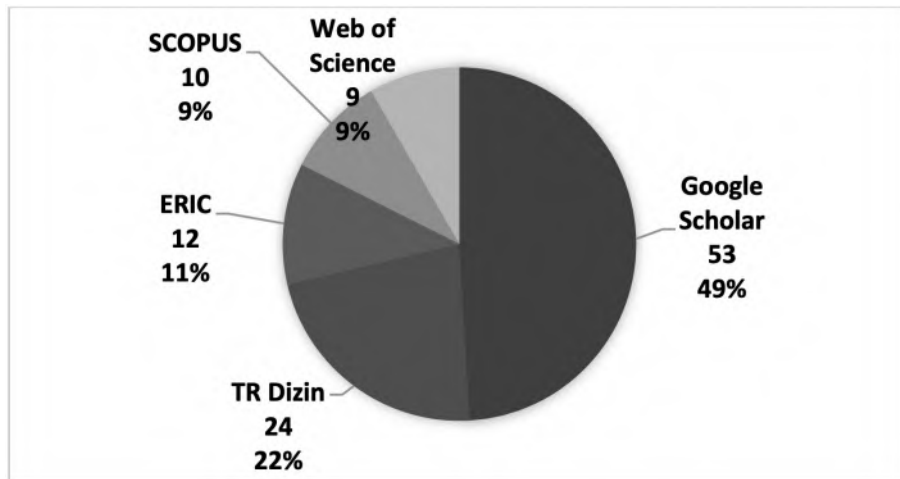
Araştırma sürecinde geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanabilmesi adına birtakım çalışmalar yapılmıştır. İncelenen makalelerin kaynakçada belirtilmesi, veri toplama ve çözümleme sürecinin açıkça ifade edilmesi, verilerin doğruluğundan emin olabilmek için, makalelere ilişkin verilerin doldurulmasının iki aşamada gerçekleştirilmesi gibi önlemler alınması geçerlik ve güvenilirliği artırmak amacıyla yapılan temel çalışmalardır.

Bulgular

2001-2020 yılları arasında yayımlanmış 108 makaleye ilişkin veriler, Excel ortamında oluşturulan makale sınıflama formu kullanılarak ve araştırmanın soruları dikkate alınarak çözümlenmiştir. Elde edilen bulgular araştırmanın sorularına dayandırılarak sunulmuştur.

Makalelerin Alındığı Veri Tabanları

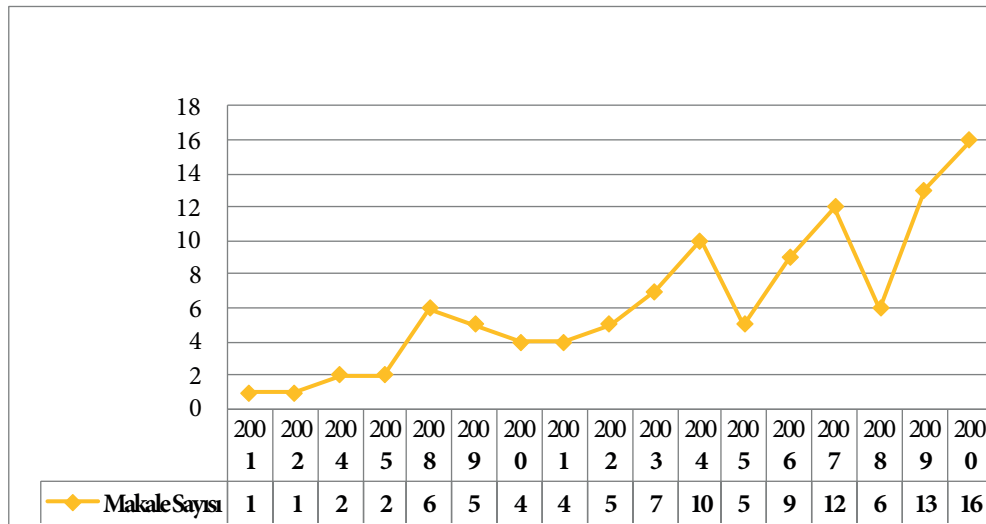
Çalışmada veri tabanlarında yer alan makalelerde Google Akademik (n=53) ilk sırada yer almaktadır. Web of Science (n=9) ise en az makalenin bulunduğu veri tabanıdır. İncelenen makalelerin veri tabanlarına göre dağılımı Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. Makalelerin Elde Edildiği Veri Tabanları

Makalelerin Yayınlandığı Yıllar

Öğretmen ve Öğretmen adaylarının duygusal zekaları temel alınarak yürütülen makalelerin en sık 2020 yılında (n=16) yayınlandığı görülmektedir. Ayrıca sırasıyla 2019 (n=13) ve 2017 (n=12) yıllarında sıklıkla makalelerin yayınlandığı belirlenmiştir. En az yayın yapılan yılların ise, 2001 ve 2002 (n=1) olduğu görülmektedir. Makalelerin yayınlandıkları yıllara göre dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Makalelerin Yayın Yıllarının Dağılımı

Makalelerin Yayınlandığı Dergiler

Araştırmada analiz edilen makalelerin 88 farklı dergide yayımlandıkları görülmüştür. Öğretmen ve Öğretmen adaylarının duygusal zekaları temel alınarak yapılmış olan araştırmaların en yoğun olduğu derginin Educational Research And Reviews (n=5) olduğu görülmektedir. Dergilerin büyük çoğunluğunun (76 derginin) yalnızca birer makale içerdiği de elde edilmiştir. Birden fazla makalenin yayımlandığı dergilerin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*Makalelerin En Sık Yayımlandığı Dergiler*

Dergi Adı	n
Educational Research And Reviews	5
Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi	3
Eurasian Journal Of Educational Research	3
Kastamonu Eğitim Dergisi	3
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3
Turkish Studies	3
Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi	2
Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi	2
İlköğretim Online	2
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi	2
Milli Eğitim Dergisi	2
Teacher Development	2

Makalelerde Ele Alınan Değişkenler

İncelenen makalelerde ele alınan 49 farklı kategorik değişkenin ve 98 farklı sayısal değişkenin olduğu belirlenmiştir. Çalışmalarda en sıklıkla ele alınan kategorik değişkenin cinsiyet (n=45) olduğu, bunu branş (bölüm), ve yaş değişkenlerinin (n=16) izlediği görülmüştür. En sık çalışılan sayısal değişkenin ise akademik başarı (veya akademik başarı algısı) olduğu (n=8) belirlenmiştir. Ayrıca 32 farklı kategorik değişkenin ve 70 farklı sayısal değişkenin ise yalnızca birer çalışmada yer aldığı belirlenmiştir. Birden fazla makalede ele alınan kategorik ve sayısal değişkenler Tablo 2’de sunulmuştur. Yalnızca bir çalışmada ele alınan (n=1) kategorik değişkenler tablonun altında ayrıca belirtilmiştir.

Tablo 2.*Makalelerde Ele Alınan Kategorik ve Sayısal Değişkenler*

Kategorik Değişken	n	Sayısal Değişken	n
Cinsiyet	47	Akademik Başarı (Veya Algısı)	8
Branş	16	Öz Yeterlik (Veya İnancı)	7
Yaş	16	Yaşam Doyumu	5
Sınıf Düzeyi	14	Eleştirel Düşünme (Veya Eğilimi)	5
Mesleki Kıdem	12	Mesleki Tükenmişlik	4
Medeni Durum	9	İletişim Becerileri	4
Spor Yapma	4	Sınıf Yönetim (Veya Modeli)	3
Eğitim Düzeyi	4	Örgütsel Vatandaşlık	3
Anne- Baba Eğitim Düzeyi	3	Problem Çözme (becerisi)	3
Yerleşim-Yaşam Yeri	3	Başarı (Genel)	2
Mesleği Seçme Nedeni	2	İş Doyumu (Memnuniyeti)	2
Öğretim Türü (Gündüz-Gece)	2	Karar Verme Stilleri	2
Mezun Olunan Fakülte	2	Karar Vermede Özsaygı	2
Mezun Olunan Alan	2	Mesleki Tutum	2
Öğrenim Düzeyi	2	Stres/Stresle Başa Çıkma	2
Çalışılan Okul Düzeyi (ilk-orta)	2	Öz saygı	2
Aile Gelir Düzeyi	2	Psikolojik Dayanıklılık	2
		Girişimcilik davranışı/niyeti	2
Diğer (n=1) (Toplam)	32*	Diğer (n=1) (Toplam)	70*
TOPLAM	170	TOPLAM	130

Tablo 2'deki kategorik değişkenlerin dışında tek bir çalışmada üzerinde çalışılan anne-baba tutumu, bireysel-takım sporcusu olma, çalgı çalma, çalışılan kurum türü, eğitim alanı vb. (n=1) gibi kategorik değişkenlerin ele alındığı görülmüştür. Ayrıca Tablo 2'deki sayısal değişkenlerin dışında akademik öz yeterlik, akademik ve çalgı başarısı, algılanan ekonomik düzey, anksiyete, baskın mizah tarzı, bilinçli farkındalık, bilişsel esneklik vb. (n=1) gibi sayısal değişkenlerin de ele alındığı görülmüştür.

Makalelerin Araştırma Yöntemleri

Makalelerde sıklıkla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı (n=95) görülmektedir. Karma (n=2) ve Nitel (n=2) desenli çalışmalar ile ölçek geliştirme (n=2) çalışmalarının oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Alanyazın derleme çalışmalarının da az sayıda da olsa (n=7) yapıldığı görülmüştür. Bu çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımı Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Makalelerin Yöntemleri

Yöntem	n	%
Nicel	95	87,9
Alan yazın- derleme	7	6,4
Karma	2	1,9
Nitel	2	1,9
Ölçek Geliştirme	2	1,9

Makalelerin Araştırma Desenleri

Makalelerde kullanılan araştırma desenleri de incelenmiştir. Alan yazın derleme ve ölçek geliştirme çalışmaları hariç tutularak, nicel nitel ve karma desenli çalışmaların desenleri belirlenmiştir. Nicel araştırmaların çoğunlukla ilişkisel tarama (n=73) olduğu ve bunu tarama araştırmasının (n=22) izlediği görülmüştür. Nitel araştırmalarda yalnızca birer sayıda (n=1) eylem araştırması ve olgu bilim araştırmasının olduğu; karma desenli araştırmalarda da yine birer adet (n=1) açılımlı desen ve yakınsayan paralel desenle yürütülen araştırmaların olduğu görülmüştür. Bu çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımı Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Makalelerin Yürütüldüğü Araştırma Desenleri

Yöntem	Desen	n	%
Nicel	İlişkisel Tarama	73	73,0
	Tarama	22	23,0
Nitel	Eylem Araştırması	1	1,0
	Olgu bilim	1	1,0
Karma	Açılımlı Desen	1	1,0
	Yakınsayan Paralel Desen	1	1,0

Makalelerin Veri Toplama Araçları

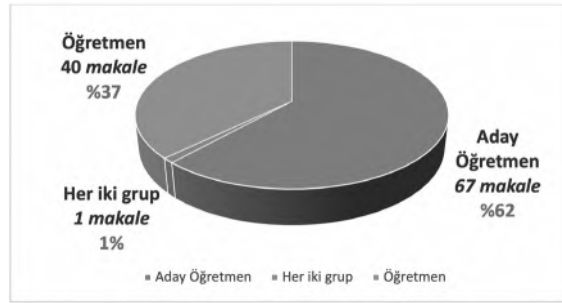
Makalelerde pek çok farklı veri toplama aracının kullanıldığı görülmüştür. Ancak bu araçlardan yalnızca duygusal zekaya ilişkin olanlar incelenmiştir. Bunlar içerisinde en sıklıkla kullanılan aracın "Schutte Duygusal Zeka Ölçeği" (n=43) olduğu, bunu "Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği"nin (n=31) izlediği görülmüştür. Nitel veri toplama araçlarından ise en sıklıkla araştırma günlüklerinin (n=2) kullanıldığı görülmüştür. Veri toplama araçlarının dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Makalelerde Kullanılan Veri Toplama Araçları

	Veri Toplama Aracı	n
NİCEL	Schutte Duygusal Zeka Ölçeği	43
	Bar-on Duygusal Zeka Ölçeği	31
	Duygusal Zeka Ölçeği (Diğer)	24
	Toplam	98
NİTEL	Günlükler	2
	Değerlendirme anketi	1
	Dipnot	1
	Görüşme formu	1
	Odak grup görüşme formu	1
	Toplam	6

Makalelerin Örneklem Grupları

Araştırmada iki grup örnekleme dahil edilmiştir. Öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını temel alan çalışmalarda, çalışmaların çoğunluğunun öğretmen adaylarıyla (n=67) yürütüldüğü görülmüştür. Bunu öğretmenlerle yürütülen çalışmaların izlediği (n=40) ve yalnızca bir çalışmada her iki grubun birlikte ele alındığı (n=1) görülmüştür. Örneklem grubunun dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 3. Makalelerin Örneklem Grupları

Makalelerin Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

Makalelerde çalışılan grubun yalnızca bir alandan, iki farklı alandan veya birden fazla alandan oluştuğu görülmüştür. Birden fazla alandan öğretmen/öğretmen adayı ile yürütülen, çalışmaların oldukça fazla sayıda olduğu (n=61) görülmüştür. Bunu yalnızca bir branştan öğretmen/ öğretmen adayını ele alan çalışmaların (n=44) izlediği görülmüştür. İki farklı branştan öğretmen/ öğretmen adayıyla çalışılan makalelerin sayısının en az sayıda olduğu (n=3) görülmüştür. Çalışmalarda örnekleme alınan öğretmen/ öğretmen adaylarının branşlarının dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.
Makalelerin Örneklem Grubunun Branş Sayısı Açısından Dağılımı

BRANŞ	N	%
*Çeşitli Branşlardan	61	55,9
Tek Branştan	44	41,3
İki Farklı Branştan	3	2,8
Toplam	108	100

*En az 3 farklı branştan öğretmen/aday öğretmeni örnekleme alan çalışmalardır.

Her bir branştan öğretmen ve aday öğretmenlerin toplamda geçtiği çalışma sayısı ayrıca analiz edilmiştir. Toplam sayı açısından bakıldığında, en fazla çalışmada sınıf öğretmeni branşından öğretmen-aday öğretmenlerin ele alındığı, bunu okul öncesi öğretmenleri-aday öğretmenlerinin izlediği görülmüştür. İncelenen 33 çalışmada ise örneklem grubunun hangi branştan olduğu net olarak belirtilmemiştir. Bu çalışmalarda genel olarak “öğretmenler”, “aday öğretmenler” gibi ifadeler veya “sınıf ve branş öğretmenleri” şeklinde ifade edildiği belirlenmiştir. Örneklem grubunun branşlar açısından dağılımı Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Makalelerdeki Örneklem Grubunun Branşlarına Göre Dağılımı

BRANŞ	n	%
Sınıf Eğitimi	27	13,5
Okul Öncesi Eğitimi	26	13
Fen Bilgisi-Fen ve Teknoloji	19	9,5
Sosyal Bilgiler Eğitimi	17	8,5
İngilizce Eğitimi	15	7,5
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi	14	7
Matematik Eğitimi	14	7
Müzik Eğitimi	14	7
Türkçe Eğitimi	13	6,5
Görsel Sanatlar Eğitimi	8	4
Diğer (n=1)*	7	3,5
Rehberlik ve P. Danışmanlık Eğitimi	7	3,5
Bilgisayar ve Ö. T./Bilişim T. Eğitimi	6	3
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi	3	1,5
Kimya Eğitimi	3	1,5
Fizik Eğitimi	3	1,5
Biyoloji Eğitimi	2	1
Özel Eğitim	2	1
GENEL TOPLAM	200	100
Alan Belirtilmemiş	33**	

*Sanat etkinlikleri, seramik, heykel, psikoloji, tarif, coğrafya ve felsefe alanlarından öğretmen/aday öğretmenle yalnızca 1’er çalışmaya rastlanmıştır. Toplam sıklık belirtilmiştir.

**28 çalışmada, araştırmanın hangi branştan öğretmen-aday öğretmenlerle yürütüldüğü belirtilmemiştir. Genel olarak öğretmen-aday öğretmen veya belirli bir bölümden kişilerin olduğu belirtilmiştir.

Makalelerde Kullanılan Veri Analiz Teknikleri

Makalelerde, yöntemle paralel şekilde veri analiz tekniği olarak nicel tekniklerin (n=261) nitel tekniklere (n=3) göre sıklıkla tercih edildiği görülmüştür. En sık kullanılan veri analiz tekniğinin Pearson Çarpım Moment Korelasyon Analizi (n=62) olduğu ve bunu t testinin izlediği (n=51); en nadir kullanılan analizlerin ise Wilcoxon testi, Ancova testi ve Manova testi (n=1) olduğu görülmüştür. Nitel veri analiz tekniklerinden yalnızca içerik analizin (n=3) kullanıldığı belirlenmiştir. Veri analiz tekniklerinin dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.*Makalelerde Kullanılan Veri Analiz Teknikleri*

	VERİ ANALİZ TEKNİKLERİ	N	%
NİCEL	Pearson korelasyon	62	23,48
	t testi (bağımlı-bağımsız)	51	19,32
	Betimsel istatistiki Teknikler	35	13,26
	Anova (tek yönlü veya iki yönlü)	34	12,88
	Çoklu Doğrusal Regresyon	22	8,33
	Mann Whitney U Testi	12	4,55
	Kruskal Wallis	11	4,17
	Basit Doğrusal Regresyon	6	2,27
	Yol-Aracılık Analizi	6	2,27
	Hiyerarşik Regresyon	5	1,89
	Model (Bootstrap)	3	1,14
	Faktör analizi	3	1,14
	Spearman Brown	2	0,76
	Eta kare (etki büyüklüğü)	2	0,76
	Ki-kare Testi	2	0,76
	Binary Lojistik Regresyon	2	0,76
	Wilcoxon Testi	1	0,38
	Manova Testi	1	0,38
	Ancova (Kovaryans Analizi)	1	0,38
NİTEL	İçerik Analizi	3	1,14
TOPLAM		264	100

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Web of Science, ERIC, SCOPUS, TR Dizin (ULAKBİM) ve Google Akademik'te taranan, 2001-2020 yılları arasında öğretmen ve öğretmen adaylarının duygusal zekaları üzerine yayımlanmış 108 makale incelenmiştir. Bu makaleler tarandığı veritabanı, yayınlandığı yıllar, yayınlandığı dergiler, ele alınan değişkenler, araştırma yöntemleri ve araştırma desenleri, veri toplama araçları, örneklem grupları ve branşları ile veri analiz tekniklerine göre içerik analizi yardımıyla incelenmiştir.

Çalışmada, 2001-2020 yılları arasında en çok sayıda makalenin Google Akademik'ten; en az sayıda makalenin ise Web of Science'tan alındığı görülmektedir. Dünya geneli yayınlar incelendiğinde genel açıdan SCOPUS'un daha fazla dergi dizinlediği; Türkiye'de yapılan yayınlar açısından ise sosyal bilimlerde SCOPUS'un, sanat ve beşeri bilimlerde Web of Science'ın (WOS) yayın sayısının fazla olduğu dikkat çekmektedir (Karasözen, Bayram ve Zan, 2011). Dünyada ve Türkiye'de en saygın, en fazla atıf alan ve kategorizasyon açısından üst düzeyde yer alan dergiler Web of Science ve SCOPUS'ta dizinlenmektedir. Bu çalışmada ele alınan konu açısından bakıldığında dergilerin çok azının Web of Science ve Scopus'ta dizinlendiği görülmektedir. Çalışmada incelenen makalelerin önemli bir çoğunluğu Google Akademik'ten elde edildiğinden, bu makalelerin kalitesinin -yayımlandığı dergiler açısından- standartların altında olduğu söylenebilir.

Çalışmada analiz edilen makalelerin en fazla yayınlandığı yılın 2020 olduğu ve bunu sırasıyla 2019 ve 2017 yıllarının izlediği görülmüştür. Genel olarak bu alandaki çalışmaların sayısında artış olduğu ve alana ilginin arttığı söylenebilir. Bunun, duygusal zekânın öneminin giderek anlaşılmasına ve duygusal zekânın etkililiğinin pek çok çalışmada ispatlanmasına bağlı olduğu düşünülmektedir. Çünkü duygusal zekâ (EI) psikolojik literatürde ve ötesinde çok dikkat çekmiş; eğitim, organizasyon ve klinik ortamlarında uygulamalar için yoğun ilgi görmüştür (Petrides, Pita, & Kokkinaki, 2007). Bu ilginin git gide arttığı görülmekte ve gelecekte de artabileceği

düşünülmektedir. Çalışmada, 2001-2020 yılları arasında en fazla sayıda çalışmanın, Educational Research and Reviews dergisinde yayımlandığı görülmüştür. Sıklıkla yayımlanan dergilerin belirlenmesi, bu alana ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılar için tercih edilebilecek dergilerin belirlenmesinde yardımcı olabilir. Makalelerin belli dergilerde yoğunlaşmadığı söylenebilir. Bu dağılım, eğitim ve psikoloji alanındaki dergilerin çok sayıda olması ve dergilerin büyük çoğunluğunun belirli özel bir alana değil, büyük ve geniş bir alana hitap etmesinden kaynaklanmış olabilir. Çalışmada incelenen makalelerde, sıklıkla ele alınan değişkenlerin Koşar (2018)'in çalışmasının sonuçlarına benzer şekilde kategorik değişkenler olduğu görülmüştür. Çalışmada en sıklıkla ele alınan kategorik değişkenin cinsiyet olduğu, bunu yaş ve branş değişkenlerinin izlediği belirlenmiştir. Sayısal değişken olarak ise en fazla akademik başarı/başarı algısı değişkeninin ele alındığı belirlenmiştir. Bu sonuç Göksu, Özcan, Çakır ve Göktaş (2014)'ün çalışmasında da elde edilmiştir. Her iki türde değişkenlerin de oldukça çeşitlilik gösterdiği görülmüştür.

Çalışmada ele alınan makalelerin yöntemleri incelendiğinde, en fazla sayıda çalışmanın nicel araştırma desenleriyle yürütüldüğü görülmüştür. Bunu alan yazın derleme çalışmalarının izlediği, karma ve nitel araştırmaların nicel araştırmalara göre oldukça az sayıda olduğu görülmüştür. Yıldız, Baydaş ve Göktaş (2019)'ün araştırmasında ele alınan çalışmaların % 70'inin; Ozan ve Köse (2014)'ün çalışmasında ise % 81,5'inin nicel araştırmalardan oluştuğu belirlenmiş olup bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Araştırma desenleri incelendiğinde, desen açısından çeşitliliğin olmadığı görülmüştür. Çalışmaların çoğunluğunu oluşturan nicel çalışmaların büyük çoğunluğunun ilişkisel tarama, geriye kalan kısmının ise tarama (genel tarama-betimsel tarama) olarak ifade edildiği görülmüştür. Bazı makalelerde belirtilen desenin, süreç açısından ele alındığında doğru ifade edilmediği görülmüştür. Nicel desenli araştırmalarda deneysel araştırmaya rastlanmamıştır.

Çalışmalarda, araştırmacının amaç ve yöntemine de bağlı olarak kullanılan birçok veri toplama aracı olduğu, çalışmaların önemli bir bölümünde birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı görülmüştür. Araştırmada yalnızca duygusal zekaya ilişkin olan araçlar incelenmiştir. Diğer değişkenlere ilişkin ölçme araçları yerine değişkenler ele alınmıştır. Nicel çalışmaların tümünde duygusal zeka ölçeği kullanılmış olup, en yaygın olarak kullanılan ölçeğin Schutte Duygusal Zeka Ölçeği olduğu görülmüştür. Bu sonuç, alanda araştırma yapacak araştırmacılara yol gösterici olabilir.

Çalışmada ele alınan iki grup açısından örneklem grubunun dağılımı incelendiğinde, en fazla sayıda çalışmada örneklemin aday öğretmenlerden (üniversite öğrencileri) oluştuğu görülmüştür. Bu durumun, kolay ulaşılabilirlik (Güven, Aslan ve Akyol, 2017), bürokrasi ve ekonomik olma açısından uygun olduğundan araştırmacılarca tercih edildiği düşünülmektedir. Göktaş vd. (2012)'in çalışmasında da, örneklemin en fazla üniversite öğrencilerinden oluştuğu belirlenmiş olup, bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çalışmalarda, örneklem grubunun branş açısından dağılımı incelendiğinde, yapılan analizle iki farklı veri elde edilmiştir. Birincisi, çalışmaların çoğunluğunun birden fazla branştan öğretmenle yürütüldüğüdür. İkincisi ise, en fazla çalışılan branşların sınıf eğitimi ve okul öncesi alanından olduğudur. Araştırmanın sonuçları, Gündoğdu, Aytacı, Aydoğan ve Yıldırım (2015)'in çalışmasının sonuçlarıyla uyumludur.

Çalışma kapsamındaki araştırmalarda kullanılan veri analiz teknikleri incelendiğinde, çok sayıda tekniğin kullanıldığı görülmüştür. Veri analiz tekniği olarak sıklıkla Pearson korelasyon analizinin kullanıldığı, bunu sırasıyla t testi ve betimsel istatistik tekniklerin izlediği görülmüştür. En az kullanılan veri toplama araçlarının ise Wilcoxon testi, ANCOVA ve MANOVA analizi olduğu görülmüştür. Genel çerçevede, basit istatistiksel tekniklerin ağırlıklı olarak kullanıldığı; ileri istatistiksel tekniklerin oldukça az sayıda tercih edildiği belirlenmiştir. Bu durumun, birçok araştırmacının yeni ve daha karmaşık istatistiksel teknikleri uygulayabilecek bilgi ve donanımına sahip olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda; sıklıkla çalışılmamış olan değişkenler ele alınabilir, nitel ve karma desenli çalışmalara ağırlık verilebilir ve daha önce çalışılmamış araştırma desenleriyle (yarı deneysel, durum çalışması vb.) çalışmalar yürütülebilir. Bu çalışma sonucunda, az sayıda çalışmada örnekleme alındığı belirlenen öğretmenler üzerine çalışmalar yürütülebilir. Daha kapsamlı sonuçlar elde edilebilmek adına, ileri istatistiksel teknikler kullanılabilir. Sıkça kullanılmamış olan ölçme araçlarından yararlanılabilir veya çağın gerekleri doğrultusunda yeni ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir. Ayrıca çalışmada, alana ilişkin yapılan çalışmaların sayısında yıllara göre sürekli artış görüldüğü ve bu artışın gelecek yıllarda da süreceği öngörülmektedir. Dolayısıyla bu çalışmalara ilişkin ortak bir payda oluşturmak adına, içerik analizi çalışmasından farklı olarak, meta-analiz veya meta-sentez çalışmaları yürütülmesi önerilebilir.

Kaynakça

- Agbolou, K. (2011). *Relationship between emotional intelligence and job satisfaction: A correlational analysis of a retail organization* (Doctoral dissertation, University of Phoenix).
- Akers, M., & Porter, G. (2007). What is emotional intelligence (EQ). *Psych Central*.
- Anari, N. N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of workplace Learning*.
- Arlı, D., Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 1-23.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Chan, D.W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054.
- Clanton, S. C. (2005). *An exploratory study of emotional intelligence, self-esteem, and job satisfaction of high-tech employees* (Doctoral dissertation, Capella University).
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K., & Morrison, R. B. (2007). *Research methods in education*: Routledge.
- Dilekmen, M. (2001). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları. *Çağdaş Eğitim*, 276, 31-36.
- Ealías, A., & George, J. (2012). Emotional intelligence and job satisfaction: a correlational study. *Research journal of commerce and behavioral science*, 1(4).
- Gardner, H. (1992). *Multiple intelligences* (Vol. 5, p. 56). Minnesota Center for Arts Education.
- Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R., & Göktas, Y. (2014). Türkiye’de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış çalışmalar. *Elementary Education Online*, 13(2).
- Göktas, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye’de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
- Goleman, D. (2009). *Working with emotional intelligence*. A&C Black.
- Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York, NY: Bantam Books.
- Gündoğdu, K., Aytaçlı, B., Aydoğan, R., & Yıldırım, C. (2015). Öğretmen yeterlikleri alanında yazılan makalelerin içerik analizi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 30-43.
- Güven, M., Aslan, B., & Akyol, Y.E. (2017). Türkiye’de psikolojik danışma ve rehberlik alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi (2000-2016). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 136-147.
- Ioannis, N., & Ioannis, T. (2002). Emotional intelligence in the workplace: Exploring its effects on occupational stress and organizational commitment. *International Journal of Organizational Analysis*, 10(4), 327-342.
- Karakuş, M. (2008). İlköğretim okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerinin, öğretmenlerin duygusal adanmışlık, örgütsel vatandaşlık ve iş doyumunu düzeylerine etkisi (Doktora Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez no: 227491).
- Karamehmetoğlu, M. (2017). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeylerinin Mesleki Öz Yeterlik ve Problem Çözme Becerilerini Belirlemedeki Rolünün İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez no: 469599).
- Karasözen, B., Bayram, Ö. G., & Zan, B. U. (2011). WoS ve Scopus veri tabanlarının karşılaştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 25(2), 238-260.
- Kartol, A., & Erçevik, A. (2020). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ve yaşam doyumunu: Yaşamda anlamın aracı rolü. *Kas-tamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 718-728.
- Kılıç, D. (2018). *Eğitime giriş* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Koşar, D. (2018). Türkiye’deki Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Konulu Tezlerin İncelenmesi: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 38(2).
- Mandell, B., & Pherwani, S. (2003). Relationship between emotional intelligence and transformational leadership style: A gender comparison. *Journal of business and psychology*, 17(3), 387-404.
- Manhas, C. (2013). Relating emotional intelligence, quality of work life and job satisfaction: A study among corporate employees. *Review of HRM*, 2, 107.
- Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of personality assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Miller, J. M. (2011). *A correlational study of managers’ emotional intelligence with job satisfaction, affective commitment, and turnover intent of subordinates* (Doctoral dissertation, University of Phoenix).
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner’s theory of multiple intelligence. *Roeper Review*, 18(4), 263-269.

- Nettelbeck, T., & Wilson, C. (2005). Intelligence and IQ: What teachers should know. *Educational Psychology*, 25(6), 609-630.
- Ostovar, S., & Amirzadeh, K. M. (2008). An investigation into the relationship among emotional intelligence, job satisfaction and organizational commitment of a private company personnel.
- Otacıoğlu, S. G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Social Science*, 85.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Özel, K. (2019). İngilizce öğretmen adaylarının duygusal zeka, sosyal zeka ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişki (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez no: 585827).
- Petrides, K. V., Pita, R., & Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British journal of psychology*, 98(2), 273-289.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sarıçam, H., Çelik, I., & Coşkun, L. (2015). The relationship between emotional intelligence, hope and life satisfaction in preschool preserves teacher. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(1), 1-9.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- Tagoe, T., & Quarshie, E. N. B. (2017). The relationship between emotional intelligence and job satisfaction among nurses in Accra. *Nursing open*, 4(2), 84-89.
- Turan, M. (2015). Öğretmenlerin Duygusal Zekâ ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez no: 391323).
- Türkekel, K. (2019). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri ve Akademik Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezinden edinilmiştir (Tez no: 570805).
- Weisinger, H. (1998). İş yaşamında duygusal zekâ. Çev. N. Süleymangil) İstanbul: MNS Yayıncılık.
- Wen, J., Huang, S. S., & Hou, P. (2019). Emotional intelligence, emotional labor, perceived organizational support, and job satisfaction: a moderated mediation model. *International Journal of Hospitality Management*, 81, 120-130.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 139-146.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10. Bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, V. A., Baydaş, Ö., & Göktaş, Y. ARCS Motivasyon Modeli: 1997-2018 Yılları Arasında Yapılmış Uygulamalı Makalelerin İçerik Analizi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(4), 723-741.
- Yin, H. B., Lee, J. C. K., & Zhang, Z. H. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and teacher education*, 35, 137-145.
- Ek: İncelenen Makalelere İlişkin Kaynakça
- Adiloğulları, G., & Gencay, S. (2016). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zekâ ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Spor Egzersiz ve Antrenman Bilimi Dergisi*, 2(1), 7-21.
- Adiloğulları, I. (2011). The teachers level of emotional intelligence some of the demographic variables for investigation. *Educational Research and Reviews*, 6(13), 786-792.
- Adiloğulları, I., Ulucan, H., & Senel, E. (2014). Analysis of the relationship between the emotional intelligence and professional burnout levels of teachers. *Educational Research and Reviews*, 9(1), 1-8.
- Aka, S. T., & Sarier, A. (2020). Study on Emotional Intelligence Levels of Physical Education Teachers in Terms of Various Variables. *International Education Studies*, 13(3), 111-120.
- Akar, H., & Üstüner, M. (2017). Mediation role of self-efficacy perceptions in the relationship between emotional intelligence levels and social entrepreneurship traits of pre-service teachers. *Journal of Education and Future*, (12), 95-115.
- Akbaba, A. Y. Öğretmen Adaylarının Mutluluk, Duygusal Zeka ve Psikolojik Dayanıklılıklarının İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(6), 179-191.
- Akran, S. K., & Bakır, B. (2019). Öğretmenlerin duygusal zekâlarıyla öz yeterlilikleri arasındaki ilişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (75), 157-173.
- Akyol, M. A., & Akdemir, E. (2019). Comparison of Emotional Intelligence Levels and Problem Solving Skills of Prospective Teachers According to Different Variables. *World Journal of Education*, 9(3), 131-141.
- Altınkaynak, S., & Çakır, S. G. (2015). Rehber öğretmenlerin duygusal zeka düzeylerinin incelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 77-87.
- Arlı, D., Altunay, E., & Yalçınkaya, M. (2011). Öğretmen adaylarında duygusal zekâ, problem çözme ve akademik başarı ilişkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 25, 1-23.

- Arslan, S., & Yigit, M. F. (2016). Investigation of the Impact of Emotional Intelligence Efficacy on Teachers' Multicultural Attitudes. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 147-157.
- Aslan, M. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2481-2492.
- Aykutlu, I., Bezen, S., Bayrak, C., & Seçken, N. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mesleğe yönelik kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 39(3), 1671-1705.
- Bozdemir, H., Tekkol, İ. A., & Melike, F. A. İ. Z. (2020). Investigation of Primary School Teacher Candidates' Lifelong Learning Tendencies and Emotional Intelligence Levels. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 352-381.
- Cakan, M. (2005). Adaptation of an Emotional Intelligence Scale for Turkish Educators. *International Education Journal*, 6(3), 367-372.
- Çapri, B., & Demiröz, Z. (2016). Duygusal Zekâ Düzeyi ve Psikolojik Danışma Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki İlişkide Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerinin Aracı Rolü. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 12(3).
- Çelik, O. B., & Güngör, N. (2020). A structural model of the relationships between the emotional intelligence and the critical thinking disposition in physical education and sports teacher candidates. *Ulusallararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi*, 2(1), 10-20.
- Çelik, V., & Karakus, M. (2012). Emotional intelligence and affect based job outcomes: a multilevel study on school administrators and teachers. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 4(3), 1673-1688.
- Certel, Z., Çatıkkaş, F., & Yalçınkaya, M. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının duygusal zekâ ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 74-81.
- Dağal, A. B., Hamamcı, B., & Yayla, K. (2020). Okul öncesi öğretmen adaylarının bilişötesi farkındalıkları ile duygusal zeka özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 583-608.
- Demirsöz, E. S., & Kocabaş, A. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Müzik Başarılarıyla Duygusal Zekâları Arasındaki İlişki. *Milli Eğitim*, 180, 162-174.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47).
- Deniz, M., & Selahattin, A. (2014). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ yeteneklerinin karar vermede özsaygı ve karar verme stillerini açıklama. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 121-138.
- Deniz, S. (2013). The relationship between emotional intelligence and problem solving skills in prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 8(24), 2339.
- Diken, E. H., & Aydoğdu, M. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile fen başarıları (genetik konusunda) arasındaki ilişki. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-13.
- Duman, B., Göçen, G., & Yakar, A. Öğretmen Adaylarının Öğrenme-Öğretme Süreci ve Ortamlarında Duygusal Zekâ ve Yaratıcılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 45-74.
- Durdu, İ., & Şahin, S. (2017). Bazı değişkenler açısından ortaokul öğretmenlerin duygusal zekâlarının incelenmesi (İzmir ili Buca ilçesi örneği). *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 5(1), 44.
- Dutoğlu, G., & Tuncel, M. (2008). Aday öğretmenlerin eleştirel düşünme eğilimleri ile duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Ekşi, H., Özgenel, M., & Alp, İ. (2020). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşam doyumu arasındaki ilişkide takım çalışmasının aracılık rolü. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 11(42), 1047-1082.
- Emin, O. (2017). Duygusal zeka yeterliliklerinin eğitimdeki rolü. *Hikmet Uluslararası Hakemli İlmi Araştırmalar Dergisi*, 92.
- Eranıl, A. K., & Özcan, M. (2019). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 100-118.
- Erdem, M., Ilgan, A., & Çelik, F. (2013). Lise öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Erdemir, S., & Murat, M. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri ile yaşadıkları psikolojik yıldıma arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 323-340.
- Ergin, B., Kaynak, K. B., Pınarcık, Ö., & Arslan, E. (2013). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 35-42.
- Ergur, D. O. (2009). How can education professionals become emotionally intelligent? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1023-1028.
- Ertuğrul, N., & Kutluca, A. Y. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri ile Problem Çözme Becerileri İlişkisi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 4(1), 1-10.
- Fer, S. (2004). Qualitative evaluation of emotional intelligence in-service program for secondary school teachers. *The Qualitative Report*, 9(4), 562-588.

- Girgin, G. (2009). Öğretmen adaylarında duygusal zekanın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(22), 131-140.
- Gunduz, B. (2013). Emotional intelligence, cognitive flexibility and psychological symptoms in pre-service teachers. *Educational research and reviews*, 8(13), 1048-1056.
- Gürşimşek, I., Vural, D. E., & Demirsöz, E. S. (2008). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile iletişim becerileri arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 1-11.
- Herguner, S. (2017). Prospective EFL Teachers' Emotional Intelligence and Tablet Computer Use and Literacy. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(4), 56-64.
- İkiz, E., & Totan, T. (2012). Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlık ve duygusal zekânın incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 51-71.
- Işıksalan, S.N. (2020). Türkçe öğretmen adaylarının duygusal zekâ özelliklerinin okuma alışkanlığı açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 313-323.
- Karabulut, N. (2008). Duygusal zekanın sanat eğitimi öğretmenlerinin yetiştirilmesindeki işlevleri. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, (21), 81-85.
- Karagözoğlu, N. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin duygusal zeka yeterliklerini mesleğinde kullanma düzeyleri ile benimsedikleri sınıf yönetimi modelleri arasındaki ilişki. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 269-287.
- Karahan, T. F., Yalcin, B. M., Erbas, M. M., & Ergun, S. (2019). The relationship between the dominant humor style, emotional intelligence, and problem-solving skills in trainee teachers in Turkey. *Humor*, 32(1), 73-95.
- Karakuş, M. (2013). Emotional intelligence and negative feelings: a gender specific moderated mediation model. *Educational Studies*, 39(1), 68-82.
- Kartol, A., & Erçevik, A. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zeka ve Yaşam Doyumu: Yaşamda Anlamanın Aracı Rolü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 718-728.
- Kayserili, T. A., & Gündoğdu, K. (2010). Okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 104-121.
- Kılıç, E. D., & Önen, Ö. (2009). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ve etik muhakeme yetenekleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1), 123-163.
- Kıralı, F. N. (2017). Teacher Candidates Prospective Investigation of The Relationship Between Emotional Intelligence Levels And Concerns Regarding The Teaching Profession. *International Journal of Electronics Mechanical and Mechatronics Engineering*, 7(1), 1365-1368.
- Kirimoğlu, H., Yeniad, S., & Çoban, E. (2013). Evaluation of Emotional Intelligence Levels of Candidate Teachers In Terms Of Status of Playing Sports (Mustafa Kemal University Sample). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 201-209.
- Kıroğlu, K., Aslan, H., & Elma, C. (2019). Öğretmen adaylarının duygusal zekâ düzeyleri ile dinleme becerileri arasındaki ilişki. *EKEV Akademi Dergisi*, 78, 391-405.
- Koçoğlu, Z. (2011). Emotional intelligence and teacher efficacy: A study of Turkish EFL pre-service teachers. *Teacher Development*, 15(4), 471-484.
- Kotaman, H. (2016). Turkish prospective early childhood teachers' emotional intelligence level and its relationship to their parents' parenting styles. *Teacher Development*, 20(1), 106-122.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). NEÜ. AKEF GSEB Müzik eğitimi ABD klasik gitar öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin bireysel çalgı (klasik gitar) dersi başarılarına etkisi. *Uluslararası Hakemli Müzik Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 12-24.
- Kuruşcu, M., & Yenilmez, Ö. (2020). Duygusal zekâ ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisinde liderliğin aracılık rolü. *Business & Management Studies: An International Journal*, 8(3), 3183-3220.
- Mermer, O., & Can, A. A. (2020). Müzik Öğretmeni Adaylarının Duygusal Zekâ ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 26(45), 674-690.
- Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ve duygusal zeka düzeylerinin stresle başa çıkma davranışlarına etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 310-320.
- Oskay, Ö. Ö., Oskay, Ö. Ö., Erdem, E., Yılmaz, A., & Yılmaz, A. (2008). Kimya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları ve duygusal zekâları üzerine bir çalışma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 228-242.
- Otacioğlu, S. G. (2009). Müzik öğretmeni adaylarının duygusal zekâ ile akademik ve çalgı başarı düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Social Science*, 19(1) 85-96.
- Öz, H., & Kiris, H. C. (2018). A Study of Emotional Intelligence and Attitudes Towards Teaching Profession Among Turkish EFL Pre-service Teachers. *International Journal of English Linguistics*, 8(6).
- Özaslan, H., Kumcağız, H., & Öztürk, M. B. (2020). Öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile demokratik algı ve tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 636-654.

- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 98-113.
- Özdemir, M., & Dilekmen, M. (2017). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Duygusal Zekâlarının Anne-Baba Tutumu Akademik Başarı ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 21(4).
- Özkara, T. C., Ustu, H., & Education, S. S. (2019). Examination of the Relationship Between Teacher Candidates' Emotional Intelligence and Communication Skills. *Journal of Education and Learning*, 8(5).
- Özmen, Z. K. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin duygusal zekâ düzeyleri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 175-193.
- Öznacar, B., Şensoy, Ş., & Satılmış, A. (2018). Learning styles and emotional intelligence levels of university teacher candidates. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(5), 1837-1842.
- Özözen-Danacı, M. ve Pınarcık, Ö. (2017). Öğretmen adaylarının yılmazlık ve geleceğe yönelik umut düzeylerinin duygusal zekaya olan etkisinin incelenmesi, *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8(29), 1054-1070.
- Öztürk, A., & Deniz, M. E. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin duygusal zekâ yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 7(3), 578-599.
- Pakış, A. K., & Deniz, M. E. (2020). Farklı branş öğretmenlerinin duygusal zekâ yeteneklerinin akademik iyimserlik ve psikolojik dayanıklılık üzerine etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 153-166.
- Pınarcık, Ö., Salı, G., & Altındış, M. N. (2016). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekaları Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 4(1), 34-44.
- Polat, S., & Aktop, E. (2010). Öğretmenlerin duygusal zeka ve örgütsel destek algılarının girişimcilik davranışlarına etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 22, 1-20.
- Pursun, T., & Efiltili, E. (2019). The Analysing of the Emotional Intelligence Scores of the Special Education Teacher Candidates for the Predictor of Multiple Intelligences Areas. *European Journal of Educational Research*, 8(2), 409-420.
- Reisoğlu, İ., Gedik, N., & Göktas, Y. (2013). Öğretmen adaylarının özsaygı ve duygusal zekâ düzeylerinin problemleri internet kullanımıyla ilişkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Sağlam, A. Ç., & Yancı, F. (2014). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin duygusal zekâları ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Şahin Baltacı, H., & Demir, K. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının duygusal zekaları ve öfke ifade tarzları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2413-2428.
- Sahin, H. (2017). Emotional Intelligence and Self-Esteem as Predictors of Teacher Self-Efficacy. *Educational Research and Reviews*, 12(22), 1107-1111.
- Saracaloğlu, A. S., Saygı, C., Yenice, N., & Altın, M. (2016). Müzik ve sınıf öğretmeni adaylarının mükemmeliyetçilik ve duygusal zekâ düzeylerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 70-89.
- Sarıcam, H., Celik, I., & Coşkun, L. (2015). The relationship between emotional intelligence, hope and life satisfaction in preschool preservers teacher. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(1), 1-9.
- Sarısoy, B., & Erişen, Y. (2018). Öğretmenler için duygusal zekâ becerileri eğitim programının tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi. *Elementary Education Online*, 17(4).
- Sart, G. (2015). Duygusal Zeka, Liderlik ve Çatışma Çözme Eğilimlerinin Okul Yönetiminde Etkin Olan Öğretmenler Üzerindeki Etkisi. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 1(3), 43-66.4
- Şat, A., Amil, O., & Özdevecioğlu, M. (2015). Duygusal zeka ve duygusal emek düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi: Özel okul öğretmenleri ile bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(39), 1-20.
- Şenel, E., Adiloğulları, İ., & Ulucan, H. (2014). Examination of emotional intelligence level, teacher's self-efficacy beliefs and general self-efficacy beliefs of teachers. *Journal of Physical Education & Sports Science/Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 225-232.
- Sivrikaya, A. H., & Şıktar, E. (2017). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin duygusal zeka düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 19(1), 20-31.
- Somuncuoğlu, D. (2005). Duygusal zekâ yeterliliklerinin kuramsal çerçevesi ve eğitimdeki rolü. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 269-293.
- Sümer, V., & Ballı, A. İ. K. (2020). Duygusal zekânın politik beceriler üzerine etkisi: Öğretmenler üzerine bir araştırma. *Journal of Original Studies*, 1(2), 99-114.
- Tingaz, E. O., & Hazar, M. (2014). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği ile bazı öğretmen adaylarının duygusal zekâ ve mutluluklarının karşılaştırılması. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*.
- Tok, S., & Morali, S. (2009). Trait emotional intelligence, the big five personality dimensions and academic success in physical education teacher candidates. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 37(7), 921-931.
- Toytok, E. (2013). Öğretmenlerin duygusal zekâ yeterliklerini sınıf yönetimi sürecinde kullanma düzeyleri: sakarya ili örneği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 27-43.

- Tuncay, H. (2002). Emotional intelligence (EQ) in ELT/EFL curriculum. *Journal of Istanbul Kültür University*, 2(1), 21-34.
- Türkekel, K., & Sarıkabak, M. Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 52-69.
- Türkoğlu, D., & Otacıoğlu, S.G. (2020). Profesyonel çalgı eğitimi almakta olan lisans öğrencilerinin duygusal zeka ve iletişim becerileri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 107, 384-408.
- Tuyan Eraldemir, S. (2019). An emotional literacy improvement (elh) program for efl teachers: insiders' views. *European Journal of Educational Research*, 8(4), 1113-1125.
- Tuyan, S., & Beceren, E. (2004). Sınıf yönetiminde duygusal zekâ becerilerinin kullanılması. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(28), 37-42.
- Ünlü, B., Çevik, E. E., & Kurnaz, M. A. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 24(5), 2425.
- Ural, E., & Ercan, O. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Öz-Yeterlikleri ve Duygusal Zekâları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 9(17), 125-147.
- Uyanık Balat, G., Çelebi, G., Yılmaz, H., & Gümüştekin, T. (2014). Duygusal zekâ ve empatik eğilim: okul öncesi öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 893-901.
- Varışoğlu, b. (2017). Dil kullanımının bir yansıması olan duyguları dile getirme becerisiyle duygusal zekâ arasındaki ilişki: Türkçe öğretmeni adayları örnekleme. *Electronic Turkish Studies*, 12(14), 513-528.
- Vural, D. E. (2010). Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Education Sciences*, 5(3), 972-980.
- Yabancı, C., Akça, F., & Ulutaş, E. (2018). Çevrimiçi mahremiyet kaygısı ve duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Connectist: Istanbul University Journal of Communication Sciences*, (54), 191-218.
- Yalız, D. (2013). Anadolu üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri incelenmesi. *Pamukkale Journal of Sport Sciences*, 4(2), 94-111.
- Yeke, S. & Ceran, E. B. (2019). Eğitimcilerin duygusal zekâ algılarını ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *EUropean Journal of Managerial Research (EUJMR)*, 3(5), 120-129.
- Yenice, N., & Yavaşoğlu, N. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Girişimci Kişilik Özellikleri, Girişimcilik Niyeti ve Duygusal Zekâ Düzeylerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(2), 1381-1438.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğurguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 139-146.
- Yıldızbaş, F. (2017). The Relationship between Teacher Candidates' Emotional Intelligence Level, Leadership Styles and Their Academic Success. *Eurasian Journal of Educational Research*, 67, 215-231.
- Yılmaz, E., & Altınok, V. (2010). Öğretmen Adaylarının Duygusal Zekâ Düzeylerinin Karar Vermede Özsaygı ve Karar Verme Stilllerini Yordama Gücü. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty*, 30(3), 685-705.
- Yılmaz, H., & Zembat, R. (2019). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Duygusal Zeka Düzeyleri İle Üniversite Yaşamına Uyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 118-136.

Dijital Oyun Yazılımı Kullanımının Öğrencilerin Motivasyonları Üzerine Etkisi

Prof. Dr. Mustafa CİN, Giresun Üniversitesi, Türkiye, mustafa.cin@giresun.edu.tr

Arş. Gör. Saliha CEVHER, Trabzon Üniversitesi, Türkiye, saliha.toros@gmail.com

Öz

Bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretiminde dijital oyun yazılımı kullanımının ortaokul öğrencilerinin motivasyonları üzerine etkisi incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda yöntemi ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenen araştırmancın çalışma grubunu Trabzon ili Akçaabat ilçesinde bulunan bir ortaokulda iki farklı şubede öğrenim gören 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Gruplardan biri deney diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Çalışmada Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan üretim, dağıtım ve tüketim öğrenme alanında yer alan konular 4 hafta boyunca deney grubunda dijital oyun yazılımı (Scratch) ile kontrol grubunda ise mevcut öğretim programına dayalı öğretim ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre motivasyon düzeyi açısından deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle Sosyal Bilgiler öğretiminde dijital oyun yazılımı kullanımının öğrencilerin motivasyonları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda Sosyal Bilgiler dersinin farklı öğrenme alanlarında da bu yazılımların kullanımı önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Dijital Oyun, Motivasyon,

Abstract

This study examined the effect of using digital game software in social studies teaching on middle school students' motivation. To this end, the study used a quasi-experimental pretest-posttest control group design. The sample consisted of 6th-grade students attending two different sections of a middle school located in the Akcaabat District of Trabzon. One section was treated as the experimental group and the other as the control group. The topics covered in the Production, Distribution and Consumption Unit of the Social Studies Curriculum were taught to the experimental group using digital game software (Scratch) and to the control group using the curriculum-based instruction for four weeks. The data were collected using the “Motivation Scale on Social Studies Course”. The data were analysed using SPSS software. The analysis results showed that there was no significant difference between the experimental and control groups in terms of pretest motivation scores, while a significant difference was found between the groups in terms of posttest scores. This finding suggests that the use of digital game software in social studies teaching has a positive effect on students' motivation. It can thus be suggested to use digital game software in teaching different social studies topics.

Keywords: Social Studies, Digital Game, Motivation

Giriş

Dijital oyunlar son yıllarda özellikle çocukların hayatında önemli bir yer edinmiştir. Sokakta oynanan oyunlardan bilgisayar başında oynanan oyunlara doğru değişim gösteren oyun kültürü eğitim ortamlarında da önemli rol oynamaktadır. Eğitimde, oyunlar özellikle belirli becerileri geliştirmek ve motivasyon sağlamak için etkili araçlardan biridir (Prensky, 2005). Oyunlar öğrenenler için güçlü bağlamlardır, çünkü sanal dünyalar oluşturmayı mümkün kılarlar ve bu tür dünyalarda yer almak, yerleşik anlayışları, etkili sosyal uygulamaları, güçlü kimliği, paylaşılan değerleri ve anlık düşünme yollarını geliştirmeyi mümkün kılar (Shaffer, Squire, Halverson ve Gee, 2005). Oyunların öğrenci merkezli olması dolayısıyla öğrenciyi öğrenme ortamında aktif tutması, bilgiyi keşfederek öğrenme sürecini kontrol altında tutmasını sağlaması derse karşı motivasyonlarını arttırmaktadır (Durmaz ve Kiriş Avaroğulları, 2016). Eğlenme amacıyla oynan oyunların olumlu yönlerinin eğitim amacıyla öğrenme ortamlarında kullanılmaya başlanmasıyla hem öğrencilerin hem öğretmenlerin kullanabileceği çeşitli yazılımların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Bunlardan biri de kendi etkileşimli hikayelerinizi, oyunlarınızı,

animasyonlarınızı programlayabileceğiniz dijital oyun yazılımlarıdır. Bu yazılımların eğitimde kullanımı öğrencilerin kendi öğrenme materyallerini kendilerinin tasarlamasını sağlaması ile derste aktif olmalarını sağlamaktadır. Aynı zamanda eğitim-öğretim sürecinde kullanılan dijital oyun yazılımlarının öğrencilerin derse karşı ilgilerini akademik başarılarını ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği, öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı saptanmıştır. Fakat yurt içi ve yurt dışı ilgili literatür incelendiğinde Sosyal Bilgiler öğretiminde eğitsel dijital oyun yazılımlarının kullanımına yönelik çalışmaların azlığı göze çarpmaktadır.

Dijital oyun yazılımlarının öğrenme ortamlarında kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını arttıracığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretiminde dijital oyun kullanımının öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisini belirlemektir. Bu çerçevede dijital oyunların ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin motivasyonları üzerine etkisinin incelendiği bu çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin deney işlemi öncesinde (öntest) motivasyonları ne düzeydedir?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeği öntest- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın yöntemi nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu deneysel desen olarak belirlenmiştir. Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desende gruplar doğal olarak deney ve kontrol grubuna atanırlar. Herhangi bir seçme yapılmaz. Her iki gruba da ön test aynı anda verilir. Sonra deney grubunda deney işlemi kullanılır; kontrol grubunda kullanılmaz. Bu desende en çok dikkat edilecek nokta, kontrol grubunda, deney grubunda kullanılan bağımsız değişkenin/lerin, etkinliklerin, yöntemin kullanılmaması ve bu durumun kesinlikle kontrol edilmesi gereklidir. Her iki gruba da aynı test, aynı anda son test olarak verilir. Her bir grubun ön test son test farkları, yani erişileri bulunur. Bulunan iki erişi ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı hesaplanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Uygulama süreci deney ve kontrol grubu öğrencilerine Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği ön test olarak uygulanarak başlamış ardından kontrol grubunda programa dayalı öğretim devam ederken deney grubu öğrencilerine Scratch programı kullanılarak hazırlanan etkinliklerle ders işlenmiştir. 7 hafta devam eden uygulamanın ardından Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği her iki gruba son test olarak uygulanarak süreç sona ermiştir.

Tablo 1.

Uygulama Süreci

Gruplar	Ön Test	Uygulama	Son Test
Deney	Motivasyon Ölçeği	Dijital Oyunlarla Öğretim Süreci	Motivasyon Ölçeği
Kontrol	Motivasyon Ölçeği	Mevcut öğretim programına göre öğretim süreci	Motivasyon Ölçeği

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Trabzon ili Akçaabat ilçesinde bulunan bir ortaokulda iki farklı şubede öğrenim gören 51 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Sınıflardan birisi, dijital oyun yazılımının kullanıldığı deney grubu (n= 25), diğeri mevcut öğretim programının kullanıldığı kontrol grubu (n= 26) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler.

Grup	Cinsiyet	Frekans	Yüzde
Deney	Kız	12	23,53
	Erkek	13	25,49
Kontrol	Kız	14	27,45
	Erkek	12	23,53
Toplam		51	100

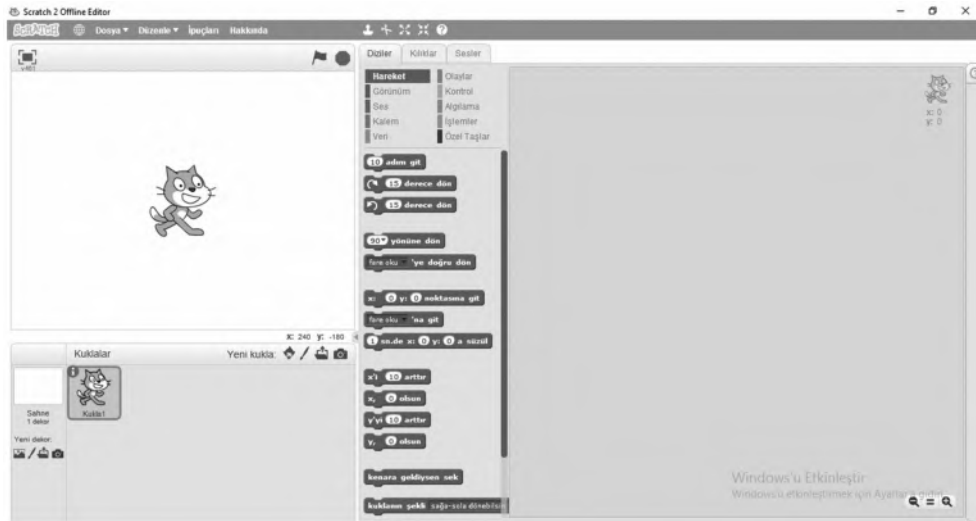
Veri Toplama Araçları

Araştırmada ölçme aracı olarak Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilmiş olan Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki ölçek 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .792 olarak belirlenmiştir.

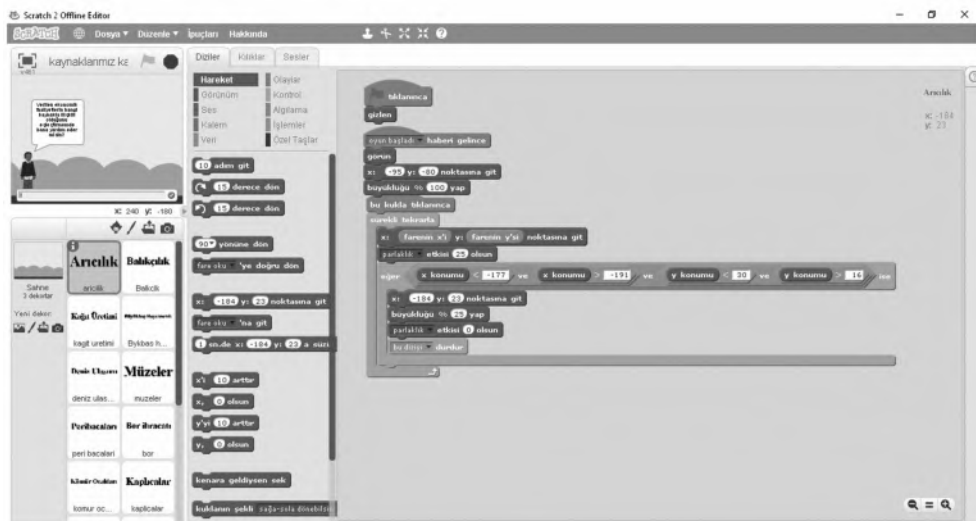
Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyali

Araştırmada araştırmacı tarafından Scratch programı kullanılarak altıncı sınıf Sosyal Bilgiler dersi Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanına yönelik etkinlikler tasarlanmış olup, bu etkinlikler kullanılarak ders işlenmiştir.

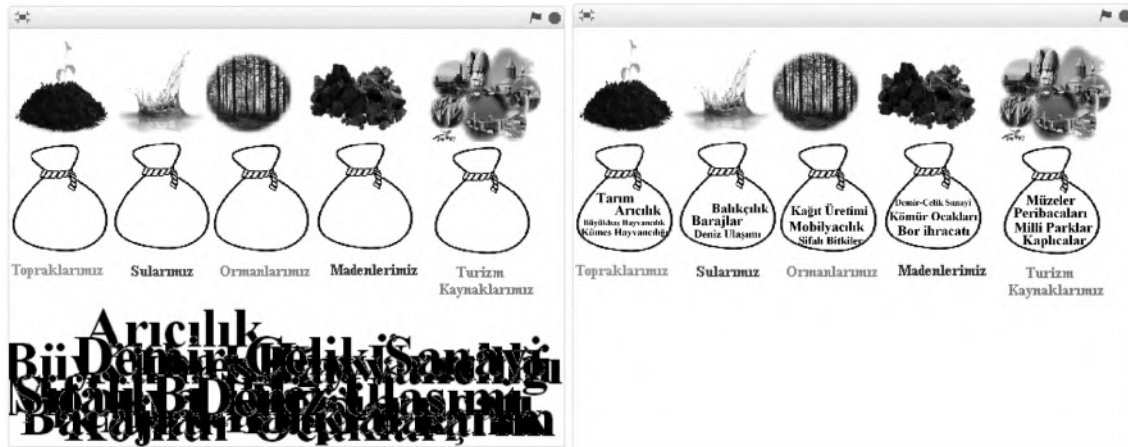
Scratch 2003 yılında MIT Üniversitesi Medya Laboratuvarı tarafından geliştirilmeye başlanan özellikle 8 ila 16 yaş grubu bireylerin yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, sebep sonuç ilişkisi kurma ve takım halinde çalışma gibi 21. yüzyılın temel yaşam becerilerini geliştirerek interaktif projeler (hikaye, oyun, animasyon) oluşturmaları için tasarlanmış görsel bir programlama ortamıdır. Bu program 2007 yılından bu yana tüm dünyada 60'dan fazla dilde ve 150'den fazla ülkede kullanılmaktadır (Scratch About, 2021).



Şekil 1. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyali Ana Ekranı



Şekil 2. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyali



Şekil 3. Araştırmada Kullanılan Öğretim Materyali

Verilerin Analizi

Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği'nin analizinde IBM SPSS Statistics 22 paket programı kullanılmıştır. Ölçek maddeleri puanlandırılırken öncelikle ölçekteki olumsuz maddeler tersten kodlanmış, ardından en düşük değer 1 en yüksek değer 5 olmak üzere puanlama yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde bağımsız gruplar t testi ve eşleştirilmiş gruplar t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Dijital oyun yazılımı kullanımının öğrencilerin motivasyonları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik mevcut motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği her iki gruba da ön test olarak uygulanmıştır. Grupların ön test verilerinden elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Grupların Ön Test Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi.

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	25	50,28	11,39	-1,15	3,18	0,90
Kontrol	26	46,61	11,35			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeği ön test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, grupların homojen olduğu görülmektedir ($p > 0,05$). Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının motivasyon ölçeği son test puanları arasında farklılaşma olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Grupların Son Test Motivasyonlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız Gruplar T Testi.

Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	t	sd	p
Deney	25	85,44	12,77	-1,79	5,61	0,06
Kontrol	26	75,38	25,14			

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin motivasyon ölçeğinden aldıkları son test puanlarında (Deney grubu =85,44, Kontrol grubu = 75,38) deney grubu lehine farklılaşma tespit edilmiştir.

Deney gurubunun çalışma öncesi ve çalışma sonrası puanları da karşılaştırılarak deneysel çalışmanın etkisinin grup içerisindeki verimliliğini göstermesi gerekir. Bunun için eşleştirilmiş gruplar t testi yapılmış ve tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Deney Grubu ğrencilerinin n Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması İçin Yapılan Eşleştirilmiş Gruplar T Testi.

Gruplararası istatistik					T Testi		
Puan	N	$\bar{X}$	SS	Sh_x	t	sd	p
ntest	25	50,28	11,39	2,27	-10,54	24	0,00
Sontest	25	85,44	12,77	2,55			

Tabloda 5'te grldğu gibi, deney grubunun motivasyon lğu puanları deneysel çalışma öncesi 50,28 iken deneysel çalışma sonrası 85,44 olmuştur. n test ve son test puanları arasında son test puanları lehine ortaya çıkan farklılaşma $p < 0,001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Buna göre yapılan deneysel çalışma öğrencilerin motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilemiştir.

Sonuç ve neriler

Sosyal Bilgiler dersinde dijital oyun yazılım kullanımının öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın sonucunda; dijital oyun yazılımları ile hazırlanmış etkinlikler kullanılarak derslerin işlendiği deney grubundaki öğrencilerle sadece Sosyal Bilgiler ğretim programında yer alan etkinliklerle ve uygulamalarla derslerin işlendiği kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel uygulama öncesinde Sosyal bilgiler dersi motivasyon lğu puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deneysel uygulama sonucunda ise iki grup arasında motivasyon lğu puanları arasında deney grubu lehine bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak, Sosyal Bilgiler ğretiminde dijital oyun yazılımları etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmanın bu sonucuyla paralellik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Yang, 2012; Uluay, 2017; Keçeci, 2018; Yüksel, 2019; Sabırlı & oklar, 2020).

Dijital oyunların Sosyal bilgiler dersine yönelik ğrenci motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılan bu araştırmada aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Sosyal Bilgiler ğretmen Adayları ve Sosyal Bilgiler ğretmenleri dijital oyun yazılımlarının hazırlaması ve kullanımı konularında bilgilendirilmelidir.
- Öğretmenlerin ve araştırmacıların uygulamalarında kullanabilmeleri için dijital oyun yazılımları ile hazırlanmış içerik havuzu oluşturulabilir.
- Sosyal Bilgiler dersi ğretiminde dijital oyun yazılımlarının farklı konularda kullanımına ve ğretim sürecine katkılarına ilişkin farklı araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Durmaz, A. & Kiriş Avaroğulları, A. (2016). "Sosyal Bilgiler Derslerinde Etkinlik Uygulamalarının ğrenci Motivasyonuna Etkisi. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11/3, 995-1010.
- Gömleksiz, M. N. ve Kan, A. . (2012). Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon lğinin geçerlik ve güvenirlik alışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22 (6), 116-125.
- Keçeci, O. (2018). 6. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Vücudumuzdaki Sistemler nitesi Dolaşım Sistemi Konusunun Scratch Destekli ğretiminin ğrencilerin Akademik Başarıları ve Motivasyonlarına Etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluay, G. (2017). *Fen ğretiminde Dijital Oyun Tasarımı Uygulamalarının Ortaokul ğrencilerinin Akademik Başarılarına, Problem Czme Becerilerine ve Motivasyonlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Prensky, M. (2005). In Educational Games, Complexity Matters Mini-Games are Trivial—But “Complex” Games Are Not an Important Way for Teachers, Parents and Others to Look at Educational Computer and Video Games. *Educational Technology*, 45, 22-28.
- Sabirli, Z. E., & Çoklar, A. N., (2020). The effect of educational digital games on education, motivation and attitudes of elementary school students against course access. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 12 (4), 326 - 338.
- Scratch About (2021). <http://scratch.mit.edu/about/> adresi. (Erişim Tarihi: 20.11.2021).
- Shaffer, D. W., Squire, K. D., Halverson, R. & Gee, J. P. (2005). Videogames and the future of learning. *Phi Delta Kappan*, 87 (2), 104-111.
- Sönmez, V. Ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Anı Yayıncılık: Ankara.
- Yang, Y. T. C. (2012). Building virtual cities, inspiring intelligent citizens: Digital games for developing students' problem solving and learning motivation. *Computers & Education*, 59 (2), 365-377.
- Yüksel, H. (2019). *Türkçe Dersinde Kullanılan Eğitsel Dijital Oyunların Ders Başarısı ve Motivasyona Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

Peri Masallarında Mitoloji'nin İzleri

Aliye Genç, Gazi Üniversitesi, Türkiye, aliyeocal@gazi.edu.tr

Perihan Yalçın, Gazi Üniversitesi, Türkiye, perihan@gazi.edu.tr

Öz

Halk anlatıları bir toplumun duygu, düşünce ve kültür yapısını yansıtan kimlik niteliğinde eserlerdir. Sözlü geleneğe dayalı geçmişle bu türün en önemli temsilcisi masallar olmuştur. Masallar, hayal ürünü olma özelliği ve ilkel dönem antik kültür ve inançlarına sahip yapısıyla mitoloji alanında yapılan çalışmaların ilgi odağı haline gelmiştir. Masal ve mit arasındaki benzer yönlerle değinen Fuzuli Bayat, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: “Mit ile masal arasındaki umumi yakınlık, her ikisinde de tabiat hadiselerinin, hayvanlar ve eşyaların canlı bir şekilde, insan gibi tasvir edilmesi ve insan gibi düşünülmesidir. Bunun yanı sıra bir de hem mitte hem de masalda görünen belirgin özellik her ikisinde de akıl almayacak olağanüstü olayların yer almasıdır. Şunu özellikle belirtmek gerekir ki, mitolojide bir olayı ya da eşyayı açıklamak için ilk önce onun kaynağı izah edilir.” (Bayat, 2005: 92-93). Mit bilimi manasına gelen mitoloji, tarih öncesi dönemlerde toplumların inançlarını, tarihlerini, kültürlerini içine alan bir bilimdir. (Seyidoğlu 1995: 91). Söz konusu çalışmamızda 1697 yılında Fransız yazar Charles Perrault tarafından kaleme alınan Peri masalları serisi (Kırmızı Başlıklı Kız, Külkedisi, Çizmeli Kedi, Uyuyan Güzel, Eşek Postu, Parmak Çocuk, Periler, Perçemli Houppe, Mavi Sakal) içerisinde yer alan mitolojik unsurlar, mitle ilişkisi olabilecek semboller, kavramlar tespit edilecektir. Yabancı diller eğitimi alanında kültür çalışmaları kapsamında değerlendirilen bu çalışmanın amacı, Fransız yazınının temellerini oluşturan bu antik kültürü gözler önüne sermek ve mitolojik yapıları yorumlamaktır. Peri, dev, sihir-büyü, yılan, yeraltı ve yerüstü varlıklar, kişi isimleri başlıklarında veriler elde edilmiştir. Eserin mitolojik unsurlar açısından zengin bir eser olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Masal, mitoloji, mit, peri masalları, yabancı diller eğitimi.

Abstract

Folk narratives are works of identity that reflect the emotional, thought and cultural structure of a society. It has become the focus of attention of her studies in the field of mythology with its feature of being a product of imagination and its structure with primitive ancient culture and beliefs. Fuzuli Bayat explained his thoughts as follows: “The general closeness between myth and fairy tale is that in both of them natural events, animals and things are portrayed vividly, like people, and they are thought of like people. In addition to this, the distinctive feature that appears in both myth and fairy tale is that extraordinary events take place in both of them. It should be especially noted that in order to explain an event or thing in mythology, its source is first explained. (2005: 92-93). In our study, the mythological elements in the fairy tale series (Little Red Riding Hood, Cinderella, Puss in Boots, Sleeping Beauty, Donkey Hide, Finger Boy, Fairies, Curly Houppe, Blue Beard) written by the French writer Charles Perrault in 1697, can be related to myth. symbols and concepts will be determined. The aim of this study, which is evaluated within the scope of cultural studies in the field of foreign languages education, is to reveal this ancient culture, which forms the basis of French literature, and to interpret mythological structures. Data were obtained in the titles of fairy, giant, magic-magic, snake, underground and aboveground beings, and personal names. It has been concluded that the work is rich in mythological elements.

Keywords: Fairy tale, mythology, myth, fairy tales, foreign languages education

Giriş

Masallar kültür incelemeleri üzerine yapılan çalışmaların başında yer almaktadır. Masallarda insanoğlunun asırlardan beri yapıp ettiklerinin şifreleri vardır. Bu şifreleri çözmek; bireyin kendini keşfetmesi, yaratıcı düşünce geliştirmesi, olgu ve olaylara farklı açılardan bakabilmeyi öğrenmesi, çocukluğuna dönmesi gibi çok önemli özellikleri ortaya çıkarır (Güleryüz, 2006:198). Masallar çocuk ruhunu besleyen, süsleyen, donatan, zenginleştiren, çocuğu geleceğe hazırlayan bir tür (Şirin, 1994:113) olmasının yanında anlatıldıkları toplumun değerlerini

barındıran kültür miraslarıdır. Masal konusunu inceleyen William Bascom (1963) ve Başgöz (1996), “Folklorun Dört İşlevi” adlı makalelerinde halk bilgisi ürünlerinin işlevlerini ele almış ve masalın kültür aktarımındaki öneminden bahsetmişlerdir. Bu bağlamda sözkonusu çalışmamızda 1697 yılında Fransa’da Charles Perrault tarafından yazılan “Contes de Ma Mère d’Oye (Histoires ou Contes du Temps Passés)” ismiyle basılan Peri Masalları olarak dilimize çevrilmiş dokuz masal üzerine incelemelerde bulunulmuştur. Yazıldığı döneme ve Orta Çağ Avrupa’sına göndermelerin yer aldığı eserde mitolojik unsurların varlığı çalışma alanımızı oluşturmaktadır. Mitoloji, mitolojik unsurlar, masallardan seçme bölümler ve çevirileri, yöntem, tartışma ve sonuç bölümleri şeklinde oluşturulan çalışmamızda ilk olarak araştırma problemi, araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın kapsamı başlıklarına değinilecektir.

Araştırmanın Problemi

Çalışmamız, 1697 yılında Fransız Charles Perrault tarafından kaleme alınan Peri Masalları serisi içerisinde yer alan dokuz masalda mitolojik unsurların hangi ölçüde yer aldığı problem durumundan hareketle oluşturulmuştur. “Masallar mitolojik temellere dayanır” hipotezine cevap aranacaktır.

Araştırmanın Konusu

İlgili çalışmada çocuk ve gençlik edebiyatının en önemli çalışma alanlarından biri olan masallar ele alınacaktır. Milli, manevi, dini ve kültürel tüm değerlerimizin erken yaşlarda aktarıldığı bu eserlerin içerisinde barındırdığı mitolojik yapılar dil ve kültür incelemeleri başlığı altında karşılaştırmalı yöntem ile incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yediden yetmişe herkesin bildiği peri masalları serisi içerisinde yer alan dokuz masal bünyesinde yer alan kültürel ve mitolojik unsurları ve kültür aktarımını bu masallar yoluyla incelemektir. Yapılan çalışmanın yabancı diller eğitimi, çocuklara yabancı dil eğitimi alanlarına da katkı sağlaması hedeflenmiştir. Fransız Dili Eğitimi ve çeviribilim alanlarına katkıda bulunmasının yanı sıra, masalın mitoloji ile olan ilişkisine ışık tutmak amaçlarımız arasında yer almaktadır.

Araştırmanın Önemi

Masallar doğdukları topraklara dair birçok kod barındırır. Bu kodlar o ülkenin diline, kültürüne, gelenek ve göreneklerine dair bilgiler sunar. Wellek ve Warren’e göre bir edebi metnin değeri geçmiş ile kurduğu güçlü bağa atıfla mit ve metaforları kullanım sıklığından gelir (akt. Asutay (2019), (Wellek ve Warren, 1983, s. 258). Bu bağlamda sözkonusu çalışmamız geleceğimizin teminatı çocuklarımıza doğdukları andan itibaren bu eserlerin kültür aktarımı noktasında incelemesi ile önem arz etmektedir.

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmamız, Charles Perrault’nun Külkedisi, Kırmızı Başlıklı Kız, Çizmeli Kedi, Uyuyan Güzel, Püsküllü Prens, Parmak Çocuk, Periler, Mavi Sakal ve Eşek Postu isimli dokuz masalının bünyelerinde barındırdıkları mitolojik yapı ve sembollerini ve bu unsurların üç farklı çevirmen tarafından yapılmış çevirilerini kapsamaktadır.

Sınırlılıklar

Mitoloji kavramı ile Roma ve Yunan mitolojileri kastedilmektedir. Dünya mitolojileri çalışmanın boyutunu artıracığından araştırmamıza dahil edilmemiştir.

MASAL VE MİTOLOJİ

Mitlerden Masallara

İlkel ve arkaik toplumlara dair yöneltilen tüm soruların cevabını mitoloji biliminde aramak mümkündür. Çok farklı tanımlarının yanı sıra “tanrılar veya insanüstü varlıklara ilişkin hikâye” şeklinde tanımlanan mitler, özü itibarıyla kutsala dair anlatıları ifade etmektedir. Köken itibarıyla Yunanca “kelime”, “söz”, “konuşma” anlamlarına gelen “mythos/muthos” kelimelerinden türediği kabul edilen mit, kutsalın kelimeler ve sembollerle ifade edildiği, onlar hakkındaki bir anlatı veya hikâyeye karşılık gelmektedir (Mete, 2020:76) Erhat (2010:52)’a

göre “Mytos söylenen veya duyulan sözdür, masal, öykü, efsane anlamına gelir. Ama mytos’a pek güven olmaz, çünkü insanlar gördüklerini, duyduklarını anlatırken birçok yalanla süslerler. Epos daha değişik bir anlam taşır: Belli bir düzen ve ölçüye göre söylenen, okunan sözdür”.

Şinasi Gündüz ise, mitolojiyi insanlığın sahip olduğu mitleri ele alıp sistematik olarak inceleyen bilim dalı şeklinde tanımlar (1998:265). Gerçeğe sıkı sıkıya bağlı olan, insan davranışlarının kökenini oluşturan mitleri masallardan ayıran temel unsur Eliade tarafından şöyle ifade edilir: “İnsan bütünsel bir varlık olduğu ölçüde miti varsayar; mit insanın sadece zekasına ve imgelemine hitap etmez. Mit, “gizemlerin” bir açıklaması olarak kabul edilmediğinde, “işlevini yitirir”; bir masala ve bir efsaneye dönüşür (2020:15).

Metin Ekici bir yazısında mitin; efsane, masal, destan ve fıkra, destanın ise hikâyeye, hikâyenin de meddah hikâyelerine dönüştüğünü belirtir (Ekici 2005:226). Ekici, bu dört türün mitlerden sonra yer almasını, onların art zamanlı olmalarına; bir arada bulunmalarına ise eş zamanlı olmalarına bağlar. Bu eş zamanlı olma da bu türlerin birbirleriyle yakın bir ilişki içinde olmalarını gerektirir. Dolayısıyla bu ilişkiye bağlı olarak bu türler birbirlerine motif ve epizot alıp verirler ve anlatıcıların tavırlarına göre de birbirlerinin içine girerler (Ekici 2005:228). Dolayısıyla masal ve mitler arasında doğrudan bir ilişki söz konusudur. Eliade (2020:13)’a göre mitler gerçekliğin yapısını ve dünyadaki farklı varlık tarzlarını açığa vurur ve gerçek hikâyeleri anlatır. Mitoloji bir bütün olarak ontofanidir, yani varlığın tezahürüne ilişkindir. Fakat Varlığın tezahürü daima bir teofaniyi, yani Tanrının tezahürünü veya bir hiyerofaniyi, yani Kutsalın tezahürünü içerir ve işaret eder. Bu tanımda onun kutsal ile ilişkisini açıklar niteliktedir. Onu masaldan ayıran en önemli özelliklerinden biri de kutsala olan bağlılığıdır.

Masal ve mit arasındaki benzer yönler değinen Fuzuli Bayat, düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: «Mit ile masal arasındaki umumi yakınlık, her ikisinde de tabiat hadiselerinin, hayvanlar ve eşyaların canlı bir şekilde, insan gibi tasvir edilmesi ve insan gibi düşünülmesidir. Bunun yanı sıra bir de hem mitte hem de masalda görünen belirgin özellik her ikisinde de akıl almayacak olağanüstü olayların yer almasıdır. Şunu özellikle belirtmek gerekir ki, mitolojide bir olayı ya da eşyayı açıklamak için ilk önce onun kaynağı izah edilir.” (Bayat, 2005:92-93). Masallarda toplumun her sınıfına ait insanların yan yana bulunarak etkileşim ve iletişim içinde olmaları, çocukların, gerçeği hayalleri ile mukayese ederek somutlaştırmasına yardım eder (Yüksel, 2010).

Antik mitoloji konusunun yazın dünyasında eserlere yer verilmesi Rönesans döneminden itibaren Avrupa’da başlamaktadır (akt. Asutay (2019), Stierstorfer, 2014:167). Bu geçişte masallar büyük önem taşımaktadır. Gökçimen (2010:115)’e göre “masallar, mitolojik devirlerden sonra tarihi devirlerin içerisinde meydana gelmişlerdir ve mitlerin izlerini taşırlar”.

Varlığa ve Kutsala işaret eden mitlerin masallara yansması da incelenmeye değer bir çalışmadır. Masalların ahlaki boyutu büyük önem arz etmektedir. Eflatun Cem Güney (1966:9) masalların sadece hayal ürünü ve fantezi eserler olmadığını, çeşitli motiflerle birçok sosyal gerçekliği çizileştirdiğini ve çoğunun insan ruhlarında yapılmış birer seyahat hissi uyandırdığını belirtir. İçinde bulunduğu toplumun sözlü anlatım şekli olarak doğan masallar, çoğu zaman ahlaki değerler içerir. İyi, doğruyu, dürüstlüğü, erdemli olmayı işleyen masalların, küçük yaşlarda bu soyut kavramları anlamakta güçlük çekeceği düşünülen çocuklara, en doğru aktarım şeklidir. Asıl verilmek istenen ders, öğretici masalın sonuna gizlenmiştir. Diğer taraftan masal toplumun her kesimine, en eğitimli kesiminden hiç okuma-yazma bilmeyenine kadar ulaşması nedeniyle her konudan her durumdan beslenmiştir. Böylece adalet-doğruluk-iyilik-güzellik-sabır konularını da işlemesi toplum düzenine, kişilikli bireyler yetiştirmeye, örf ve adetleri öğretmeye büyük katkı sağlamıştır. Karakterler iyi-kötü, güzel-çirkin vb. şekilde gruplandırılmıştır. Belli bir kurgu dahilinde çocuğun kavrayabileceği bir şekilde onun seviyesine uygun aktarım söz konusudur. Çocuklara masal kahramanları gibi güçlü, sabırlı, iyi kalpli ve çalışkan olmaları öğütlenir.

Erek (Hedef) Odaklı Çeviri Kuramı

Çalışmamız çeviribilimin uygulamalı alanı içerisinde yer alan erek odaklı çeviri kuramı esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Kuramcısı Gideon Toury’ye göre bir bilim dalının tam ve özerk olabilmesi betimleyici alanı oluşturmaya bağlıdır (1985:25). Betimlenecek olgular bilim dalının “nesneleri” yani çevirilerin kendisidir. Çeviri metinleri gözlemlenebilir olgulardır, o nedenle çeviri metinlerinin betimlenmesi önceliklidir (Bengi, 1995:13). Bu kurama erek odaklı denmesi, erek ekinde çeviriler arasında varolan ilişkileri betimlemesinden kaynaklanır. Bulgulandırmadaki temel amacı, erek ekindeki çeviri anlayışını ortaya çıkartmaktır. Buna bağlı olarak “erek odaklı” araştırma öncelikle, erek ekindeki “çevirilerin hem özgün yapıtlarla, hem de kendi aralarındaki ilişkilerinden ve işlevlerinden çeviri anlayışını belirlemeyi hedefler.

Bu doğrultuda Peri Masalları içerisinde yer alan aşağıdaki şekliyle sınıflandırılan mitolojik yapılar kaynak metinlerde tespit edilmiştir. Erek metinlerdeki karşılıkları betimlenmeye çalışılmış, çevirmen kararları çeviri stratejileri aracılığıyla incelenmiştir. Yapılan karşılaştırmalı çözümlemenin ardından kaynak dile yakın çeviriler yeterli çeviri, hedef dil ve kültürünü yansıtan çeviriler kabul edilebilir çeviriler olarak adlandırılmıştır.

Mitolojik Unsurlar

Peri

Masal formelleri arasında ilk sırada bulunan peri imgesi çalışmamızın ilk araştırma alanını oluşturur. Öztürk (2016)'e göre periler doğaüstü güçlere sahip dişi yaratıkların adı olup, çok tanrılı dinlerde bulunan ve zamanla unutulmuş ikincil tanrıçaların destan ve masallarda yaşayan izleri olma özelliği göstermektedir. Orman, mağara ve pınarlarda yaşayan periler, çok tanrıcılık döneminden farklı olarak tek tanrıcılık döneminde kötü varlıklar sayılmışlardır. Perrault masallarında ise peri, türlü sihir becerilerine sahip, kahramanların her zaman yanında yer alan insan üstü bir varlık, vaftiz anne ya da sütanne (Leylaklar perisi sütanne) olarak karşımıza çıkmaktadır. Uyuyan Güzel masalında, prensesin vaftiz törenine davet edilmediği için sinirlenen kötü bir peri dışında tüm periler kahramana destek olmaktadır. Eliade'ın "tanrısal varlıklar" tanımlamasıyla birlikte "Perilerin dünya kadınlarını kıskanması da oldukça sık rastlanan bir mitsel ve folklorik temadır: Çeşitli cin ve peri kızları ve yarı-tanrıçalar sevdikleri erkeklerin dünyadaki eşlerini kıskanır." (Eliade 2006:105). Uyuyan Güzel masalında kraliçenin kendisinden sonraki eşi kıskanması ve krala kendinden daha güzel bir kadınla evlenme sözü vermesi buna örnek olarak sunulabilir. Anne-kız güzellik çekişmesi ile başlayan masalda kralın ensest ilişki beklentisi de masalın ilkel çağlarla olan ilişkisini gözler önüne sermektedir.

Dev

Mitolojide devler kötü bir ruh olarak görülmüş ve yer altının hükümdarı Erlik ile karşılaştırılmıştır (Yücel, 1998: 44). Masallarda devler, masal kahramanının önüne aşılması güç bir engel olarak çıkarlar. Masal kahramanı ya bu devleri öldürerek ulaşacağı yere varır veya bu devlerin dostluğunu kazanarak onların yardımıyla ulaşacağı yere ulaşır ve elde etmek istediğini kazanır (Günay, 1983: 329). Devlerin fiziki görünümü çok iri yapılı insanlar olarak tanımlanmaktadır. Boyları arşınlarla ifade edilen dev, bazen minare boyunda, çok başlı, çok kulaklı, olağanüstü büyüklükte gözleri olan, bir dudağı yerde, bir dudağı gökte, kocaman dişli, ağaç gövdesi kadar kolları, iri ve uzun bacakları, kıllı elleri ve uzun tırnakları olan varlıklar olarak tasvir edilir (Yücel, 1998: 38-39). Boratav (1982: 277)'a göre ise "Hayvan masallarının kahramanları ya da Rabelais'in kişileri gibi devler, canavarlar, cinler, periler; yırtıcılıkları, abartılmış boyları bosları, sık sık şekil değiştirme yeteneklerinin dışında insancıl bir düzeye indirgenmişlerdir. İnsanlar gibi ahlaksal kategori gösterirler: İyi ve kötü. İnsanlarla olan ilişkilerinde de her şey insan topluluklarındaki gibidir. Hepsini insanların dilinden konuşur. Devler canavarlar aile hayatı sürdürürler, kimileri çiftçilik yapar, kimileri avcılıkla geçinir."

Sihir / Büyü

Yetişti (2019:104)'ye göre "masallarda büyü ve sihir unsuru, genellikle nesneler üzerinde kullanılmıştır. Bu nesneler su dolu bir tas, kıl, mühür ve sini'dir". Perrault masallarında ise, sihir özelliği gösteren nesneler, botlar, sihirli değnek, sandık, Mavi Sakal masalında ihaneti temsil eden üzerine kan bulaşan oda anahtarı (Bettelheim, 1976:432), Külkedisinin baloya gitmesini sağlayan her türlü nesne ve canlı, sihir ve büyü özelliği taşımaktadır.

Yılan

Yetişti (2019: 106)'ye göre "Yılan motifi"ni Radloff'un derlediği Altay Yaratılış Destanı'nda görmek mümkündür: Tanrı, dört dalın meyvesini yemeyi insanlara yasaklamıştır. Yılan ile köpeğe bu ağacı korumalarını emretmiştir. Erlik ise uyuyan Bekçi Yılan'ın ağzına girerek onu ağaca çıkartmış ve meyveyi yemesini sağlamıştır". Perrault masallarında ise Uyuyan Güzel ve Periler masalında yılan geçmektedir.

Yeraltı ve Yerüstü

Perrault masallarında yeraltı ve yerüstü varlıklara örnek teşkil edecek yapılar bulunmaktadır. Bunlar Eşek Postu masalında prensese gittiği her yerde eşlik eden kıyafet sandığı ve sihirli değnektir. Püsküllü Prens

masasında ise ormanda dolaşan Prenses'in yer altından gelen seslerdir. Duyduğu bu sesler kendisi ve Püsküllü Prens'in düğün hazırlıklarıdır.

Kişi İsimleri

Özellikle Uyuyan Güzel masasında mitolojik kökene sahip kişi isimlerine oldukça fazla yer verilmiştir. Uyuyan Güzel'in çocuklarının ismi Şafak ve Gün (Aurore ve Jour) isimleri buna örnek verilebilir. Eşek Postu masasında Güneş Tanrı'ya, sevgilisi Clymène'e göndermelerde bulunulmuştur.

Yöntem

Peri masaları içerisindeki mitolojik unsurları incelediğimiz çalışmamızda Karasar (2002) tarafından, geçmişte ya da halen var bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan ve araştırmaya konu olan olay, birey veya nesneyi, kendi koşulları içerisinde olduğu gibi tanımlamaya çalışan model olarak betimlenen, tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmamızın evrenini Fransız masaları, örneklemini ise Charles Perrault'a ait dokuz peri masalı oluşturmaktadır. Karşılaştırmalı çözümleme tekniği ile gerçekleşen çalışmamız çeviribilimin çeviri eleştirisi alanına da hizmet etmektedir. Yalçın'a göre "Bilimsel bir çeviri eleştirisi, kaynak metnin diğer metinlerle olan bağlantısını, kaynak metin okuru ile erek metin okuru arasındaki ilişkiyi betimlemektedir" (2015, s.83) Bu doğrultuda, veriler kaynak metin ve üç farklı Türkçe çevirisi üzerinden gerçekleşen kültür aktarımı şeklinde tablolar halinde gösterilmiştir. Mitolojik unsurlar; peri, dev, sihir-büyü, yılan, yeraltı-yerüstü varlıklar ve kişi isimleri sınıflandırması esas alınarak oluşturulmuştur. Çevirmenlerin mitolojik unsurlar ile ilgili almış olduğu çeviri kararları Erek Odaklı Çeviribilim yaklaşımı doğrultusunda incelenmiştir. Kaynak dil ve kültürüne yakın çeviriler yeterli çeviri, erek dil ve kültürüne yakın çeviriler kabul edilebilir çeviri olarak nitelendirilmiştir.

Bulgular

Peri

Örnek 1:

Kaynak Metin	Sa marraine ne fit que la toucher avec sa baguette, et en même temps ses habits furent changés en des habits d'or et d'argent, tout chamarrés de pierreries; elle lui donna ensuite une paire de pantoufles de verre, les plus jolies du monde. (p.48)
Ç1	Sütanne değneğini dokundurur dokundurmaz Külkedisi'nin giysileri altın gümüş giysiler olmuş, en değerli mücevherlerle süslüymüş; sonra ona bir çift terlik vermiş, bu terlikler de dünyanın en güzel terlikle-riymiş. (s.12)
Ç2	Peri Külkedisi'ne sihirli değneğiyle dokunduğunda, üzerindeki eski giysilerin yerini, işlemeli, süslü bir elbise almış, yırtık pabuçları ise değerli taşlarla süslenmiş camdan bir ayakkabıya dönüşmüş. (s.92)
Ç3	Vaftiz anesi ona değneğiyle şöyle bir dokunmuş, dokunmasıyla birlikte üzerindeki baştan başa değerli taşlarla süslü, altın ve gümüş işlemeli giysilere dönüşüvermiş. Sonra peri, kıza camdan bir çift pabuç vermiş. (s.52)

Marraine kelime anlamı Vaftiz anası (Saraç, 1985, s.875) şeklindedir. Ç1 de Sütanne ifadesiyle erek dil kültürüne uyarlanmış, yerileştirme yapılmıştır. Erek dil kültürüne Vaftiz anne ifadesi yabancı kalmaktadır ama burada amaç gerçeği yerelleştirerek mi aktarmak yoksa kendi kültüründe yer almasa bile başka dil ve kültürlerdeki ifadelerin de varlığını okuyucuya bildirmek midir? sorusu akla gelmektedir. Ç3 yabancılaştırma stratejisinden faydalanarak ifadeyi tam eşdeğerliği ile vermiştir. Hedef kitleyi başka dillerin, dinlerin varlığından haberdar etme, bilgilendirme amacı güdülmüştür.

Aynı zamanda Külkedisi'ndeki üvey anne simgesinin Yunan mitolojisinde yer alan İno tanrıçası ile karşılanabileceği (Sar, 2013:52) bilgisi yer almaktadır. İno Fenike kralı Kadmos ile Harmonia'nın kızı ve kral Athamas'ın ikinci karısı, Agave, Semele ile Autonoe'nin kız kardeşinin adıdır. Bir Megara söylencesine göre kocası Athamas'tan kaçarken kendisini denize atmışsa da Nereidlerce kurtarılmış, tanrılarca Leukothea (beyaz tanrıça) adlı bir deniz tanrıçasına dönüşmüştür (Öztürk, 2016: 603)

Une paire de pantoufles de verre (cam pabuç) ifadesi ise Yunan Mitolojisi'nde yer alan Rhodopis ile ilişkilendirilmektedir. Mısırlı genç ve güzel bir kız olan Rhodopis efsaneye göre yıkanırken sandallarından birisini bir kartal kaparak Kral Psammetikhos'un önüne atmış, Kral da sandaletin sahibini bulup onunla evlenmiştir (Öztürk, 2016: 1014). Ç1 de bu yapı bir çift terlik eşdeğeri ile verilmiş verre kelimesi çevrilmemiştir. Terlik ifadesinin masalın genel yapısına uygun düşmemesi ya da altından gümüşten bir elbisenin altına kullanılamayacağından dolayı uygun bir tercih değildir. Birebir çeviri modeli benimsenmiştir. Genel bağlama uygun değildir. Ç2de bu ifade Peri kelimesi ile karşılanmış; durum çevirmenler açısından fantastik kaygılar gözetilerek ele alınmıştır ve masal unsurlarını kullanma yolu seçilmiştir. Ç2 de yırtık pabuçları ise ifadesi ile ekleme; pabuç tercihleriyle Ç2 ve Ç3 de yerileştirme stratejisi kullanılmıştır. Çeviri 4 minik ayaklarında camdan ayakkabılar çevirisiyle yorumlama yapılmıştır. Ç1, Ç2 hedef dil ve kültür unsurlarını gözönünde bulundurması nedeniyle kabul edilebilir çeviri; Ç3 ise kaynak metin dil ve kültürüne sadık kaldığı için yeterli çeviridir.

Periler masalında anne, üvey anne değildir. Kızların öz annesidir. Ancak kendi gibi kötü düşünceli ve kibirli olması nedeniyle büyük kızına daha düşkündür. Diğerinden ise saflığı ve temizliği nedeniyle pek hoşlanmaz. Küçüğün erdemleri sayesinde ödüllere dönmesinden etkilenen anne, büyük kızının da aynı şeylere sahip olmasını ister ancak kalp güzelliğiyle sahip olunacak değerlere hazırlıklı gitmek bile işe yaramayacaktır ve büyük kız içindeki nefretten daha büyük bir ceza ile cezalandırılacaktır. Periler masalında pınarda ikamet eden yaşlı bir kadın kılığına giren peri kahramanı, küçük kız kardeşi ödüllendirmiş, büyük kız kardeşi ise cezalandırmıştır.

Dev

Perrault Masallarında dev imgesi Çizmeli Kedi, Parmak Çocuk, Uyuyan Güzel masallarında yer almaktadır. Kahramanı zorlar niteliktedir. Çocuk yiyen devler masallarda yer alan önemli masal formellerindendir.

Örnek 1:

Kaynak Metin	il la craignait quoiqu'il l'aimât, car elle était de race ogresse , et le roi ne l'avait épousée qu'à cause de ses grands biens. (p.39)
Ç1	Annesini seviyormuş, ama gene de korkuyormuş ondan; çünkü çocuk yiyen devler ırkındanmış , kral da malı mülkü için evlenmişmiş onunla. (s.48)
Ç2	Çok sevse de, annesinden çekiniyormuş, çünkü kraliçe devlerin soyundan geliyormuş ve kral onunla yalnızca zengin olduğu için evlenmiş. (s.45)
Ç3	Annesini seviyormuş sevmesine, ama bir yandan da korkuyormuş ondan. Kadın dev soyundan gelmek-teymiş , kral da büyük serveti nedeniyle evlenmiş onunla. (s.17)

Çocuk yiyen dev anlamına gelen fransızca *logre (m)* kelimesinin Ölüm Tanrısı Orcus'tan geldiği ve latince kökenli bir kelime olduğu görüşü yaygındır (Y.Ç)*. Uyuyan Güzel masalında geçen Kraliçe de çocuk yiyen devler ırkından gelmektedir. Bu anlamda kendi torunlarını dahi yemek olarak hazırlamak istemiştir. Ç1 de kaynak metne sadakat esastır. Çünkü çocuk yiyen devler ırkındanmış, ifadesi yerinde kullanılmıştır. Yeterlilik özelliği taşır. Ç2 de kaynak metne yakınlığı ile dikkat çekmektedir. Çünkü kraliçe devlerin soyundan geliyormuş şeklinde verilmiştir. Yeterli çeviridir. Ç3 bu ifadeye birebir yer vermesinin yanı sıra, *seviyormuş* sevmesine ifadesi ile hedef dil masal anlatma geleneğine sadık kalmıştır. Kabul edilebilirlik özelliği taşımaktadır.

* http://lyceescheurerkestner.fr/IMG/pdf/Cours_sur_les_Contes_de_Perrault.pdf (12.07.2018 tarihinde başvurulmuştur.)

Sihir / Büyü

Örnek 1:

- Kaynak Metin Le petit Poucet, s'étant approché de l'Ogre, lui tira doucement **les bottes**, et les mit aussitôt. Les bottes étaient bien grandes et bien larges; mais comme elles étaient fées, elles avaient le don de s'agrandir et de se rapetisser selon la jambe de celui qui les chaussait, de sorte qu'elles se trouvèrent aussi justes à ses pieds et à ses jambes que si elles avaient été faites pour lui. (p. 27)
- Ç1 Parmak Çocuk deve yaklaşmış, **çizmelerini** ayağından çekip çıkarmış, hemen kendisi giymiş. Çizmeler çok büyük, çok genişmiş; ama büyüdü oldukları için, giyen kişinin ayağına göre büyüyüp küçülebilirlermiş; bu nedenle ısmarlama yapılmışçasına uyuvermişler bizimkinin ayaklarına ve bacaklarına. (p.88)
- Ç2 Deve yaklaşarak **çizmelerini** çıkaran Parmak Çocuk onları kendi ayağına geçirmiştir. Botlar fazlasıyla bolmuş, ancak sihirli oldukları için, kendilerini giyen kişinin ayak ölçüsüne göre genişliyor ya da küçülüyorlarmış. Şimdi çizmeler Parmak Çocuk'un ayağına göre yapılmış gibiymiş. (s.21)
- Ç3 Parmak Çocuk Dev'e yaklaşarak çizmelerini usulca çekmiş ve hemen kendi ayaklarına geçirmiştir.
- Çizmeler** hem çok büyük hem de çok bolmuş, ama sihirli oldukları için giyildikleri ayaklara göre büyüme ve küçülme özelliğine sahiplermiş. Öyle ki Parmak Çocuk'un ayakları ve bacaklarına, sanki onun için yapılmış gibi, tamı tamına oturmuşlarmış. (p.84)

Yılan

Aşağıdaki örneklem Periler isimli masalda çeşme başında kötü kalpliliği nedeniyle Peri tarafından bir büyüye maruz kalan büyük kız kardeşin başına gelenleri anlatmaktadır.

- Kaynak Metin D'abord que sa mère l'aperçut, elle lui cria:
- « Eh bien ! Ma fille ?
- **Eh bien ! Ma mère ? lui répondit la brutale, en jetant deux vipères et deux crapauds.** (p. 111-112)
- Ç1 Fanchon eve dönerken annesi uzaktan bağırmağa başlamış:
- _ Ne oldu kızım, ne oldu?
- _ **Olan oldu anne, diye yanıtlamış kaba kız da, iki yılan, iki kurbağa fırlamış ağzından.** (s.35)
- Ç2 Kızının geri döndüğünü gören annesi, heyecanla bağırmış:
- "Evet, kızım, neler oldu?"
- "Evet anne, neler mi oldu?" diye karşılık vermiş görgüsüz kız, ağzından iki yılan ve iki kurbağa çıkarak.** (s.65)
- Ç3 Pınardan dönen kızı görür görmez seslenmiş annesi:
- "Ee, nasıl geçti kızım?"
- "Şey, anneciğim!" demeye kalmamış, ağzından iki engerekle iki kurbağa fırlamış.** (s.46)

Kibrin ve kötülüğün cezalandırıldığı bu kısımda, incelemeye alınan yapılar karşılıklı konuşma ifadelerinden oluşmaktadır. Ç1 de *uzaktan* ifadesi ile ekleme; Olan oldu anne deyimi ile yerileştirme yapılmıştır. *La vipère* (engerek yılanı) ifadesinde genelleştirme yapılmıştır. Bu ifade sadece yılan karşılığıyla verilmiştir. Yine aynı durum *le crapaud* (kara kurbağası) genelleştirilmiş ve sadece *kurbağa* karşılığı ile verilmiştir. Çünkü yılanın fransızca karşılığı *le serpent*; kurbağıninki ise *le grenouille* kelimesidir. Kaynak dildeki dilbilgisel yapı hedef dile devrik cümle şeklinde çevrilmiştir. Yer değiştirme işlemi uygulanmıştır. Tüm bu özelliklerine bağlı olarak kabul edilebilir çeviridir. Ç2 *heyecanla* ifadesi ile ekleme; *görgüsüz kız* ifadesi ile yerileştirme yapılmıştır. Yılan ve kurbağa örneklerinde genelleştirme (üst anlamlı çeviri) stratejisinden faydalanılmıştır. Kaynak metne yakınlığı nedeniyle yeterlilik özelliği taşımaktadır. Ç3 *Ee, nasıl geçti kızım, Şey, anneciğim!* ifadeleri hedef dile daha yakın kullanımlardır. Engerek şekliyle özelleştirme stratejisine başvurulmuştur. Kurbağa ifadesinde genelleştirme vardır. Kabul edilebilir çeviridir.

Yeraltı ve Yerüstü

Kaynak Je vous donne encore ma Baguette;

Metin En la tenant en votre main,

La cassette suivra votre même chemin

Toujours sous la Terre cachée;

Et lorsque vous voudrez l'ouvrir,

À peine mon bâton la Terre aura touchée

Qu'aussitôt à vos yeux elle viendra s'offrir.

Ç1 Gitmenize bakın siz, giysilerinizin her yerde arkanızdan gelmesi için gerekeni yaparım ben, nerede durursanız durun, giysilerinizle mücevherlerinizin bulunduğu **sandık**, yeraltından arkanızdan gelecek; değneğimi de size veriyorum, bu sandığa gereksiniminiz olup da değneği yere vurdunuz mu, sandık hemen önünüze gelecek; ... (s.125)

Ç2 Giysilerinden yoksun kalmamana özen göstereceğim. Sen nereye gidersen, içinde mücevherlerinin bulunduğu bu **sandık** da yer altında seni izleyecek hiç durmadan. İşte büyüdü değneğim! Bu sandığa gereksinmen olduğu zaman değneği yere vurduğunda sandık gözlerinin önüne belirecek. (s.132)

Ç3 Size Değneğimi de veriyorum;

Onu elinize alın

Sandık Toprağın altından gizlice

Sizin yolunuzu takip edecek;

Onu açmak istediğinizde

Değneğimi yere şöyle bir değdirmeniz yeterli

Sandık gözlerinizin önünde belirecektir hemen. (s.169-170)

Masallarda mitolojik unsurlar başlığı altında incelenen bir diğer konu ise sihir unsurunu yansıtan araç-gereçler olmuştur. Eşek postu masalına ait bu örnek metinde, sihirli bir değnekten, prenses nereye giderse gitsin onu takip edecek bir sandıktan bahsedilmektedir. Her üç çeviri de sandık ifadesini tercih etmiştir. Masalların fantastik tarafını gözler önüne seren örnek cümlelerin çevirisinde Ç1 kaynak metni düzyazı şeklinde aktarmış; buna bağlı olarak kaynak metnin dilbilgisel yapılarını yeniden değiştirmiştir. Bu durumda yer değiştirme stratejisinin varlığından söz edilebilir. *Gitmenize bakın siz ve giysilerinizin her yerde arkanızdan gelmesi için gerekeni yaparım ben*, ifadeleri ile ekleme; yere vurdunuz mu ifadesi ile yerileştirme yapılmıştır. Kabul edilebilir çeviridir. Ç2 *Giysilerinden yoksun kalmamana özen göstereceğim* cümlesi ile ekleme yapmıştır. Hedef dil ve kültür özellikleri ağır basmaktadır. Kabul edilebilir çeviridir. Ç3 tamamen birebir çeviri modelini benimsemiştir. Kaynak dil ve kültürü ön planda tutulmuştur. Ayrıca kaynak metni olduğu gibi nazım şeklinde vermiştir. Yeterlilik eksenine daha yakın bir çeviridir.

Mitolojik unsurlar açısından çalışmamızın odak noktasını oluşturan kişi isimlerinde mitolojik söylemler dikkatleri çeker boyutta yer almaktadır. Tespit edilen örnekler arasında Uyuyan Güzeli'nin çocuklarına verdiği isimler yer almaktadır.

Kişi İsimleri

Örnek 1:

Kaynak	... :car il vécut avec la princesse plus de deux ans entiers et en eut deux enfants, dont le premier qui fut une fille,
Metin	fut nommée l'Aurore , et le second un fils, qu'on nomma le Jour , parce qu'il paraissait encore plus beau que sa sœur. (p.38-39)
Ç1	çünkü prens prensesle iki yıldan fazla yaşamış, iki de çocuğu olmuş, birincisi kızmış, adını Şafak koymuşlar, ikincisi erkekmiş, onun adını da Gün koymuşlar, çünkü ablasından daha güzel görünüyormuş. (s.48)
Ç2	Aradan iki yıl geçmiş, bu süre zarfında iki çocukları olmuş, ilki bir kızmış, ona Şafak ismi verilmiş, ikincisi ise erkekmiş, ablasından daha güzel olduğu için adını Güneş koymuşlar. (s.43)
Ç3	Çünkü genç adam prensesle iki yıldan fazladır birlikte yaşamaktaymış ve iki de çocuğu olmuş ondan. Kız olan birinciye Şafak , oğlan olan ikinciye de, ablasından daha da güzel olduğu için, Gün adını vermişler. (s.17)

Aurora ismi Yunan mitolojisinde şafak tanrıçası olarak geçen Eos'un Roma mitolojisindeki farklı biçimidir. Eos, güneşi temsil eden tanrı Helios ve ay tanrıçası Selene ile birlikte, Hyperion ve Theia adlı Titanlardan türediğine inanılan üç Titandan birisidir. "Gül parmaklı" Şafak (Eos), dünyayı dört bir yandan çepeçevre sardığına inanılan Okeanos ırmağı kıyısındaki evinden her sabah çıkıp güneş doğsun diye göğün kapılarını aralayınca şafak sökmüş, gündüzün gelişi müjdelenmiş olur. Genellikle kanatlı, taçlı güzel bir kız olarak bir başına dururken veya altından yapılma at arabasını gökte sürerken tasvir edilir.*

Le jour ismi de Gün tanrıçası şeklinde geçmektedir. Ç1 de kaynak metne sadık kalınmıştır. Çocukların isimleri Şafak ve Gün şeklinde verilmiştir. Kaynak dil ve özellikleri ağır bastığı için yeterlilik eksenine daha yakın bir çeviridir. Ç2 de *car il vécut avec la princesse plus de deux ans entiers* cümlesi *Aradan iki yıl geçmiş* şeklinde çevrilmiştir. *qu'on nomma le Jour, parce qu'il paraissait encore plus beau que sa sœur* ifadesi uzun olduğu için çeviride cümlelerin sözdizimsel yapıları değiştirilmiş yer değiştirme işlemi yapılmıştır. *Le jour* ismi *Güneş* olarak çevrilmiştir. Değiştirme stratejisinden faydalanılmıştır. Hedef dil ve özellikleri ön planda olduğu için kabul edilebilir çeviridir. Kaynak metinde tek cümleden oluşan cümle Ç3'te iki cümleye bölünerek değiştirme işlemi yapılmıştır ve iki cümleden ilki devrik yapıda verilmiştir. Yaşamak ifadesi birlikte sözcüğünün eklenmesiyle pekiştirilmiştir. Hedef dile yakınlığı nedeniyle kabul edilebilir çeviridir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

1697 yılında Charles Perrault tarafından kaleme alınan Peri Masalları serisi üzerine yapmış olduğumuz incelemelerde sözkonusu masalların mitolojik unsurlar bakımından zengin birer kaynak olduğu saptanmıştır.

Uyuyan Güzel masalı çalışmamıza temel oluşturan eserlerin başında yer almaktadır. Peri, sihir, büyü, çocuk yiyen dev, yılan, kişi isimleri başlıklarına birçok örnek sunan bu masala mitolojik unsurlar damga vurmuştur. Periye, prensesin eline iğ battığını haber veren de bir cüce olmuştur. Ayağında yedi fersahlık botları bulunmaktadır. Parmak Çocuk masalında dev ve onun yedi fersah yol alan botları yer almaktadır. Peri imgesi periler masalı, Külkedisi, Eşek Postu, Uyuyan Güzel, Püsküllü Prens masallarında karşımıza çıkmaktadır. Külkedisi'nde vaftiz annesinin aslında bir peri olduğu bilgisi yer almaktadır. Periler masalında, iki kız kardeşin çeşme başında karşılaştığı kişidir peri. Kendisine yardım eden temiz kalpli kardeşe ağzından çıkacak her söz ile beraber güllerin ve değerli taşların dökülmesi ödülü verilmiştir. Aynı peri kötü kalpli kız kardeşe ise ağzından kurbağalar ve yılanlar çıkması şeklinde kötü bir büyü ile karşılık vermiştir. Uyuyan Güzel'de prensesi korumak amacıyla ormanın derinliklerinde yüz yıl uykuda koruyan, sarıp sarmayan taraf olmuştur. Kötü perinin ölüm büyüünü uykuya çevirmiştir. Eşek postu ve Püsküllü Prens masallarında da masal kahramanını koruyan kollayan taraf olmuştur. Eşek Postu masalı da mitolojik unsurlar açısından zengin bir eserdir. Masal ensest ilişki çıkmazı ile başlamaktadır. Anne- kız güzellik çatışması sonucu baba kızına göz koymuş bulunmaktadır. Kralın prensesi ikna etmek adına ona yaptırdığı elbiseler ayı, güneşi ve mavilikleri simgelemektedir. Yunan mitolojisine ait tanrı ve tanrıça isimlerine yer verilmektedir. Güneş Tanrısına sık sık göndermelerde bulunur. Clymène'nin Güneş Tanrı'sının aşığı olduğu kaynak eserde dile getirilmektedir. Kefalos'a (Yunan Tanrısı) yer verilir, dipnotlarda çevirmen açıklayıcı bilgi vermiştir. Prensese onu nereye giderse gitsin yer altında takip eden bir sandığı ve değneği bulunmaktadır. Yeraltı ve yerüstü nesnelere örnek olarak verilebilir. Püsküllü Prens masalında da yeraltı

* <http://yunanmitolojisi.com/tags/eos.html> 29 Eylül 2018 tarihinde başvurulmuştur.

nesnelere örnekler bulunmaktadır. Püsküllü Prens'in düğün hazırlıklarını prenses ormanda gezerken duymuştur. Aşçıların ve hazırlıkların sesi yerüstünde duyulmuştur. Dev sembolü Çizmeli Kedi, Parmak Çocuk, Uyuyan Güzel masallarında yer almaktadır. Çocuk yiyen devler sonunda kaybeden taraf olurlar. Yılan simgesi Uyuyan Güzel ve Periler masasında yer almaktadır. Sihir ve büyü tüm masalarda yer almaktadır. Mavi sakal masasında sakal imajı Zeus ve Ares'i simgelemektedir. Kana bulunan oda anahtarı büyüye örnek verilebilir. Anahtardaki kan ihaneti temsil etmektedir (Bettelheim, 1976:432). Aynı masalda Mavi Sakalın karısının kardeşleri de iki şövalye olarak karşımıza çıkmaktadır. Külkedisi masasında boy aynalarının ise narsist bir geleneği işaret etmektedir. Aynı zamanda kül sembolü ile dünyada yanan her ocağı kendi kutsal mekanı sayan tanrıça Hestia'ya göndermede bulunulduğu, cam pabucun ise Rhodopis ile ilişkilendirilebileceği belirtilmiştir.

Soriano (1991: 288)'ya göre inançlı biri olan Perrault yunan ve antik yazarların görüşleri üzerine kurulu bir eğitim modelini reddetmiştir. Eskiler ve yeniler tartışmasını başlatan bir isimdir. Yeniler tarafında yer almakla birlikte eskilere olan saygısını dile getirdiği bilinmektedir.

Yapılan incelemeler neticesinde mitolojik unsurların kaynak metinde belirleyici bir rol üstlendiği, çeviri eserlerde ise yer yer terkedildiği sonucuna varılmıştır. İncelemelerimiz doğrultusunda masalın mitoloji ile olan ilişkisine ışık tutmak amaçlanmış, masalların mitolojik temeller üzerine inşa edildiği savını destekler nitelikte veriler elde edilmiştir.

KAYNAKÇA

- Asutay, Hikmet. (2019). Çocuk ve Gençlik Yazınında Mitoloji, Uluslararası Mitoloji Sempozyumu, 2-5 Mayıs 2019 / Ardahan, 474-489
- Bayat, Fuzuli (2005); Mitolojiye Giriş, Karam Yayınları, Çorum
- Bettelheim, Bruno (1976): *Psychanalyse des contes de fées*, traduit par Théo Carlier de *The Uses of Enchantment*, Paris, Editions Robert Laffont.
- Ekici, Metin, "Türk Sözlü Geleneğinde Anlatıcılar ve Anlatmalar Arasındaki İlişkiye Art Zamanlı (Diyakronik) ve Eş Zamanlı (Senkronik) Bir Bakış", *Prof. Dr. Fikret Türkmen Armağanı*, İzmir 2005, s. 225-229.
- Eliade, Mircea (2006). *Şamanizm*, İstanbul
- Eliade, Mircea (2020). *Mitler, Rüyalar ve Gizemler*, Doğu Batı Yayınları, İstanbul.
- Erhat, Azra (2010). *Mitoloji Sözlüğü*, Remzi Kitabevi, İstanbul
- Genç, A. (2019). *Charles Perrault Masallarının Türkçe Çevirilerindeki Kültürel Unsurların Erek Odaklı Çeviri Kuramı Açısından İncelenmesi*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçimen, a. (2010). Türkmen Masallarında Mitolojik Hayvanlar ve Fonksiyonları, *Türkbilig*, 20: 165- 178.
- Günay, Umay (1983); *Türk Masallarında Geleneksel ve Efsanevi Yaratıklar*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, S.1, s. 21-46
- Güney, Eflatun Cem. (1966). *Folklor ve Eğitim*, Meb Yay. Ankara.
- Kula Mehmet Nedim (2006). *Kötülük Çiçekleri'nde Mitolojik Görünümler*. Frankofoni 0, no.18: 43 - 61.
- Mete, Duygu. (2020). *Eskilerin Masalları: Klasik ve Modern Mitolojiden Postmodern Anlatıya Din Bilimlerinde Mitoloji* Akra Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi (S.21) c.8 / s.75-93
- Öztürk, Özhan. (2016). *Dünya Mitolojisi* Nika yayınevi, Ankara
- Sağlam, M.H. (2019) Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Mitoloji ve Retorik, Uluslararası Mitoloji Sempozyumu 2-5 Mayıs 2019 / Ardahan, 562-572
- SAR, Dagmar. (2013). Les images bibliques et les images mythologiques dans les contes de Charles Perrault: La Barbe bleue et Cendrillon sous l'aspect ethnocritique, Tez, Universität Wien. http://othes.univie.ac.at/26387/1/2013-01-15_0609521.pdf adresinden 18.09.2021 tarihinde başvurulmuştur.
- Soriano, Marc (1991): La religion de Charles Perrault. A propos d'une mentalité religieuse d'élite
- Yetişi, O. (2019). Malatya Masalları'nda Mitik ve Şamanistik Unsurlar. AKRA Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi , 7 (17) , 97-119 . DOI: 10.31126/akrajournal.484725
- Yalçın, P. (2015). *Çeviri stratejileri kuram ve uygulama*, Ankara: Grafiker.
- Yıldır, E. (1984). «Masallar ve çizgi roman», töre, s.13, s.5
- Yücel, Ayşe (1998). Masallarda Dev ve Yaratılış Destanındaki Benzerleri", *Milli Folklor*, S.39, s.38-45.
- Pierre-Louis Gauthier, « Perspectives, mythes et réalités en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 09 | 1996, mis en ligne le 19 août 2013, consulté le 23 mars 2021. URL: <http://journals.openedition.org/ries/3383> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3383>
- <https://journals.openedition.org/ries/3383> 09.09.2021 tarihinde başvurulmuştur.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin İş Doyumu Durumu

Handan Akbulut, 19 Mayıs Üniversitesi, Türkiye, handanakblt@gmail.com

Aysun Yüksel Başar, 19 Mayıs Üniversitesi, Türkiye, aysun.yuksel88@gmail.com

Öz

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde, öğretmenlerin iş doyumuna yönelik yaşadıkları sorunları değerlendirip ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Nitel bir araştırma olan bu araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan gönüllü öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örneklem yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tekniklerinden olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı pandemi sürecinde katılımcılara online olarak uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde, veri analizi yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma süreci içerisinde; uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin ne tür sorunlar yaşadıklarına, uzaktan eğitim sürecinin kendilerine etkisine, sürecin öğretmenlerin iş doyumuna üzerindeki etkisine dair bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin iş doyumuna üzerinde; iletişim ve etkileşim kopukluğuna sebep olması, yüz yüze eğitimde olduğu gibi yeteri kadar verimin alınmaması, fiziksel ve psikolojik yorgunluk gibi durumlara sebep olmasından ötürü çoğunlukla olumsuz etkiler oluşturduğu görülmüştür. İstisnai olarak sürecin okulun değerinin anlaşılması, zaman ve mekan açısından esnek olması, yeni tecrübelerin kazanılması gibi durumlardan ötürü, iş doyumuna üzerinde azda olsa olumlu etkiler oluşturduğu da görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Öğretmen, İş Doyumu

Abstract

The aim of this research is to evaluate the problems experienced by teachers regarding job satisfaction in the distance education process and to develop solutions for these problems. The study group of this research, which is a qualitative research; Volunteer teachers working in schools affiliated to Samsun Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year. Maximum variation method, which is one of the purposeful sampling methods, was used in the research. In this study, the interview technique, which is one of the qualitative research method techniques, was used. Opinions of the participants were taken with a semi-structured interview form. The data collection tool was applied online to the participants during the pandemic process. The data were analyzed with the descriptive analysis method.

During the research process; Findings were obtained about what kind of problems teachers experience in the distance education process, the effect of the distance education process on them, and the effect of the process on teachers' job satisfaction. In the light of the findings obtained, the distance education process on the job satisfaction of teachers; It has been seen that it mostly creates negative effects because it causes communication and interaction disconnection, not enough efficiency as in face-to-face education, physical and psychological fatigue. Exceptionally, it has also been observed that the process has little positive effects on job satisfaction due to the understanding of the value of the school, its flexibility in terms of time and place, and the acquisition of new experiences.

Keywords: Distance Education, Teacher, Job Satisfaction

Giriş

Geniş bir alanda etkisini göstermiş olan COVID-19 salgını, birçok alanda alışılmış uygulamaların dışına çıkılmasına sebep olmuştur. Özellikle eğitim alanında farklı uygulamalara gidilmiştir (WHO, 2020). Salgının bulaşma riskini azaltmak için ülkelerin çoğu okulları kapatarak, uzaktan eğitim sürecine girmiştir (Kaymaz,

2021). Birçok ülke uzaktan eğitim uygulamalarına hızlı bir geçiş yapmış ve tüm eğitim değişkenlerini bu uygulama doğrultusunda entegre etmeye çalışmıştır. Bozkurt'un (2020) belirttiği üzere; salgın ile birlikte uygulanan eğitim faaliyetleri planlı olmayan, kaotik bir duruma çözüm arayışları neticesinde gelişen bir seçenek olan, acil uygulanan uzaktan eğitimidir. Ancak acil uzaktan eğitimin neden işe koşulduğu bilinmesine rağmen hangi sonuçlara sebep olacağı kesin olarak bilinmemektedir(Kınık, 2014). Bu sonuçları ele alacak olursak; eğitim öğretimde tüm sorumluluğu üstlenen öğretmenlerin bu süreçte farklı uygulamalara uyum sağlamaya çalışması, sanal sınıf ortamlarının yönetiminde kendini yeterli görmemesi gibi pek çok husus, öğretmenlerin iş doyumlarını da fazlasıyla etkilediği görülmektedir. Yüz yüze eğitime alışık olan öğretmenler bu süreçte farklı eğitim öğretim uygulamalarını ve araçlarını, iyi olma halini desteklemek zorunda kalmışlardır. Yeni bir süreçte uyum sağlamaya çalışan öğretmenler, bir yandan sürecin stresi ile baş etmeye çalışırken bir yandan da stres altındaki öğrencilerine yardımcı olmaya çalışmış ve durumdan iş doyumunu bakımından fazlasıyla etkilenmiştir. İş doyumunu Eren'e göre (1984), yapmış olduğu işten maddi ve manevi çıkarımlarda bulunması, işindeki tüm hoşnut değişkenlerin de (iş arkadaşları, hizmet, ürün vb.) etkisiyle sağladığı mutluluktur. İnsanlar kendilerine uygun bir meslek, iş seçmiş olsalar dahi iş ortamlarında olumlu ya da olumsuz birçok durumla karşılaşabilirler (Çetinkanat, 2000). İş doyumunu kavramını, bireyin işinden ve işle ilgili durumlardan aldığı haz ve mutluluk olarak değerlendirirsek, öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları bu stresin iş doyumlarına etkisinin kaçınılmaz olduğu görülmüştür. İş doyumunu, çalışanın tutumu, işin özellikleri ve çalışanın istek ve beklentileriyle bir bütündür ve bu etkenlerin bir uyum içerisinde olmasıyla iş doyumunu kavramı gerçekleşmiş olur (Silah, 2002). Bu sebeple ki uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin iş doyumunu üzerindeki etkisi olduğu düşünülmüş ve bu etkiler üzerinde durulmuştur.

Yöntem

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim çalışması niteliğindedir. Nitel araştırmalar gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olgu ve etmenlerin doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür. Nitel araştırma desenleri araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlamakla beraber belirli bir odak çerçevesinde farklı türden aşamaların birbiriyle tutarlı olmasına katkı sağlar(Yıldırım ve Şimşek, 2006). Uzaktan eğitim sürecinin, öğretmenlerin iş doyumları üzerine olan etkilerini araştırmak için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların görüşleri alınmıştır.

Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı okullarda görev yapan gönüllü öğretmenlerden oluşan katılımcılar oluşturmaktadır. Çalışma 51 gönüllü öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler 'Ö' harfi ile gösterilmiş olup, bulgulara görüşlerine bu şekilde yer verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi tekniklerinden olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile katılımcıların görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı, pandemi dolayısıyla katılımcıların ve araştırmacıların da sağlığı düşünülerek çevrim içi ortamda online bir şekilde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan görüşme tekniğiyle toplanan veriler, betimsel analiz yoluyla yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler 'Ö' harfi ile gösterilmiş olup, bulgulara görüşlerine bu şekilde yer verilmiştir.

Bulgular

Tablo 1.

Uzaktan Eğitimin Öğretmenlerin İş Doyumları Üzerindeki Olumsuz Durumlara İlişkin Bulgular

Görüş no:	Görüşler	Katılımcı	n
1	İletişim ve etkileşim kopukluğu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25, Ö32, Ö34, Ö40, Ö42, Ö44, Ö51	16
2	Fırsat eşitsizliği (Özel öğrencilerin ayrı bir ilgiye ihtiyaç duyması, bazı öğrencilerde bilgisayar, tablet ve internet gibi donanımların olmaması vb.)	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö14, Ö18, Ö24, Ö26, Ö31, Ö34, Ö37, Ö39, Ö42, Ö51	14
3	Uygulamalı derslerde zorlama ve öğretimden verim alamama	Ö3, Ö5, Ö13, Ö14, Ö18, Ö26, Ö31, Ö34, Ö38, Ö39, Ö42, Ö44, Ö51	13
4	Öğrencilerden geri bildirim alamama	Ö3, Ö14, Ö17, Ö22, Ö24, Ö26, Ö32, Ö39, Ö41, Ö44, Ö46, Ö51	12
5	Derse katılımın az ve düzensiz oluşu	Ö2, Ö3, Ö4, Ö9, Ö23, Ö26, Ö32, Ö34, Ö41, Ö42, Ö46	11
6	Fiziksel ve psikolojik yorgunluk	Ö1, Ö2, Ö12, Ö24, Ö34, Ö40, Ö42, Ö50	8
7	Okul ortamından ayrı kalmak, sosyal ortamdan uzaklaşmak	Ö6, Ö17, Ö19, Ö28, Ö31, Ö39, Ö41	7
8	Öğrenciyi motive etme ve güdülemede zorlanma	Ö5, Ö23, Ö24, Ö34, Ö42, Ö44	6
9	Velilerin ve öğrencilerin ilgisizliği	Ö3, Ö19, Ö23, Ö42, Ö44	5
10	İş hayatının eve taşınması ve ev rutininin bozulması	Ö6, Ö12, Ö28, Ö29, Ö31	5
11	Teknik problemler yaşama (EBA'daki yoğunluk, sistemde kalamama, internetin kopması vb.)	Ö6, Ö19, Ö31, Ö41, Ö42	5
12	Çevreden gereken saygı ve sevgiyi görememek	Ö22, Ö28, Ö29, Ö32	4
13	Ders kontrolünün zor oluşu	Ö4, Ö6, Ö50	2
14	Okul idaresinin baskısı	Ö12	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 16'sı öğrencilerle iletişim ve etkileşim sağlayamadığını belirtmiştir. Özellikle öğrencilerin büyük bir çoğunluğunda gerekli teknolojik donanımın olmaması uzaktan eğitime katılımını engellemiştir. Bu süreçte öğretmenlerin öğrencileriyle olan iletişimlerinde kopukluk yaşanmıştır. Bu iletişim ve etkileşim kopukluğu onların uzaktan eğitimden verim alamadıklarını, bu durumun iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin 14'ü uzaktan eğitim sürecinin fırsat eşitsizliklerine yol açtığını, özellikle akademik başarısı düşük ya da özel eğitilmiş öğrencilerin bu eğitim sürecinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 13'ü, uygulamaya yönelik derslerde zorlandıklarını ve bu derslerin öğretiminde uzaktan eğitimde verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 12'si uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerden geri bildirim alamadıklarını, dolayısıyla iletişim eksiliğinden kaynaklı sorunların yaşandığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde canlı derslere katılımın az ve düzensiz oluşu, katılımcıların belirtmiş olduğu olumsuz durumlar arasında yer almaktadır. 11 katılımcı bu durumun öğretimin etkililiğine ve verimliliğine gölge düşürdüğünü, az öğrenciyle yapılan derslerin hem öğrencinin hem de öğretmenin motivasyonunu düşürdüğünü belirtmişlerdir.

Katılımcıların 8'i uzaktan eğitim sürecinde fiziksel ve psikolojik yorgunluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde sürekli ekran başında olmanın bel, boyun ve kas ağrılarına sebep olduğu, aynı zamanda sürekli ekran başında olmanın vermiş olduğu psikolojik yorgunluğa yol açtığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 7'si okul ortamından uzak kaldıklarını, iş hayatının eve taşınmasıyla sosyal ortamlarını özlediklerini belirtmişlerdir. 6 katılımcı uzaktan eğitime geçişle birlikte bazı öğrencilerin derslere katılımında ilgisiz olduklarını, uzaktan onları güdülemenin zor oluşundan söz etmişlerdir. Ailenin de eğitime karşı ilgisizliğinin bu süreci daha da zorladığını belirtmişlerdir. Katılımcıların 5'i iş hayatının eve taşınmasıyla ev rutinlerinde sıkıntılar yaşadıkları söylemiştir. Özellikle çocuklu öğretmenlerin ev yaşantılarında yoğunluk yaşadıkları için sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde EBA'da yaşanan yoğunluk, ders esnasında sistemde yaşanan problemler, internetin kopması gibi teknik problemler de öğretmenlerin yaşadıkları olumsuz durumlara örnektir. 5 katılımcı bu teknik problemlerin iş doyumlarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde, çevrenin öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz görüş ve tutumlarının da öğretmenlerin iş doyumunu etkilediğini belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 5'i sosyal medya ve yakın çevreden yapılan "Öğretmenler evden para kazanıyor!" gibi konuşmalardan rahatsızlık duyduklarını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 3'ü uzaktan eğitim sürecinde öğrencileri ekran başında tutmanın zor olduğunu, ders kontrolünü sağlamakta sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Özellikle teknik sorunların da eklenmesiyle derse giren ve çıkan öğrencilerin takibinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden 1'i bu süreçte okul idaresinin öğrencilerin başarısı konusunda baskıcı davrandığını dile getirmiştir. Özellikle gelen yazıların ivedi şekilde istenmesi, öğrencilerin katılımı konusunda öğretmenden beklentinin yüksek olması gibi durumların öğretmenlerin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Tablo 2.

Uzaktan Eğitimin Öğretmenlerin İş Doyumları Üzerindeki Olumlu Durumlara İlişkin Bulgular

Görüş no	Görüşler	Katılımcılar	n
1	Zaman ve mekan açısından esnek olması	Ö5, Ö7, Ö9, Ö14, Ö16, Ö23, Ö31, Ö34, Ö38, Ö40, Ö42, Ö46, Ö50, Ö51	14
2	Teknoloji kullanımı geliştirmesi	Ö4, Ö16, Ö24, Ö32, Ö41, Ö51	6
3	Yeni bir tecrübe kazandırması	Ö19, Ö32, Ö38, Ö44, Ö51	5
4	Salgın sürecinde ders telafisinin yapılabilmesi	Ö3, Ö24, Ö25, Ö38, Ö39	5
5	Kendine ve ailesine daha fazla vakit ayırabilme	Ö12, Ö23, Ö24, Ö37	4
6	Sınırsız kaynak kullanma (Teknolojiden yararlanma)	Ö2, Ö44	2
7	Okulun ve değerinin anlaşılması	Ö1, Ö3	2

Tablo-2'ye bakıldığında, uzaktan eğitim sürecinin iş doymu açısından olumsuz etkileri olduğunu düşünenler olduğu kadar bu sürecin bazı olumlu yanları olduğu görüşüne sahip olan katılımcılarında olduğu görülmektedir. Katılımcıların 14'ü uzaktan eğitim sürecinin zaman ve mekan açısından esnek olmasının olumlu etkileri olduğunu belirtmiş. Zaman ve mekanın istekler doğrultusunda ayarlanabilmesi uzaktan eğitim sürecinin zorluklarını azalttığı yönünde de görüşler belirtmiştir. Katılımcıların 6'sının uzaktan eğitim sürecinin teknoloji kullanımının arttırması ve geliştirmesi yönünden olumlu yönlerinin de olduğunu belirttiği görülmüştür. Bu süreçte, daha öncesinde hayatımızın içinde çokta etkin bir şekilde bulunmayan bazı bilişim uygulamalarının yer alması ve bireylerin teknoloji ile iç içe olması, teknolojiye olan merakında artmasına sebep olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 5 kişinin ise, uzaktan eğitim sürecinin bireylere yeni bir tecrübe kazandırması açısından olumlu yanlarının da olduğunu belirttiği görülmüştür. Hayatta her duruma ve olaya hazırlıklı olunmasını gerektiğini savunan bu katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinin kendilerine ve eğitim sektörüne de yeni bir tecrübe kazandırdığını belirttiği görülmüştür. Yine Tablo-2'ye bakıldığında 5 katılımcının, uzaktan eğitim sürecinde çeşitli sebeplerden ötürü yapılamayan canlı derslerin, telafisinin yapabildiği açısından iş hayatı üzerine olumlu etkisi olduğunu, dolayısı ile de iş doymu üzerine olumlu etkilerinin olduğunu belirttiği görülmüştür. Yüz yüze eğitimde telafi durumunun pek mümkün olmadığı ve bu açıdan eğitim-öğretim sürecinin zaman zaman aksadığını fakat canlı derslerle yapılan eğitimde telafinin mümkün olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 4 tanesinin ise uzaktan eğitim sürecinin bir çok olumsuz yönü olmasına rağmen, kendisine ve ailesine daha çok vakit ayırmasına olanak tanınması yönünden olumlu etkilerinin olduğunu belirttiği görülmüştür. Kendine ve ailesine daha çok vakit ayırmanın daha mutlu bireyler olmasını sağladığından ötürü, mutlu bir bireyinde işine daha çok sarılarak gerekli iş doymu duygusunu kendinde oluşturduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan 2 tanesinin, sınırsız kaynak kullanma (teknolojiden yararlanma, eba tv, zoom vb.) açısından uzaktan eğitimin olumlu tarafları da olduğunu belirttiği görülmüştür. Yine 2 katılımcının ise uzaktan eğitim sürecinde okulun ve sınıfın değerinin anlaşıldığını, bireylerin sınıf ortamının da ders işlemenin ve anlatmanın önemli bir aktivite olduğunu anlamalarına yardımcı olduğunu belirttiği görülmüştür.

Sonuç

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin iş doyumunu değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, elde edilen bulgular ışığında aşağıda verilen sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Uzaktan eğitim sürecinin, öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde çoğunlukla olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Bunun da en büyük etkeninin iletişim ve etkileşim kopukluğu ve eksikliği olduğu görülmüştür. Süreçte çoğu öğrenciye ulaşılamaması, yüz yüze etkileşimde bulunamaması çoğu öğretmeni yormuş ve işten haz alma duygusu olarak tanımladığımız iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği görülmüştür.
2. Uzaktan eğitim sürecinin fırsat eşitsizliği kavramını daha çok ön plana çıkardığını gören öğretmenlerin, bu durumdan olumsuz yönde etkilendiği ve ellerinden geleni yapmalarına rağmen bu durumun önüne geçemediklerinden dolayı bu duruma üzüldükleri görülmüş, dolayısıyla iş doyumlarının da düştüğü görülmüştür.
3. Derslere katılımın yeteri kadar olmaması, katılım olsa dahi geri dönütlerin az olması, ders kontrolünün zor olması, öğrenci ve velinin ilgisizliği, okul idaresinin baskısı gibi nedenlerden ötürü, uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin çoğunda bir yorgunluk oluşturduğu ve iş doyumunu olumsuz etkilediği görülmüştür.
4. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerde yaşanan yorgunluğun sadece psikolojik değil fiziksel yorgunluk olduğu da görülmüştür. Saatlerce bilgisayar ve telefon başında durmak zorunda kalan öğretmenlerin bel, boyun, sırt ve göz sağlığı konusunda da sıkıntılar yaşadığını ve her şeyin başının sağlık olduğu düşünülürse öğretmenlerin iş doyumunun da bu süreçten doğrudan olumsuz etkilendiği görülmüştür.
5. Uzaktan eğitim süreciyle birlikte iş hayatının eve taşınması, ev rutinin bozulması, sosyalliğin azalmasından ötürü öğretmenlerin bu süreçten çoğunlukla olumsuz etkilendiği görülmüştür.
6. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı fiziksel ve psikolojik yorgunluğun dışında öğretmenleri en çok yoran etmenin, çevreden gereken sevgi ve saygıyı görememesi olmuştur. Çevrede oluşan 'Öğretmenler çalışmadan kazanıyor.' algısı öğretmenleri daha çok yormuş ve bakıldığında öğretmenlerin çoğunun uzaktan eğitim sürecinde daha çok çalıştığı ve yüz yüze eğitime oranla daha çok yorulduğu görülmüştür. Nitekim çoğu öğretmenin sağlıklı bir ortam olduğu sürece yüz yüze eğitimi tercih ettiği görülmüştür. Fakat çevrede oluşan bu yanlış yargının çoğu öğretmeni olumsuz etkilediğini ve çoğu zaman iş doyumunu düşürdüğü görülmüştür.
7. Uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin iş doyumunu açısından olumsuz etki yaptığını düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olmasına rağmen, sınırlı sayıda da olsa bu sürecin olumlu etkilerinin olduğunu düşünen öğretmenlerde mevcuttur. Okulun ve sınıfın değerinin anlaşılması, yeni tecrübelerin kazanılması, zaman ve mekan açısından esnek olması, bireylerin kendine ve ailesine zaman ayırması açısından uzaktan eğitim sürecinin bireylere olumlu etkilerinin de olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu süreçte teknoloji kullanımının geliştiği ve teknoloji merakının arttığı da görülmüştür. Merak ögesinin öğrenme mumunun fitili olduğu düşünülürse, bu durumun öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde olumlu etki ettiği görülmüştür.

Genel olarak bakıldığında uzaktan eğitim sürecinin öğretmenlerin iş doyumunu üzerinde olumsuz etkiler yarattığı görülmüştür. Önceden yapılmış araştırmalara bakıldığında COVID-19 gibi benzer salgınların, özellikle de üst solunum yolu hastalıklarının bireylerde; depresyon, stres gibi bireyin ruh sağlığını olumsuz etkileyen duyguları geliştirdiği elde edilmiştir (Wu, K. K., Chan, S. K., ve Ma, T. M., 2005: 39-42). Bu durum ise bireylerin iş doyumunu durumunu doğrudan etkilediği görülmüştür.

Tartışma ve Öneriler

Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin iş doyumunu değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada, elde edilen sonuçlar ışığında, gerekli tartışma ve önerilere aşağıda yer verilmiştir:

1. Uzaktan eğitim sürecinde ön plana çıkan fırsat eşitsizliğini aza indirebilmek için gerçekten ihtiyaç sahibi olan öğrencilere, yetkili kişiler tarafından gerekli destek sağlanmalıdır.

2. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojik aletlerin kullanımında yaşadığı sıkıntıların önüne geçme adına, bilişim uzmanları yahut bu konuda yetkin kişiler tarafından gerekli bilgilendirmeler yapılmalı ve kullanılan sistemler kullanım açısından karmaşık olmayan bir yapıya dönüştürülmelidir.
3. Öğretmenlerin bu süreçte yaşadığı fiziksel ve psikolojik yorulmaların en aza indirilmesi adına, 'Öğretmenler çalışmadan kazanıyor.' algısı yıkılmalı, yetkili kişiler tarafından öğretmenlerin bu süreçte daha çok emek verdiğine gerek sanal hesaplarda gerek basında daha çok yer verilmeli, öğretmenlerin iş doyumunun artırılması adına özveri ile gerekli çalışmalar yapılmalıdır.
4. Uzaktan eğitim sürecinde alınan kararlarda, eğitim-öğretim sürecinin vazgeçilmez ve en etkili unsuru olan öğretmenlerin görüşleri alınmalı ve bu doğrultuda en uygun kararlar verilmelidir.
5. Uzaktan eğitim sürecinde alınan kararlarda gerek öğretmenlerin gerek öğrencilerin sağlığını da göz önünde bulundurarak kararlar bu doğrultuda alınmalıdır.

Kaynakça

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.
- Çetinkanat, C. (2000). Örgütlerde güdülenme ve iş doyumunu. Ankara: Anı.
- EREN, Erol (1984), Yönetim Psikolojisi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları, No: 3182.
- Kaymaz, A. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Değişen İş Yükü ve Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED)/ International Journal Of Leadership Training (IJOLT)*, 1(1).
- Kınık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Silah, M. (2002). Sanayi işletmelerinde önemli ve çağdaş bir gereksinim: Süreç danışmanlığı uygulamaları. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 143-168.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- World Health Organization (WHO). (2020). Who report: Coronavirus disease 2019 (COVID-19) *Situation Report-74*. WHO; 2020. p.12.
- Wu, K. K., Chan, S. K., ve Ma, T. M. (2005). Posttraumatic stress, anxiety, and depression in survivors of severe acute respiratory syndrome (SARS)". *Journal of Traumatic Stress: Official Publication of the International Society for Traumatic Stress Studies*, 18(1), 39-42.

Öğrenme Analitiklerinin Görünen Yüzü: Gösterge Panellerinin Karşılaştırılması

Arş. Gör. N. Selin ÇÖPGEVEN, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, nscopeven@anadolu.edu.tr

Doç. Dr. Mehmet FIRAT, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, mfiirat@anadolu.edu.tr

Öz

Öğrenme analitikleri yükseköğretim kurumlarında öğretme ve öğrenme süreçleri ile ilgili mevcut verinin artışıyla bir ihtiyaç haline gelmiştir artık. Gösterge panellerinin e-öğrenme ortamında öğrenenlerin etkileşimlerine olan katkısı bu ortamların öğrenen özelliklerine göre bireyselleştirilebileceğini göstermektedir. Öğrenme analitiklerinin bir bileşeni olarak gösterge panellerinden yararlanılarak öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerini takip etmeleri sağlanabilir. Ancak öğrenme analitiklerinin görünen yüzü ve somut bileşeni olan gösterge panellerine yönelik alanyazında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu araştırmada, Moodle, Canvas ve Blackboard yaygın öğrenme yönetim sistemlerinin gösterge panelleri; görsel tasarım, kapsam ve hedeflenen gruplar açısından karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Yapılan karşılaştırmalı inceleme sonucunda öğrenme yönetim sistemlerinde gösterge panellerinin veri kapsamı ve veri görselleştirme açısından hala zayıf düzeyde oldukları görülmüştür. Ayrıca incelenen öğrenme yönetim sistemlerinin gösterge panellerinin daha çok eğitimcilere, öğretim tasarımcılarına ve yöneticilere yönelik oldukları belirlenmiştir. Dünyanın en fazla kullanılan öğrenme yönetim sistemlerinin öğrenenlere yönelik gösterge paneli tasarımlarından uzak olmaları oldukça dikkat çekici bir sorun olarak değerlendirilmektedir. Çalışmanın sonunda ileride gerçekleştirilebilecek gösterge paneli çalışmalarına yönelik hem araştırma odaklı hem de uygulama odaklı öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme Analitikleri, gösterge panelleri, öğrenme yönetim sistemleri.

Abstract

Learning analytics has become a necessity with the increase in data on teaching and learning processes in higher education institutions. The contribution of dashboards to learner interactions in the e-learning environment shows that these environments can be individualized according to learner characteristics. By using dashboards as a component of learning analytics, learners can follow their own learning processes. However, there are not enough studies in the literature on dashboards, which are the visible and tangible components of learning analytics. In this research, the dashboards of Moodle, Canvas and Blackboard non-formal learning management systems were comparatively examined in terms of visual design, scope and targeted groups. As a result of the comparative analysis, it has been seen that the dashboards in learning management systems are still weak in terms of data coverage and data visualization. In addition, it has been determined that the dashboards of the learning management systems examined are mostly aimed at educators, instructional designers, and administrators. We consider the fact that the most used learning management systems in the world are far from the dashboard designs for learners as a remarkable problem. At the end of the study, both research-oriented and application-oriented suggestions were presented for future dashboard studies.

Keywords: Learning analytics, dashboards, learning management systems.

Giriş

Öğrenme çevrelerinin dijitale taşınmasıyla birlikte öğrenenlerin öğrenme deneyimleri de dijitale taşınmıştır. Böylece öğrenenin dijital davranışlarının ayak izleri kayıt altına alınabilir ve izlenebilir hale gelmiştir. Dijital ortamlarda öğrenme süreçlerini geliştirmek için öğrenenlerin bu dijital kayıtları da etkili bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenenlerin dijital ortamdaki öğrenmelerini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen çalışmalar Öğrenme Analitikleri kapsamında değerlendirilmektedir. Öğrenme analitikleri, öğrenmeyi ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamları anlamak ve en uygun hale getirmek amacıyla; öğrenen çerçevesinde öğrenenler ile ilgili verilerin ölçümü, toplanması, analizi ve raporlanması olarak tanımlanmaktadır (Firat, 2021).

Dijital verileri öğrenme analitikleri kapsamında anlamlı bir şekilde kullanarak işe yarar ürünler, çıktılar ortaya çıkarmak büyük önem taşımaktadır. Bu duruma öğrenenler açısından baktığımızda, e-öğrenme

ortamlarında öğrenenlerin ders içinde yaptığı faaliyetler veri olarak tutulmaktadır. Tutulan bu veriler öğrenme analitikleri yoluyla öğrenenlere gösterge panelleri aracılığıyla anlamlı bir şekilde sunulabilmektedir. Bu kapsamda 2015 yılından bu yana Öğrenme Analitiklerinin kuramsal temellerine ve uygulamalarına yönelik çalışmaların sayısı hızla artmıştır (Baker, Gašević ve Karumbaiah, 2021). E-öğrenme ortamlarında öğrenenlerin tüm dijital verilerinin artması sebebiyle öğrenme analitiklerine olan ihtiyaç da artış göstermiştir.

Gösterge panellerinin öğrenme analitikleri araştırmalarında en sık çalışılan konulardan biri olduğu görülmektedir. Bununla birlikte veri görselleştirme teknolojilerinin gösterge panelleri üzerinde yeterli düzeyde çalışmadığı söylenebilir. Gösterge paneli, eğitsel veri madenciliği kullanılarak öğrenme süreçlerinin görselleştirilmesi sonucunda öğrenenlere öğrenme süreçleriyle ilgili bilgiler sunan ekranlar olarak tanımlanabilir.

Bu araştırmanın amacı Moodle, Canvas ve Blackboard yaygın öğrenme yönetim sistemlerinin gösterge panellerini görsel tasarım, kapsam ve hedeflenen guruplar açısından karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda her bir öğrenme yönetim sisteminin gösterge panelleri belirlenen ölçütler doğrultusunda karşılaştırılmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada Moodle, Canvas ve Blackboard gösterge panelleri görsel tasarım, kapsam ve hedeflenen guruplar açısından karşılaştırılmıştır. Bu bağlamda araştırma bir döküman analizi araştırmasıdır. Döküman analizi araştırmaları var olan kayıt ve belgelerin incelenerek veri toplanması şeklinde yürütülür (Karasar, 2007). Döküman analizi yoluyla elde edilen veriler anlam kazanmakta ve ardından gelecek deneysel araştırmalara temel olacak bilgiye erişilebilmektedir (Bowen, 2009). Döküman analizi genel tarama veya içerik çözümlemesi şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu çalışmada incelenen öğrenme yönetim sistemlerinin var olan gösterge paneli özellikleri içerik çözümlemesine tabi tutulmuş ve bu özellikler açısından karşılaştırmaya gidilmiştir.

Bulgular

Öğrenme amaçlı veri görselleştirme teknikleri uygulama için doygunluğa ulaşmasına rağmen e-öğrenme çevrelerinde bu teknolojilerden yeterli düzeyde yararlanılmamaktadır. Canvas Öğrenme Yönetim Sistemi'nde bulunan istatistiksel veriler dersin öğretim elemanına sunulmaktadır.



Görsel 1. Canvas Öğrenme Yönetim Sistemi Analitik Sayfası.

Görsel 1’de görüldüğü üzere bu sayfada, güne göre katılım ve sayfa görüntüleme etkinlikleri sütun grafiği ile; ödevler yığılmış sütun grafiği ile; notlar ise kutu ve yatay çizgi grafiği ile verilmektedir. Ayrıca sayfanın altında derse kayıtlı her bir katılımcıya ait bilgilerin yer aldığı tablo yer almaktadır. Öğrenenler için sunulan bir veri görselleştirme ögesi bulunmamaktadır.

Notlar	Ad	Bitiş	Puan	Üzerinden
	Ara sınav Ödevi	17 Nis 23:59	100	100
	MAZARET SINAVI	8 May 23:59	100	100
	DÖNEM SONU SINAVI	22 May 23:59	100	100
	BÜTÜNLEME SINAVI	9 Haz 23:59	-	100

Görsel 2. Canvas Öğrenme Yönetim Sistemi Notlar Sayfası.

Görsel 2’de görüldüğü üzere Canvas Öğrenme Yönetim Sistemi’nde öğrenenlerin yalnızca kendi notlarını görebilecekleri Notlar sayfasında yer alan bir tablo bulunmaktadır. Blackboard Öğrenme Yönetim Sistemi’nde bulunan istatistiksel veriler de dersin öğretim elemanına sunulmaktadır.

Course Activity Overview



Görsel 3. Blackboard Öğrenme Yönetim Sistemi Analitik Sayfası.

Görsel 3’te görüldüğü üzere bu sayfada sadece sütun grafiği ile belli tarih aralığı seçilerek oluşturulan derse genel bakış bilgisi sunulmuştur. Analitik veriler bu sistemde anlık alınamamaktadır. Öğretim elemanı her defasında raporu manuel olarak sistem üzerinden oluşturmalıdır. Öğrenenler için sunulan bir veri görselleştirme ögesi bulunmamaktadır.

Notlarım	
Tümü	Puan Verildi
Yaklaşan	Gönderildi
Sıra Sıra	Son Tarih (En Eski Önce)
ÖÖE	SON ETKİNLİK
Ara Sınavlar (Önce Ö1)	YAKLAŞAN
Ara Sınavlar (Önce Ö1)	YAKLAŞAN
Deneme Sınavı (Ara Sınav)	YAKLAŞAN
Deneme Sınavı (Dönem Sonu Sınavı)	YAKLAŞAN
Deneme Sınavı (Ara Sınav)	YAKLAŞAN
Deneme Sınavı (Dönem Sonu Sınavı)	YAKLAŞAN

Görsel 4. Blackboard Öğrenme Yönetim Sistemi Notlarım Sayfası.

Görsel 4'te görüldüğü üzere Blackboard Öğrenme Yönetim Sistemi'nde öğrenenlerin yalnızca kendi notlarını görebilecekleri Notlarım sayfasında yer alan bir tablo bulunmaktadır. Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi'nde ise öğretim elemanlarının görebileceği istatistiksel veriler şu şekildedir:

- Günlükler
- Canlı günlükler
- Etkinlik raporu
- Ders katılımı
- İstatistikler
- Etkinlik izleme kuralları

Bu istatistiksel veriler öğretim elemanlarına tablo şeklinde sunulmaktadır. İstatistikler raporunda ise tabloya ek olarak çizgi grafiği ile görüntüleme ve gönderi bilgisi sunulmaktadır. Rapor sistemdeki rollere göre ve belirli tarih aralığında oluşturulabilmektedir.



Görsel 5. Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi İstatistikler Sayfası.

Görsel 5'te İstatistikler sayfasında A1 dersine ait öğrenenlerin 11 ay içinde görüntüleme ve gönderi sayıları çizgi grafiği ile sunulmuştur. Ayrıca grafiğin hemen altında bu bilgiler tablo şeklinde de verilmiştir. Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi'nde de öğrenenler için sunulan bir veri görselleştirme ögesi bulunmamaktadır.

Not ögesi	Ağırlık	Başarı notu	Aralık	Yüzde	Geribildirim	Ders toplamına katkısı
Türkçe A1 Seviyesi Harmanlanmış Model						
Tema Sonu Değerlendirme Sınav Puanları						
TEMA 1: Tema Sonu Değerlendirme Sınavı	12,50 %	-	0-100	-		0,00 %
TEMA 2: Tema Sonu Değerlendirme Sınavı	12,50 %	-	0-100	-		0,00 %
TEMA 3: Tema Sonu Değerlendirme Sınavı	12,50 %	-	0-100	-		0,00 %
TEMA 4: Tema Sonu Değerlendirme Sınavı	12,50 %	-	0-100	-		0,00 %
TEMA 5: Tema Sonu Değerlendirme Sınavı	12,50 %	-	0-100	-		0,00 %
TEMA 6: Tema Sonu Değerlendirme Sınavı	12,50 %	-	0-100	-		0,00 %
TEMA 7: Tema Sonu Değerlendirme Sınavı	12,50 %	-	0-100	-		0,00 %
TEMA 8: Tema Sonu Değerlendirme Sınavı	12,50 %	-	0-100	-		0,00 %
Toplam Tema Sonu Değerlendirme Sınav Puanları	30,00 %	0,00	0-100	0,00 %		-

Not ortalaması. Boş notlar ekleyin.

Görsel 6. Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi Kullanıcı Raporu Sekmesi.

Görsel 6'da Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi'nde Kullanıcı Raporu sekmesinde öğrenenin ders içerisinde gerçekleştirdiği sınavlara ve ödevlere ilişkin bilgileri içeren tablo yer almaktadır. İncelenen üç öğrenme yönetim sisteminde de öğrenenlere yönelik gerçekleştirilmiş bir veri görselleştirme ögesi yer almamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan analizde, incelenen 3 öğrenme yönetim sisteminin gösterge panelleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Analiz sonucunda incelenen Moodle, Canvas ve Blackboard öğrenme yönetim sistemlerinin gösterge panelleri açısından yeterli düzeyde gelişmiş olmadıkları belirlenmiştir. Bunun sebebi öğrenme analitikleri gibi güncel konuların henüz e-öğrenme alanında yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir. Öğrenme analitiklerinin öğrenme yönetim sistemlerinde henüz istenilen düzeyde entegre edilememesinin temelinde ise hem büyük veri teknolojileri hem de veri görselleştirme teknolojilerinin gelişme sürecinde olması yer almaktadır. Young (2016), büyük verinin akademik sorunlar yaşayan öğrenciler için nasıl devam edeceğine yönelik bir harita çıkarabileceğini ya da öğretim üyelerinin öğrenci alışkanlıkları hakkındaki varsayımlarını test etmesine izin verebileceğini vurgulamıştır.

Gösterge panelleri sisteme entegrasyonu düşük ve sistemden ayrılma hızı yüksek olan öğrencilerin hızlı bir şekilde belirlenmesi için kodlanmış, sınıf ortalamalarına göre her bir öğrencinin durumunu gösteren yapılarıdır (Teasley, 2017). Bu nedenle gösterge panellerinin güçlü olması özellikle kitlesel öğretim yapan sistemlerde, açık ve uzaktan öğrenme uygulamaları, bırakma oranlarını düşürme potansiyeline sahiptir. Benzer şekilde gösterge panelleri öğrenenlerin sistem içerisinde daha aktif olmasını, kendi süreçlerini takip edebilmesini, kendi öğrenme deneyimlerini ve ilerlemesini diğer öğrenenlerle karşılaştırarak kendi kendini değerlendirmesini sağlayabilmektedir.

Gösterge panellerinin yukarıda verilen özelliklere uygun olarak tasarlanıp işe koşulması için de büyük veriye ve büyük verinin hızla işlenerek görselleştirilmesine ihtiyaç vardır. Diğer bir ifadeyle, gösterge panelleri büyük veri ile doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin e-öğrenme ortamından elde edilen verilerin işlenmesiyle oluşturulan gösterge panelleri öğrencilerin sistem içerisindeki davranışlarını gözlemlenebilmesini sağlamaktadır.

Hem uygulamaya hem de araştırmaya dönük olarak, öğrenme yönetim sistemlerinden yararlanan kurumların gösterge paneli tasarımlarına, gösterge paneli araştırmalarına ve kullanılan gösterge panellerinin etkilerine yönelik araştırmalara daha fazla odaklanmaları önerilmektedir. Bunun yanında gösterge paneli eklentilerine yönelik kodlama ve geliştirme çalışmalarının artırılması önerilmektedir. Böylece hem öğrenme yönetim sistemlerinde, hem içerik yönetim sistemlerinde hem de özgün e-öğrenme platformlarında yararlanılabilecek gösterge panellerinin gelişimine ve kullanımına katkı sağlanmış olacaktır.

Kaynakça

- Baker, R. S., Gašević, D., & Karumbaiah, S. (2021). Four paradigms in learning analytics: Why paradigm convergence matters. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100021.
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Fırat, M. (2021). *Uygulamadan Kurama Açık ve Uzaktan Öğrenme* (Genişletilmiş 2. Baskı). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Teasley, S. D. (2017). Student facing dashboards: one size fits all? *Tech Know Learn*, 22, 377-384. <https://doi.org/10.1007/s10758-017-9314-3>
- Young, J. R. (2016). What clicks from 70,000 courses reveal about student learning. *Chronicle of Higher Education*, 63(3).

E - Öğrenmede Öğrenen İhtiyaçlarına Uygun Gösterge Paneli Tasarımı

Araş. Gör. N. Selin ÇÖPGEVEN, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, nscopgeven@anadolu.edu.tr

Doç.Dr. Mehmet FIRAT, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, mfirot@anadolu.edu.tr

Öz

Son yıllarda açık ve uzaktan öğrenmenin yaygınlaşmasıyla birlikte öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirdikleri eylemlerin dijital ayak izlerinin önemi artmıştır. Öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bıraktıkları dijital ayak izleri veri tabanlarında saklanabilmektedir. Bu veriler temel alınarak öğrenme ve öğretme süreçlerinin iyileştirilmesi amacıyla öğrenme analitikleri alanından yararlanılmaktadır. Öğrenme analitiklerinin somut bir bileşeni olan gösterge panelleri ise bu karmaşık verilerin görselleştirilmiş formunu öğrenenler için anlaşılabilir şekilde sunmaktadır. Gösterge panellerinin temel amacı öğrenenlere, eğitmenlere, yöneticilere süreçler hakkında gerçek zamanlı bilgileri görsel öğeler ile sunmaktır. Bu çalışma kapsamında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Anadolom eKampüs ortamında öğrenenlere yönelik bir gösterge paneli geliştirilmiştir. Dünya genelinde Covid-19 Pandemisi düşünüldüğünde açık ve uzaktan öğrenme sürecinde öğrenenlerin sayısı oldukça fazladır. Bu durumda öğrenenlerin öğrenme ortamında kendi öğrenmesini takip edebilmesi açısından gösterge panelinin önemi büyüktür. Bu çalışmanın temel amacı tasarım tabanlı araştırma yöntemiyle çevrimiçi öğrenme ortamında gösterge paneli geliştirme sürecini sunmaktır. Tasarım tabanlı araştırma süreci analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilmiştir. Gösterge paneline ilişkin 8 alan uzmanından ve 37 öğrenenden alınan görüş ve önerilere uygun olarak gösterge paneli tamamlanmıştır. Sonuç olarak gösterge paneli üç sekmeden oluşmaktadır ve bu sekmelere yönelik belirlenen veriler; öğrenenin öğrenme kaynaklarına tıklama verisi ve deneme sınavları sonuçları verisidir. Belirlenen grafik türleri ise çubuk grafik ve kümelenmiş sütun grafikleridir.

Anahtar Kelimeler: Açık ve uzaktan öğrenme, öğrenme analitikleri, gösterge paneli.

Abstract

With the spread of open and distance learning in recent years, the importance of the digital footprints of actions of learners in online learning environments has increased. Digital footprints left by learners in online learning environments can be stored in databases. Based on these data, the field of learning analytics is used to improve learning and teaching processes. Dashboards, which are a tangible component of learning analytics, present the visualized form of this complex data understandably for learners. The primary purpose of dashboards is to present real-time information about processes to learners, trainers and managers with visual elements. Within this study, the dashboard in Anadolu University Open Education System Anadolom eKampus environment has been developed for learners. Considering the Covid-19 Pandemic worldwide, the number of learners in the open and distance learning process is quite high. Here, the dashboard is of great importance for learners to follow themselves in the learning environment. The primary purpose of this study includes the development process of the dashboard for the online learning environment with the design-based research method. The design-based research process comprises five stages: analysis, design, development, implementation, and evaluation. The dashboard was completed under the opinions and suggestions received from 8 experts and 37 students. As a result, the dashboard comprises three tabs, and the data determined for these tabs; click data on student learning resources and test results data. The specified chart types are bar charts and clustered column charts.

Keywords: Open and distance learning, learning analytics, dashboards.

Giriş

Öğrenme ortamlarının dijital ortamlara taşınması ile birlikte öğrenme süreçlerini iyileştirmek için öğrenenlerin dijital kayıtları kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenenlerin e-öğrenme ortamındaki davranışlarını değerlendirmek ve raporlayabilmek için öğrenme analitiklerinden yararlanılmaktadır. Siemens (2013), öğrenme analitikleri kavramını öğrenmenin kendisi ile birlikte bu öğrenmelerin gerçekleştiği ortamları da anlamak ve iyileştirmek için öğrenenlere ve öğrenmenin gerçekleştiği bağlama ilişkin verilerin ölçülmesi, toplanması, analizi ve raporlaştırılması olarak ele almıştır. EDUCAUSE (2021) ise öğrenme analitiğinin yükseköğretim kurumlarında öğretme ve öğrenme süreçleri ile ilgili mevcut verinin artışı ile birlikte ihtiyaç haline geldiğini vurgulamıştır. Son yıllarda öğrenme analitiğinin açık ve uzaktan öğrenmenin yaygınlaşması ile birlikte farklı nedenler ile kullanıldığı görülmektedir. Bu nedenler genel olarak öğrenenlerin ihtiyaçlarını belirlemek, sistemdeki davranışlarını daha iyi anlamak ve yorumlamak, öğrenme süreçlerini iyileştirmek, öğrenenlerin durumlarına ilişkin tahminlerde bulunmak şeklinde sıralanabilir.

Öğrenme analitiğinin somut bileşeni olan gösterge panelleri ise öğrenenlere öğrenme süreçlerine ilişkin gerçek zamanlı ve ölçeklenebilir bilgi sunan, zamana göre karşılaştırma yapabilen ve risk altındaki öğrenenleri belirleyen, başarılı öğrenenleri tahmin etmeyi destekleyen, ayrıca öğrenenlere uygun geri bildirimler veren ve yönergeler öneren bütüncül bir öğrenme analitiği aracı olarak ifade edilebilir (Yoo et al., 2015). Bu bağlamda gösterge panelleri eğitsel veri madenciliği kullanılarak öğrenme süreçlerinin çeşitli araçlar ile görselleştirilmesi sonucunda öğrenenlere öğrenme süreçleri ile ilgili bilgiler sunan bütüncül bir yapı olarak tanımlanabilir.

Web ortamlarında tutulan veriler düz bir tablo şeklinde verilmesi yerine çeşitli grafikler, zihin haritaları, şemalar ve görseller ile verilmesi öğrenenlerin, öğretenlerin, katılımcıların ve yöneticilerin kolay bir şekilde veriyi anlamlandırabilmelerine ve yorumlayabilmelerine olanak tanıyacaktır. Veri görselleştirme, geleneksel raporlama yöntemlerinden farklı olarak görsel veya sanatsal bir yaklaşım ile verilerin nasıl sunulacağı üzerine yapılan bir çalışma olarak tanımlanmaktadır (Yuk ve Diamond, 2014, s. 7). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sisteminde arka planda tutulan milyonlarca veri söz konusudur. Böylelikle bu verilerin işlenerek görselleştirilmesi sonucunda oluşturulan bir gösterge paneli ile öğrenenlere derslerindeki ilerleme durumlarına ilişkin bilgiler sunulabilir hale gelecektir.

Bu çalışmanın temel amacı tasarım tabanlı araştırma yöntemiyle çevrimiçi öğrenme ortamında gösterge paneli geliştirme sürecini sunmaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırma soruları şu şekildedir:

1. Gösterge panelinde hangi veriler kullanılmalıdır?
2. Gösterge panellerinde hangi grafikler ne amaçla kullanılabilir?
3. Kullanılan e-öğrenme ortamına uygun olarak gösterge paneli nasıl geliştirilebilir?

Yöntem

Bu çalışma tasarım tabanlı araştırma olarak desenlenmiştir. Anderson'a (2005) göre tasarım tabanlı araştırma, eğitimde yenilikleri ortaya koyma açısından önerilen bir strateji olup, açık ve uzaktan öğrenme, e-öğrenme gibi alanlarda yeniliklerin geliştirilmesi ve değerlendirilmesine olanak sağlaması açısından yüksek potansiyele sahiptir. Uygulama ve geliştirmeye yönelik çalışmalar, uygulamanın yapısına göre çeşitlilik gösteren analiz, alanyazın taraması, uzman görüşü, tasarım, uygulama, değerlendirme ve iyileştirme adımlarından oluşmaktadır (Tracey, 2001; Richey ve Klein, 2005). Bannan-Ritland (2003) ise tasarım tabanlı araştırma yöntemini Analiz, Tasarım, Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme olmak üzere beş aşama olarak belirlemiştir.

Tasarım tabanlı araştırma süreci Tasarım Aşaması ve İyileştirme Döngüsü olmak üzere iki ayrı süreçten oluşmaktadır. Tasarım aşamasında, Açıköğretim Sistemi öğrenenlerine yönelik gösterge panelinin oluşturulması ve geliştirilmesi için kullanılacak veri görselleştirme süreçleri ile ilgili alanyazın taranmıştır. Tasarım aşamasının ikinci adımında ise gerçekleştirilen alanyazın taraması temel alınarak gösterge panelinde yer alacak grafiklerin ilk tasarımları oluşturulmuştur. İyileştirme döngüsü ise üç aşamadan oluşmaktadır. İyileştirme döngüsünün ilk aşamasında, tasarım aşamasında oluşturulan grafikler için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda grafikler güncellenmiştir. İkinci aşamada, grafiklerde kullanılacak verilerin hazırlanması ve düzenlenmesinin ardından güncellenen grafikler Anadolium eKampüs öğrenme ortamına entegre edilmiştir. Bu aşamada grafikler süreç içerisinde gelen dönütler ve sistemselsel olarak sık

sık güncellenmiştir. Üçüncü aşamada hem dersi alan öğrenenlerim hem de alan uzmanların görüşlerini almak için değerlendirme formu uygulanmıştır. Alan uzmanları ve dersi alan öğrenenlerden değerlendirme formu aracılığıyla gelen dönütler doğrultusunda grafikler iyileştirilmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışma kapsamında gerçekleştirilen araştırmada tasarım tabanlı araştırmaya uygun olarak farklı katılımcı grupları bulunmaktadır. Bunlar; Açıköğretim Sistemi bünyesinde görev yapan yazılım ekibi, açık ve uzaktan öğrenme alan uzmanları ve Açıköğretim Sistemi öğrenenleridir. Çalışma kapsamında 3 ders belirlenmiştir. Tablo 1'de iyileştirme döngülerinde kullanılan derslerin dönem, adı ve katılımcı sayısı bilgileri yer almaktadır.

Tablo 1.

İyileştirme Döngülerinde Kullanılan Derslere Ait Bilgiler.

İyileştirme Döngüsü	Dönem	Ders Adı	Katılımcı Sayısı
İyileştirme Döngüsü 1	2019-2020 Güz Dönemi	Web Tabanlı Kodlama	7762
İyileştirme Döngüsü 2	2019-2020 Bahar Dönemi	İnternet Tabanlı Programlama	8540
İyileştirme Döngüsü 3	2020-2021 Güz Dönemi	Sosyal Hizmete Giriş	15386

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında görüşme ve değerlendirme formları kullanılmıştır. Arayüz değerlendirme formlarının geliştirilmesinde tasarlanan gösterge panellerinin özelliklerine göre sorular oluşturulmuş ve katılımcılardan bu form ile gösterge panelinin değerlendirilmesi istenmiştir. Tasarım tabanlı araştırmanın ilk aşamasında kullanılabilecek verilerin ne olabileceğine ve hangi grafik türlerinin kullanılabileceğine ilişkin alan uzmanlarının görüşü alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. İkinci aşamada ise değerlendirme formu ile alan uzmanları ve öğrenenlerden veri toplanmıştır. Alan uzmanlarına dört açık uçlu sorudan oluşan değerlendirme formu uygulanmıştır. Dersi alan öğrenenlere ise dört açık uçlu sorudan oluşan değerlendirme formu uygulanmıştır. Bu aşama iyileştirme döngüsünde nihai sonuca erişene kadar tekrarlanmıştır. Uygulamanın üçüncü aşamasında ise son kez alan uzmanlarına üç açık uçlu sorudan oluşan değerlendirme formu uygulanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmada gerçekleştirilen analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Analiz aşamasında ihtiyaç analizinin yapıldığı bu aşamada öncelikle alanyazındaki iyi uygulama örnekleri incelenmiştir. Analiz aşamasında toplanan veriler, geliştirilecek sistemin tasarımında kullanılmıştır.

Tasarım aşamasında gösterge panelinde kullanılacak veriler ve grafik türleri belirlenmiştir. Anadolum eKampüs'te sistem arkasında istatistiksel veriler tutulmaktadır. Anadolum eKampüs'te tutulan genel istatistiksel veriler şu şekildedir:

- öğrenen materyal tıklamaları
- öğrenen ders erişimi
- sisteme giriş zamanı
- deneme sınavı puanları
- öğrenen canlı derse giriş bilgisi
- öğrenen tartışma forum kullanımı
- öğrenen malzeme değerlendirme puanları

Prototip çalışmalar için ise öncelikle şu veriler temel alınmıştır:

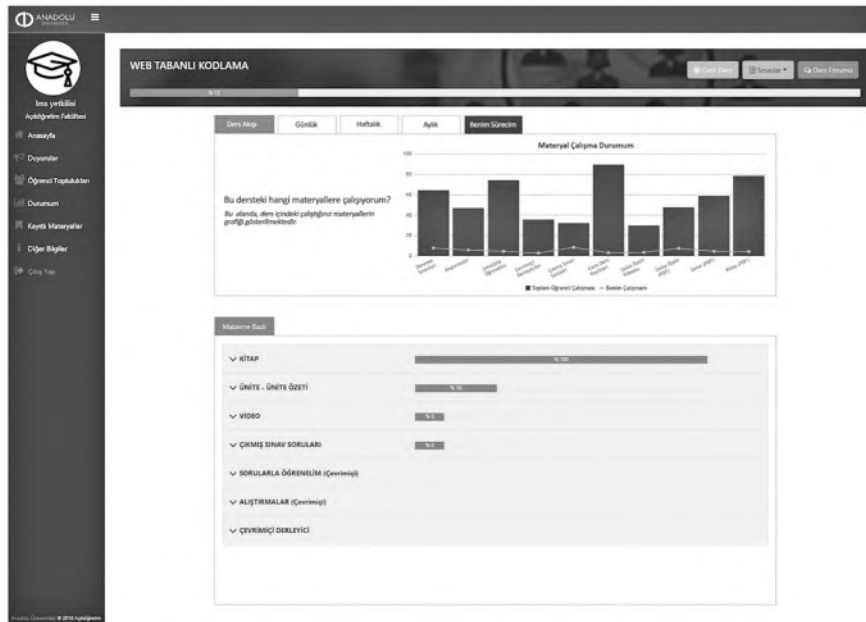
- öğrenen materyal tıklamaları
- öğrenen ders erişimi
- deneme sınavı puanları

- öğrenen tartışma forum kullanımı
- öğrenen malzeme değerlendirme puanları

İlk prototip çalışması Adobe Photoshop ile gerçekleştirilmiştir. Prototip çalışmaları, Anadolum eKampüs ortamında grafiklerin konumuna ilişkin alanında uzman öğretim elemanlarına sunulmuş ve görüşleri alınmıştır. Gösterge panelinin konumlandırılacağı alanın öğrenme kaynaklarının listelendiği alanın üstünde yer almasının uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanında sekmelerin düzeni ve grafiklerle ilgili açıklamaların konumu üzerine de görüşlerini bildirmişler ve tasarım olarak onaylamışlardır. eKampüs ortamında sunulacak alan ve grafikler için tasarım sürecine başlanmıştır. Gerçekleştirilen prototip çalışmalarına ilişkin görseller aşağıda listelenmiştir.



Görsel 1. Prototip Çalışması, Ders Akışı Sekmesi Versiyon 1.

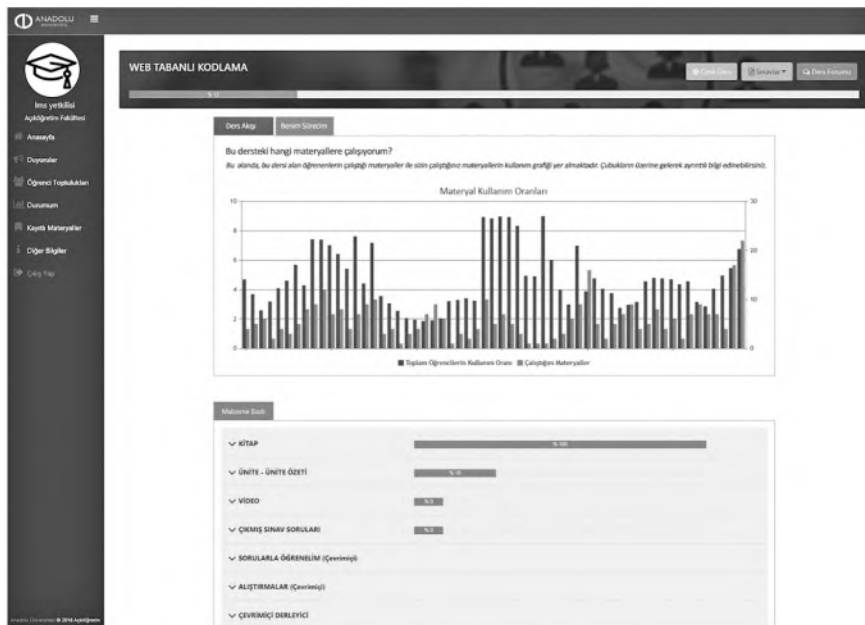


Görsel 2. Prototip Çalışması, Benim Sürecim Sekmesi Versiyon 1.

Görsel 1 ve Görsel 2’de görüldüğü gibi grafikler için açıklamalar yazılmıştır. Bu açıklamalar ile öğrenenlerin grafikler ile ilgili bilgi edinmesi amaçlanmıştır. İlk tasarımda Ders Akışı, Günlük, Haftalık, Aylık ve Benim Sürecim sekmeleri oluşturulmuştur. Ders Akışı, Günlük, Haftalık ve Aylık sekmelerinde 5 grafiğe; Benim Sürecim sekmesinde ise yalnızca bir grafiğe yer verilmiştir. Daha sonra uzman görüşüne göre Günlük, Haftalık ve Aylık sekmeleri çıkarılmıştır. Ders Akışı sekmesinde bulunan Materyal Puanları, Derse Erişim ve Tartışma Forumu Kullanımı grafikleri öğrenen başarısına etkisi olmayacağı için çıkarılmıştır. Son olarak kullanılacak veriler ise şu öğrenen materyal tıklamaları ve deneme sınavı puanları verileri olarak belirlenmiştir. Uzman görüşüne göre düzenlenen sekmeler ve grafikler sırasıyla Görsel 3 ve Görsel 4 olarak aşağıda verilmiştir.

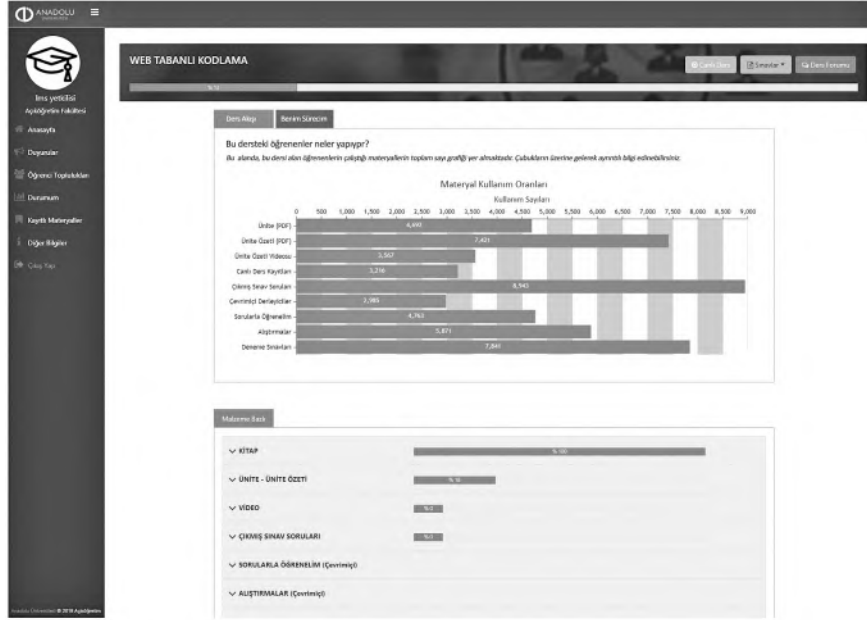


Görsel 3. Prototip Çalışması, Ders Akışı Sekmesi Versiyon 2.



Görsel 4. Prototip Çalışması, Benim Sürecim Sekmesi Versiyon 2.

Ders Akışı sekmesinde Materyal Kullanım Oranları ve Deneme Sınavı Ortalaması grafikleri; Benim Sürecim sekmesinde ise tüm materyallerin kullanımı ile öğrenenin kendini karşılaştıracığı Materyal Kullanım Oranları grafiği yer almıştır. Bir başka uzman görüşüne göre Ders Akışı sekmesinde yer alan Deneme Sınavı Ortalaması grafiği öğrenenin sürecini gösterdiği için Benim Sürecim sekmesinde gösterilmesini vurgulamıştır.



Görsel 5. Prototip Çalışması, Ders Akışı Sekmesi Versiyon 3.

Bu nedenle Deneme Sınavı Ortalaması grafiği Benim Sürecim sekmesine aktarılmıştır. Uzman görüşüne göre düzenlenen Ders Akışı sekmesi Görsel 5'te yer almaktadır.



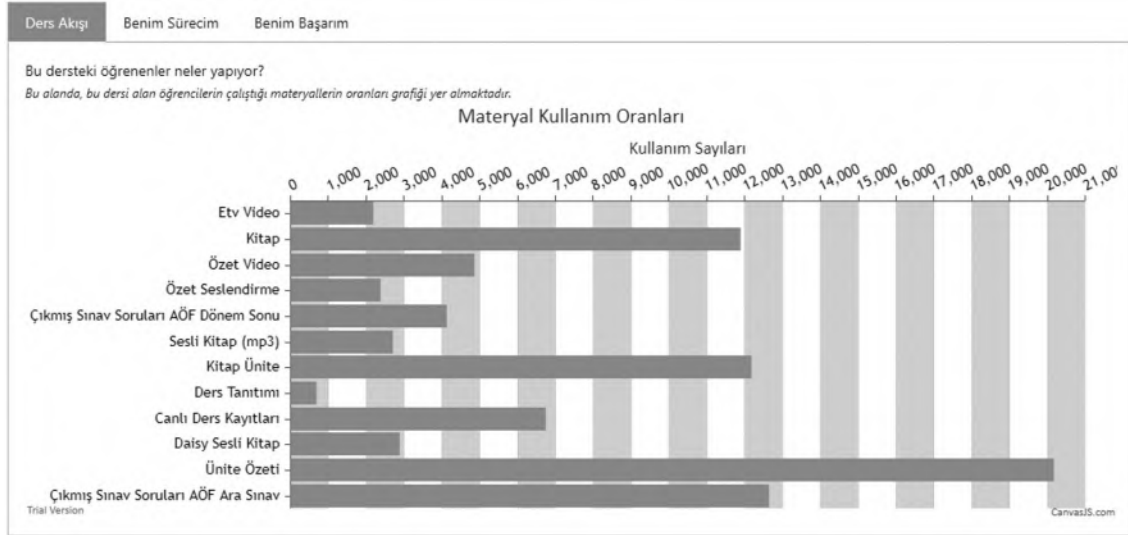
Görsel 6. Prototip Çalışması, Benim Sürecim Sekmesi Versiyon 3.

Görsel 6'da ise Deneme Sınavı Ortalaması'nın Benim Sürecim sekmesine aktarıldığı görülmektedir. Grafiklerin son durumu ile ilgili bir kez daha dört soruluk bir değerlendirme formu ile uzman görüşüne

çıkılmıştır. Değerlendirme formu üzerinden gelen görüşler doğrultusunda grafikler üzerinde tekrar güncellemeler yapılmıştır. Ders Akışı sekmesinde Halka Grafiği kullanılmasına karar verilmiştir.

Geliştirme aşaması ön verilerin işlenmesi ve grafiklerin oluşturulma sürecini içermektedir. Ön verilerin işlenmesi sürecinde Açıköğretim Sisteminde tutulan verilerin grafiklerde kullanılabilmesi için yazılım ekibiyle çalışılmıştır. Anadolum eKampüs ile eş zamanlı bir şekilde çalışabilmesi için yazılım ekibi tarafından web servis yazılmıştır. Ders Akışı Sekmesinde yer alan derse ait bazı öğrenme kaynakları birden fazladır. Bu nedenle öğrenen materyal tıklamaları temel alınırken tıklama sayıları toplam materyal sayısına bölünerek ortalama sayısı elde edilmiştir. Grafiklerin oluşturulması ve test edilmesi sürecinde Gösterge panelinde yer alacak her bir grafiğin CanvasJS aracılığıyla HTML ve JavaScript kodları hazırlanmıştır. Hazırlanan kodlar eKampüs'ten sorumlu yazılım ekibine teslim edilmiştir. Yazılım ekibi tarafından daha önceden hazırlanan veriler ile tekrar düzenlenerek gösterge paneli için hazır hale getirilmiştir. Gösterge paneli için hazırlanan grafikler de entegre edilmiştir. Süreç içerisinde gerekli testler yapılarak verilerin doğruluğu kontrol edilmiştir.

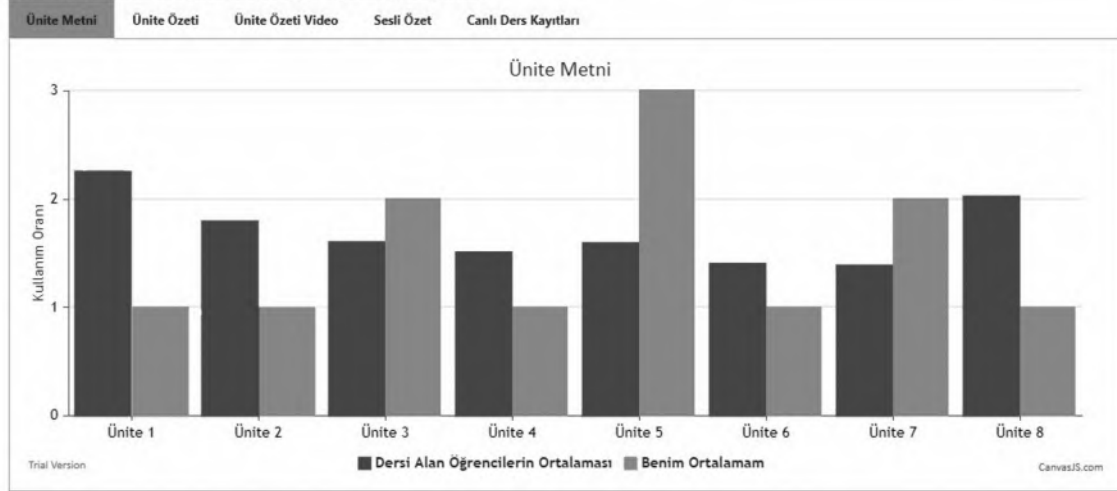
Uygulama aşaması üç iyileştirme döngüsü içermektedir. Birinci iyileştirme döngüsü 2019-2020 Güz Döneminde gerçekleştirilmiştir. Gösterge panelinde yer alan sekmelere yönelik iyileştirmeler yapılmıştır. Ders Akışı Sekmesinde, prototipte kullanılan çubuk grafik 'halka grafik' olarak değiştirilmiştir. Alan uzmanı ifadelerin yüzde olarak verilmesini önermiştir. Benim Sürecim Sekmesinde, bütün materyalleri tek bir grafikte vermek yerine tüm materyaller ayrı başlıklara ayrılarak verilmiştir. Bu iyileştirme döngüsünde Benim Başarım Sekmesi oluşturulmuştur. Daha önce ana sayfada yer alan deneme sınavları başarı grafikleri bu sekmeye taşınmıştır. İkinci iyileştirme döngüsü 2019-2020 Bahar Döneminde gerçekleştirilmiştir. Ders Akışı Sekmesinde, ilk uygulamada halka grafiğin altında yer alan etiketler kaldırılarak yüzde ifadeleri ile birlikte verilmiştir. Benim Sürecim ve Benim Başarım Sekmelerinde, grafiğin öğrenenler tarafından görüntülenememesi, gösterge panelinin geç yüklenmesi, verilerin geç gelmesi gibi sistemsel hatalar yazılım ekibi tarafından düzeltilmiştir. Son olarak üçüncü iyileştirme döngüsü 2020-2021 Güz Döneminde gerçekleştirilmiştir. Ders Akışı Sekmesinde, halka grafik 'çubuk grafik' olarak güncellenmiştir. Benim Sürecim Sekmesinde, öğrenme kaynakları metin bağlantısı olarak değil sekme olarak verilmiştir. Benim Başarım Sekmesinde, "Deneme Sınavı" ifadesi çıkarılarak Ara Sınav ve Dönem Sonu olarak sadeleştirmeye gidilmiştir. İyileştirilme döngüleri sonucunda gösterge panelinin son tasarımları Görsel 7, Görsel 8 ve Görsel 9'da verilmiştir.



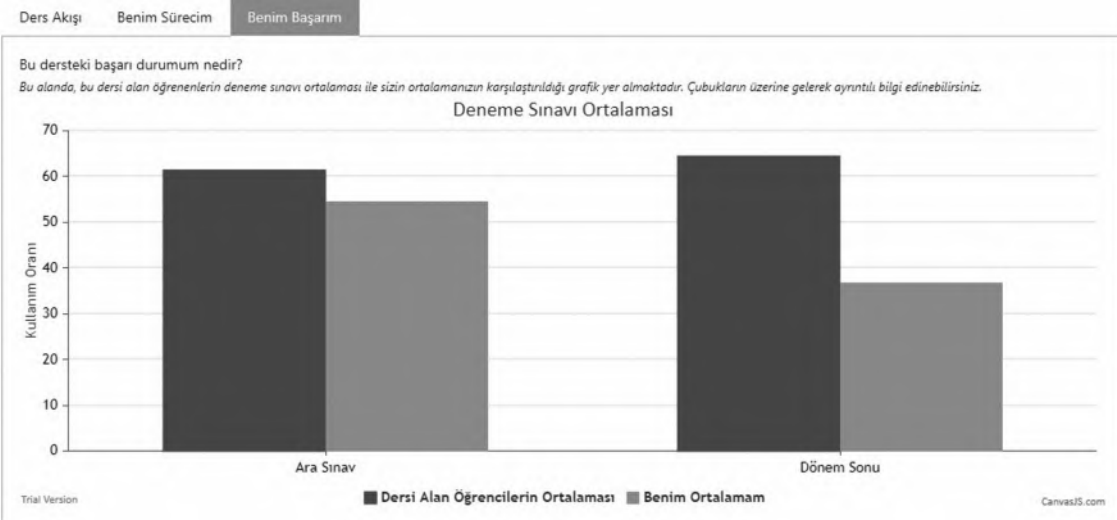
Görsel 7. Son Tasarım, Ders Akışı Sekmesi.

Bu dersteki hangi materyallere çalışıyorum?

Bu alanda, bu dersi alan öğrencilerin çalıştığı materyaller ile sizin çalıştığınız materyallerin kullanım grafikleri yer almaktadır. İlgili materyale tıkladıktan sonra çubukların üzerine gelerek ayrıntılı bilgi edinebilirsiniz.



Görsel 8. Son Tasarım, Benim Sürecim Sekmesi.



Görsel 9. Son Tasarım, Benim Başarım Sekmesi.

Değerlendirme aşamasında ise alan uzmanları ve öğrenenlerin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanları genel olarak grafiklerin daha iyi olmasına yönelik görüşlerini belirtmişler ve bu kapsamda önerilerde bulunmuşlardır. Bu önerilerden bazıları Anadolu eKampüs sınırlılıklarından dolayı gerçekleştirilememektedir. Ancak ilerleyen dönemlerde bu sınırlılıklar ortadan kaldırıldığında yapılacak çalışmalarla grafikler yeniden güncellenebilir ve geliştirilebilir. Öğrenenler ise gösterge paneli tasarımına yönelik genel olarak olumlu ifadeler kullanmışlardır. Gösterge panelinin kendilerine yol gösterdiğini ve ders çalışmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Ancak üç öğrenen yalnızca çıkmış sınav sorularına çalıştıklarını ve grafiklerle ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Sistemi Anadolum eKampüs e-öğrenme ortamında gösterge paneli geliştirilmiş, uygulanmış ve değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonuçları araştırma sorularına uygun olarak sırasıyla sunulmuştur.

Araştırma Sorusu 1: Gösterge panelinde hangi veriler kullanılmalıdır?

Bu çalışma kapsamında öğrenenlerin en fazla etkileşime girdiği öğrenme kaynaklarını belirlemek için *öğrenen materyal tıklama sayıları* ve kendi ilerlemelerini takip edebilmeleri için *deneme sınavı puanları* verilerinin kullanılması kararlaştırılmıştır. Bu bağlamda gösterge paneli oluşturulurken alan uzmanlarından geri bildirim alınarak öğrenenlerin en sık kullandığı öğrenme kaynakları ve kendi ilerlemelerini takip edebilecekleri veriler baz alınmıştır. Alan yazıda yer alan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların aynı adımları takip ettiği görülmektedir. Yoo ve Jin (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada gösterge panellerinin öğrenenlerin ihtiyacı olabileceği bilgileri içerdiğini doğrulamak amacıyla uzmanlardan destek almışlardır. Belirlenen verilerle ilk prototip çalışması gerçekleştirilmiştir. Prototip oluşturma kullanıcı deneyimlerinin artırılması açısından büyük önem taşıdığı Sakman (2017) tarafından da vurgulanmıştır. Geliştirilen prototip eKampüs ortamına aktarıldıktan sonra alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Yoo ve Jin (2020) gerçekleştirdikleri çalışmada beş farklı gösterge paneli için prototip hazırlayarak dijital ortama aktarabilmek için zemin oluşturmuşlardır. Alan uzmanlarından alınan geri bildirimlere uygun olarak ilk tasarımın bileşenleri ve grafik arayüzünde düzenlemelere gidilmiştir. Gösterge panelinde veri görselleştirme kapsamında kullanılacak grafiklere karar verilmiştir.

Araştırma Sorusu 2: Gösterge panellerinde hangi grafikler ne amaçla kullanılabilir?

Bu çalışma kapsamında *halka grafik*, *çubuk grafik* ve *kümelenmiş sütun grafiği* kullanılmıştır. Ancak iyileştirme döngüsünde halka grafiğin yerini çubuk grafik almıştır. Nihai gösterge panelinde sadece *çubuk grafik* ve *kümelenmiş sütun grafiği* bulunmaktadır. Bu çalışmada kullanılan veriler halka grafikte tam olarak okunamadığı için değişikliğe gidilmiştir. Çok fazla verinin halka grafik ile verilmesi karışıklığa neden olmuştur. Bu tez kapsamında kullanılan veriler (öğrenme kaynaklarının sayısı) dörtten fazla olması nedeniyle çubuk grafik tercih edilmiştir. Çubuk grafikler birden fazla veriyi kolaylıkla kıyaslayabilmektedir. Kümelenmiş sütun grafiği ise birden fazla kategorideki değerleri karşılaştırmak amacıyla kullanılmaktadır. İki farklı grafik arasında geçiş yapmak yerine tek bir grafikte verileri karşılaştırmayı kolaylaştırmaktadır. Szoka (1982) çubuk grafiklerinin, genellikle birden fazla öğeyi karşılaştırmak için kullanışlı olduğunu belirtmiştir. Ulfa et al. (2019), çalışmalarında kullandıkları gösterge panelinde üç farklı kategoriyi haftalık olarak verebilmek amacıyla kümelenmiş sütun grafiği kullanmışlardır. Böylece öğrenenler haftalık olarak bu üç kategorideki veriyi tek bir grafikte görerek kolay bir şekilde anlamlandırabilmişlerdir.

Araştırma Sorusu 3: Kullanılan e-öğrenme ortamına uygun olarak gösterge paneli nasıl geliştirilebilir?

Öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik sistemde tutulan veriler yazılım ekibi tarafından düzenlenmelidir. Bu kapsamda öğrenenlerin ihtiyaç duyabileceği veriler; kaynaklarını (materyal) kullanma oranları verisi, her bir öğrenme kaynağının (ünite bazlı) kullanma ortalaması verisi, öğrenenin her bir öğrenme kaynağını kullanma verisi, öğrenenlerin deneme sınavları ortalamaları verisi olarak belirlenmiştir. Gösterge panelinin e-öğrenme ortamında en uygun hangi alana *konumlanması* gerektiğine karar verilmelidir. Gösterge panelinin ders alanına girildiğinde görülmesi için öğrenme kaynaklarının hemen üzerinde (masaüstü ekranlar için üst-orta konumunda) konumlandırılmasına karar verilmiştir. Grafiklerin doğru verileri çekebilmesi için yazılım ekibi tarafından web servisi yazılmalıdır. Web servis hazır hale geldikten sonra yazılım ekibi gösterge panelinin tüm arayüzünü kodlayarak eKampüs e-öğrenme ortamına entegre etmiştir. Grafik türleri oluşturulurken Canvas JS aracından yararlanılmıştır. İyileştirme döngüleri ile en iyi düzey hedeflenmiştir.

Öğrenenlerin e-öğrenme ortamından elde edilen verilerin işlenmesi ile hazırlanan gösterge panelleri öğrenenlerin sistem içerisindeki davranışlarını gözlemleyebilmesini sağlamaktadır. Ayrıca dersi alan diğer öğrenenlerin de sistem içerisindeki ortalama bilgileri verilerek öğrenenin kendisini kıyaslayabilmesine olanak tanınmıştır.

Farklı grafik türleri içeren gösterge panelleri tasarlanarak bu gösterge panellerinin etkileşim ve akademik başarıya etkileri araştırılabilir. e-Öğrenme etkileşimlerini desteklemek amacıyla zengin gösterge paneli tasarımlarından yararlanılabilir. Detaylandırılmış verileri içeren grafikler sunulabilir. Böylelikle gösterge panellerinin tasarım boyutlarını farklı bakış açılarıyla sunmak mümkün olacaktır.

Kaynakça

- Anderson, T. (2005). Design-based research and its application to a call center innovation in distance education. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 31 (2), 69-84. <https://doi.org/10.21432/T26K60>
- Bannan-Ritland, B. (2003). The role of design in research: The integrative learning design framework. *Educational Researcher*, 32(1), 21-24. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001021>
- EDUCAUSE. (2021). *Horizon report: teaching and learning edition*. 5 Mayıs 2021 tarihinde, <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2021/4/2021hrteachinglearning.pdf> adresinden alınmıştır.
- Richey, R. C., & Klein, J. D. (2005). Developmental research methods: Creating knowledge from instructional design and development practice. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(2), 23-38. <https://doi.org/10.1007/BF02961473>
- Sakman, S. (2017). Arayüz tasarımları için prototip kullanımı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (20), 225-237. <https://doi.org/10.18603/sanatvetasarim.370770>
- Siemens, G. (2013). Learning analytics: the emergence of a discipline. *American Behavioral Scientist*, 57 (10), 1380-1400. <https://doi.org/10.1177%2F0002764213498851>
- Szoka, K. (1982). D A guide to choosing the right chart type. *IEEE Transactions on Professional Communication*, 25(2), 98-101. <https://doi.org/10.1109/TPC.1982.6447763>
- Tracey, M. W. (2001). *The construction and validation of an instructional design model for incorporating multiple intelligences*. Yayımlanmamış doktora tezi, Detroit, Wayne State University.
- Ulfa, S., Fattawi, I., Surahman, E., & Yusuke, H. (2019). Investigating learners' perception of learning analytics dashboard to improve learning interaction in online learning system. In *2019 5th International Conference on Education and Technology (ICET)* (pp. 49-54). IEEE.
- Yoo, M., & Jin, S.H. (2020). Development and evaluation of learning analytics dashboards to support online discussion activities. *Educational Technology & Society*, 23(2), 1-18.
- Yoo, Y., Lee, H., Jo, I.-H., & Park, Y. (2015). Educational dashboards for smart learning: review of case studies. *Emerging Issues in Smart Learning*, 145-155. https://doi.org/10.1007/978-3-662-44188-6_21
- Yuk, M., & Diamond, S. (2014). *Data visualization for dummies*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.

Dilbilimi Bölümü Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Görüşleri

Kamil İşeri, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, kamil.iseri@deu.edu.tr

Sibel Çapan Tekin, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye, sibel.tekin@deu.edu.tr

Öz

Koronavirüs (COVID-19) hastalığı tüm dünyayı etkisi altına almış ve birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da çeşitli önlemleri ve düzenlemeleri beraberinde getirmiştir. Salgının seyri yüz yüze eğitime zorunlu olarak ara verilmesini gerektirmiş ve Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) aldığı kararla uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Bu süreçle birlikte ülkemizde tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitim araçları kullanılmaya başlamıştır. Uzaktan eğitim araçlarının kullanımının zorlukları, olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Dilbilimi Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmanın örnekleme, uzaktan eğitim sisteminde öğrenim gören 178 Dilbilimi Bölümü öğrencisinin gönüllü katılımıyla oluşturulmuştur. Veriler, 5 boyut ve 25 maddeden oluşan Uzaktan Eğitim Süreci Değerlendirme Ölçeği (Gökçe, Önal ve Çalışkan, 2020) ile google forms aracılığıyla elektronik olarak toplanmıştır. Katılımcıların görüşleri kullanılabilirlik, erişilebilirlik, tutum, teknolojik olanaklar ve özyeterlik boyutlarıyla cinsiyet ve sınıf değişkeni çerçevesinde değerlendirilmiştir. Uzaktan eğitime bakış açısı açısından kadın ve erkek katılımcılar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sınıf değişkeni açısından ise yalnızca tutum boyutunda anlamlı bir fark görülmüştür. Öğrencilerin öğrenim gördükleri uzaktan eğitim sistemine ilişkin olumlu görüş benimsediği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları kapsamında uzaktan eğitim sürecinin etkililiğinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, pandemi, süreç değerlendirme

Abstract

The coronavirus (COVID-19) disease has affected the whole world and has brought various measures and regulations in the field of education, as in many areas. The progress of the epidemic required an obligatory break from face-to-face education and the distance education process was started with the decision of the Council of Higher Education (CoHE). Different opinions have emerged regarding the difficulties, positive and negative aspects of the use of distance education tools. The aim of this study is to determine the opinions of Dokuz Eylül University Linguistics Department students regarding the distance education process in the 2020-2021 academic year. The sample of the study was created with the voluntary participation of 178 Linguistics Department students studying in the distance education system. The data were collected electronically via the Distance Education Process Evaluation Scale (Gökçe, Önal, & Çalışkan, 2020), which consists of 5 dimensions and 25 items, and google forms. The opinions of the participants were evaluated in terms of usability, accessibility, attitude, technological possibilities and self-efficacy dimensions, within the framework of gender and class variable. There was no significant difference between male and female participants in terms of perspective on distance education. In terms of the class variable, there was a significant difference only in the attitude dimension. It was concluded that the students have a positive opinion about the distance education system in which they studied. Within the scope of the results of the study, suggestions were made to increase the effectiveness of the distance education process.

Keywords: Distance education, pandemic, process evaluation

Giriş

İlk kez Aralık 2019'da Çin'in Wuhan şehrinde ortaya çıkan Koronavirüs (COVID-19) hastalığı kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alan küresel bir salgına dönüşmüştür. Türkiye'de ise ilk kez 11 Mart 2020'de Covid-19 vakasına rastlanmıştır; hızla artan vaka sayısı pek çok alanda önlemler alınmasını zorunlu hale getirmiştir. Alınan önlemler kapsamında sağlık, ekonomi, turizm gibi alanların yanı sıra eğitim-öğretim faaliyetleri tüm dünyada

olduğu gibi ülkemizde de salgının görüldüğü günden itibaren en köklü değişikliklerin yapıldığı alanlardan biri olmuştur.

Türkiye’de ilk vakanın görülmesinin ardından alınan kararlar tüm kademelerde yüz yüze eğitime zorunlu olarak geçici bir süre ara verilmiştir. Ancak alınan önlemlerin hastalığın yayılma hızı karşısındaki yetersizliği nedeniyle (Erbil, Demir ve Erbil, 2021, s. 1475) toplumsal etkileşimi azaltmak, hastalığın yayılma hızını yavaşlatmak amacıyla farklı düzenlemeler yapılması yoluna gidilmiştir. Buna bağlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim öğretim faaliyetlerinin bir süre Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden sürdürülmesine (MEB, 2020); Yükseköğretim Kurulu ise 2019-2020 Öğretim Yılı Bahar Dönemi’nin tamamen uzaktan eğitim araçlarıyla yürütülmesine karar vermiştir (YÖK, 2020). Böylelikle, her koşulda eğitimin kesintisiz olarak devam etmesi öncelikli hedef olduğundan (Can, 2020, s. 13) doğrudan uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılmıştır.

Covid-19 sürecinde sıklıkla duyulan ve birçoğumuz için yeni bir kavram gibi görünen uzaktan eğitim, eş zamanlı ya da eşzamansız olarak zaman ve mekan sınırı olmaksızın belirli bir platform üzerinden gerçekleştirilen eğitim sürecidir (Yıldırım, 2020, s. 101). Uzaktan eğitimin başlangıcı ülkemizde 1900’lü yıllara dayanmaktadır (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021, s. 57). Başlangıçta, ortaya çıktığı dönemin olanakları dahilinde mektup yoluyla daha sonraları ise telefon ve radyo gibi araçlar aracılığıyla yapılan uzaktan eğitim, teknolojik olanakların artmasıyla gelişme göstermiştir (Yıldırım, 2021: 101). Günümüzde ise bilgisayar, internet teknolojilerinin gelişimi, kullanılabilirliği ve erişim kolaylığı sayesinde uzaktan eğitim uygulamaları yapılabilmesi mümkün hale gelmiştir (Kıralı ve Alcı, 2016). Bu sayede, uzaktan eğitim öğretim faaliyetleri giderek önemi artan ve geniş kitlelere ulaşma olanağı sunan bir öğrenme biçimi olarak yerini almıştır. Bu gelişmeler çerçevesinde ülkemizde de ön lisans, lisans ve yüksek lisans düzeyinde çeşitli programlar uzaktan eğitimle yürütülmektedir. Uzaktan eğitimin mevcut eğitim öğretim sistemi içindeki yeri, Covid-19 salgınının ortaya çıkmasıyla daha önemli hale gelmiştir. Salgın sürecinde teknolojideki gelişmelerden yararlanılarak eğitimin sekteye uğramaması amaçlanmış ve uzaktan eğitim faaliyetlerinden yararlanılmıştır. Eğitimin tüm kademelerini kapsayacak biçimde geniş bir çerçevede ve hızla geçilen bu sürecin zaman içinde çeşitli etkileri ortaya çıkmıştır. Alanyazındaki pek çok çalışmada da uzaktan eğitim uygulamalarının birtakım olumlu ve olumsuz etkileri olduğu görüşü mevcuttur. Uzaktan eğitim, bir taraftan zaman ve mekan açısından esneklik, fırsat eşitliği, düşük maliyet, hayat boyu öğrenme konularında eğitim sürecini kolaylaştırırken (Dinçer 2016; Erfidan, 2019; Traxler, 2018); diğer yandan toplumsal etkileşimin sağlanamaması, motivasyon eksikliği, teknolojik olanakların sınırlılığı, altyapı ve erişim sorunları yaşanması gibi olumsuz etkilere de neden olmaktadır (Can, 2020; Duman, 2020).

Mart 2020 tarihinden itibaren ise dünyanın pek çok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de uzaktan eğitim süreci bir tercih olmanın dışında zorunluluk haline gelmiştir. Öğrenme sürecini her koşulda sürdürülmek için hızla uzaktan eğitim uygulamalarına geçiş yapılmıştır. Böylece çeşitli platformlar aracılığıyla öğretici ve öğrenici arasındaki etkileşimin sürdürülmesi hedeflenmiştir. Ancak, uzaktan eğitim her ne kadar geçmişten beri var olan bir uygulama olsa da zorunlu olarak ve tüm eğitim kademelerinde uzaktan eğitime başvurulması ilk kez karşılaşılan bir durumdur. Bu nedenle hızla geçilen bu sürecin etkililiğini ortaya koymak, sorunları belirlemek amacıyla pek çok çalışma yapılmıştır. Uzaktan eğitime yönelik araştırmalarda öğretmen adaylarının, farklı eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrencilerin, öğreticilerin ve velilerin uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin (Akgül ve Oran, 2020; Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2020; Ekiz, 2020; Erbil, Demir ve Erbil, 2020) uzaktan eğitim sürecinin etkililiğinin (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020) belirlenmesine yönelik çalışmalara rastlanmaktadır.

Salgınla birlikte gündeme gelen bu yeni süreç karşısında üniversiteler farklı platformlar üzerinden uzaktan eğitim sürecini yürütmeye başlamışlardır. Bu platformlarda eğitimciler eğitimleri planlama, uygulama ve değerlendirme işlemleri yapabilmekte ve öğrencilerle eş zamanlı ya da eşzamansız olarak paylaşabilmektedir (Duman, 2021, s. 97). Uzaktan eğitim araçlarının sunduğu bu imkanlarla eğitimin sürekli, kesintisiz bir biçimde devam etmesi sağlanabilmektedir. Yüz yüze öğretim geleneğiyle, dijital öğrenme dünyasının birleştirilmesi, bilginin edinilmesi için teknolojiden en üst düzeyde yararlanılması gerekmektedir. Bu bağlamda hem salgının devam etmesi hem de uzaktan eğitimin eğitim öğretim sürecine dahil edilmesi konusunda çalışmalar sürdürülmektedir. Bunlardan biri de YÖK tarafından yapılan düzenlemeyle hayata geçirilmiştir. Buna göre uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslarla her yarıyıl derslerin en fazla % 40’ının uzaktan öğretim yoluyla verilebileceği kararı alınmıştır (YÖK, 2021). Salgın sürecinde zorunlu olarak sürdürülen bir sistem olsa da çeşitli boyutlarda gelecekte eğitimin önemli bir parçası olacağını göstermektedir (Yamamoto ve Altun, 2020; Yıldırım, 2021: 102). Bu nedenle uzaktan eğitime yönelik sorunların tüm boyutlarıyla tespiti ve çözüm önerileri uygulamaların geliştirilmesi ve buna bağlı

olarak da gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi açısından önem taşımaktadır. Dolayısıyla pandeminin başından itibaren uzaktan eğitim araçlarıyla öğrenimini sürdüren üniversite öğrencilerinin görüşlerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla, çalışmada Dilbilimi Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine bakış açılarının çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

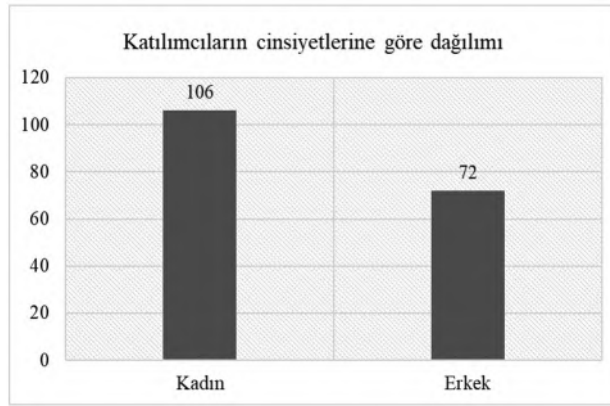
- 1) Dilbilimi Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri nasıldır?
- 2) Dilbilimi Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine bakış açıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Dilbilimi Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine bakış açıları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

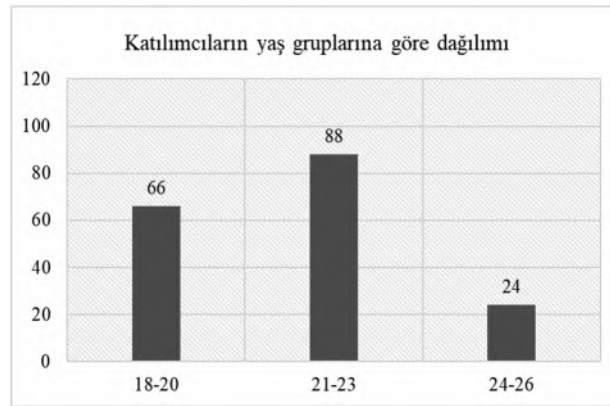
Nicel olarak yapılandırılan çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, belirli bir örneklem üzerinde evreni temsil edecek eğilim, tutum ve görüşlerin nicel olarak belirlenmesini sağlayan bir modeldir (Bursal, 2013, s. 155).

Katılımcılar

Çalışmanın örneklemini Dokuz Eylül Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dilbilimi Bölümü öğrencileri oluşturmaktadır. Veriler, 2020-2021 öğretim yılında uzaktan eğitim sürecine devam eden 178 öğrencinin gönüllü katılımıyla toplanmıştır. Katılımcıların cinsiyete göre dağılımı Şekil 1'de; yaş gruplarına göre dağılımı ise Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı.



Şekil 2. Katılımcıların yaş gruplarına göre dağılımı.

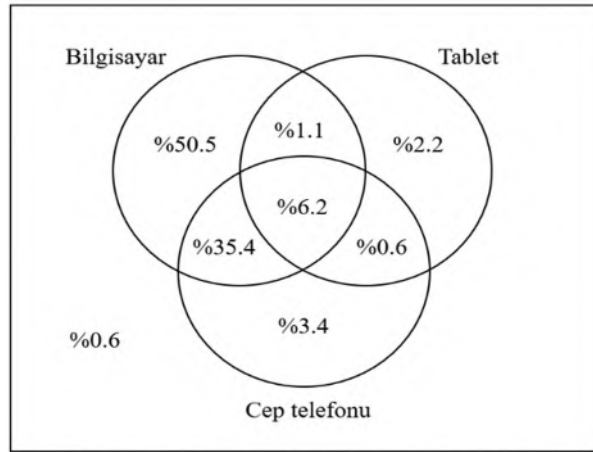
Çalışmada yer alan 178 katılımcının sınıf düzeylerine göre dağılımı ise Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı.

Sınıf düzeyi	Katılımcı sayısı
1. sınıf	41
2. sınıf	27
3. sınıf	44
4. sınıf	66

Katılımcıların yaşadığı yere yönelik yapılan sınıflandırmada ise 127 katılımcının (%71.4) il merkezinde uzaktan eğitim süreci yürüttüğü, 46 katılımcının (%25.8) ilçe merkezinden uzaktan eğitime katıldığı, 5 katılımcının ise (%2.8) köyden uzaktan eğitimi takip ettiği belirlenmiştir. Çalışma kapsamında katılımcılara uzaktan eğitim derslerine erişimde hangi teknolojik araç-gereçleri kullandıklarını belirtmeleri de istenmiştir. Bu süreçte katılımcıların bazıları (1) bilgisayar, (2) tablet ve (3) cep telefonu alternatiflerinden sadece birini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Sürekli aynı araç gereci kullanan bu katılımcıların yanında bazı katılımcılar ise bu teknolojik araç-gereçlerin ikisinden ve hatta bazıları da üçünden birden yararlandıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcıların uzaktan eğitime erişimde kullandıkları teknolojik araç-gereçlerin dağılımı Şekil 3'te verilmektedir.



Şekil 3. Katılımcıların uzaktan eğitime erişimde kullandıkları teknolojik araç-gereçlerin dağılımı.

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verilerinin toplanmasında uzaktan eğitim sürecini deneyimleyen öğrencilerin uzaktan eğitime bakış açılarını öğrenme yönetim sisteminin özelliklerini de kapsayacak şekilde ele alan ve Gökçe, Önal ve Çalışkan (2021) tarafından geliştirilen Uzaktan Eğitim Sürecini Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Beşli Likert yapıda olan ve uzaktan eğitimin erişilebilirlik, kullanılabilirlik, tutum, teknolojik olanaklar ve özyeterlik boyutlarının ele alındığı bu ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Erişilebilirlik boyutuna yönelik 4 madde, kullanılabilirlik boyutuna yönelik 6 madde, tutum boyutuna yönelik 5 madde, teknolojik olanaklar boyutuna yönelik 4 madde ve özyeterlik boyutuna yönelik 6 madde yer almaktadır. Veriler *Google Forms* aracılığıyla elektronik ortamda toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

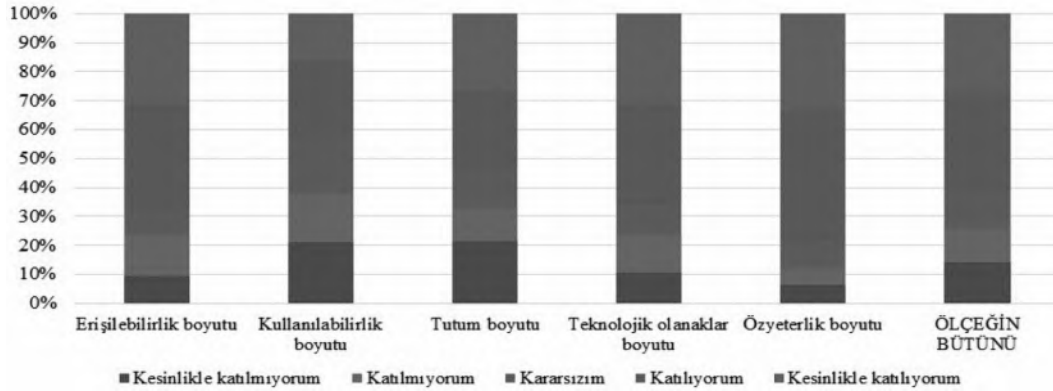
Çalışmada kullanılan ölçme aracının yapısı ile elde edilen veri uyumunun belirlenmesi amacıyla R istatistik programının lavaan paketi (Rosseel, 2012) kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Model-veri uyumunun belirlenmesinde ki-kare (χ^2), RMSEA (root mean square error of approximation), CFI (comparative fit index), TLI (Tucker-Lewis index) ve SRMR (standardized root mean square residual) değerleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar χ^2/SD değerinin 1.89, RMSEA değerinin .071, CFI değerinin .946, TLI değerinin .937 ve SRMR değerinin .049 olduğunu göstermektedir. Buna göre, değerler model veri uyumunun χ^2/SD ve SRMR için iyi uyum gösterdiğini, RMSEA, CFI ve TLI için ise kabul edilebilir düzeyde uyum sağlandığını ifade etmektedir (Kline, 2011; Marsh, Hau, Artelt, Baumer, Peschar, 2006).

Çalışma kapsamında uzaktan eğitimi genel anlamda değerlendirmeye yönelik ölçek puanı ile, erişilebilirlik, kullanılabilirlik, tutum, teknolojik olanaklar ve özyeterlik puanları cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Cinsiyet değişkenini karşılaştırmak için bağımsız örneklem t-testi, sınıf düzeyi değişkenini karşılaştırmak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Bu testlerin bağımlı değişkenin normal dağılım göstermesi ve varyansların homojen olması varsayımlarının sağlandığı görülmüştür. Çarpıklık-basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması verilerin normale yakın dağıldığı şeklinde yorumlanmaktadır (Tabachnick, B. G. ve Fidell, 2013). Varyansların homojenliği varsayımı için ise Levene testi istatistiklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen değerlerin istatistiksel anlamlılık düzeylerinin tüm puan türleri için .05'ten büyük olması bu varsayımın sağlandığına yönelik bir kanıt olarak görülmüştür.

Çalışmada kullanılan Uzaktan Eğitim Sürecini Değerlendirme Ölçeği'nin istenilen özelliği ne derecede doğru ölçtüğünü belirlemek amacıyla bir iç tutarlılık katsayısı olan Cronbach alfa güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen verilerden güvenirlik katsayısının .970 olduğu belirlenmiştir. Yapılan ayrıntılı analizlerde ise erişilebilirlik alt boyutu için .871, kullanılabilirlik alt boyutu için .925, tutum alt boyutu için .925, teknolojik olanaklar alt boyutu için .900 ve özyeterlik alt boyutu için .941 katsayılarına elde edilmiştir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısının .700 ve üzerindeki değerleri için kabul edilebilir olduğu belirtilirken bu değerler giderek 1'e yaklaşması daha yüksek güvenirliğe işaret etmektedir (DeVellis, 2016). Dolayısıyla, elde edilen bu katsayılar çalışmadan elde edilen verilerin tutarlılığının bir göstergesi olarak sunulabilir.

Bulgular

Çalışmada ilk araştırma sorusuna yanıt vermek için katılımcıların uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri belirlenmiştir. Şekil 3'te Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği'ne ve alt boyutlarına ilişkin bulgular gösterilmiştir.



Şekil 3. Ölçek ve boyutlarına verilen yanıtların analizi.

Şekil 3'te de görüldüğü gibi katılımcıların %60'ı Uzaktan Eğitim Değerlendirme Ölçeği'ndeki maddelere "katılıyorum" ve "kesinlikle katılıyorum" yanıtını vermişlerdir. Bu durum katılımcıların uzaktan eğitim sürecine yönelik olumlu görüş benimsediğini göstermektedir. Alt boyut yanıtları incelendiğinde ise en çok *özyeterlik* (%80), yönetim sistemine *erişilebilirlik* (%70) ve *teknolojik olanaklar* (%65) boyutunda olumlu görüş bildirilmiştir. Katılımcıların daha az olumlu görüş belirttiği boyutlar ise *kullanılabilirlik* (%40) ve *tutum* (%50) olmuştur.

Çalışmada katılımcıların uzaktan eğitim sürecine bakış açılarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Cinsiyete yönelik bulgular, toplam ölçek puanı ile erişilebilirlik alt boyut puanı, kullanılabilirlik alt boyut puanı, tutum alt boyut puanı, teknolojik olanaklar alt boyut puanı ve özyeterlik alt boyut puanının istatistiksel olarak bağımsız örneklem t-testi analizi ile elde edilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre ölçek toplam puan ve alt boyut puanlarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyet Değişkenine Göre Ölçek Toplam Puan ve Alt Boyut Puan Ortalamaları.

Puan türü	Cinsiyet	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Erişilebilirlik puanı	Kadın	15.09	4.33
	Erkek	13.88	4.34
Kullanılabilirlik puanı	Kadın	18.80	6.94
	Erkek	16.76	6.31
Tutum puanı	Kadın	16.84	6.14
	Erkek	15.38	6.87
Teknolojik olanaklar puanı	Kadın	14.33	4.68
	Erkek	14.72	4.63
Özyeterlik puanı	Kadın	24.33	5.21
	Erkek	22.50	6.59
Ölçek toplam puanı	Kadın	89.40	24.49
	Erkek	83.24	24.89

Bağımsız örneklem t-testi, erkek ve kadın öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine bakış açılarındaki farklılıkları ortaya koymak için kullanılmıştır. Analiz sonucunda, kadın ($\bar{X}$ =89.40, SS=24.49) ve erkek ($\bar{X}$ =83.24, SS=24.89) grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t(176)=1.636$, $p=.104$]. Bu sonuçlara göre, kadın katılımcıların uzaktan eğitim sürecine bakış açıları erkek öğrencilere göre daha olumlu olmasına rağmen fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Alt boyut puanları incelendiğinde ise *erişilebilirlik* puanı ortalamalarının kadınlar için ($\bar{X}$ =15.09, SS=4.33) ve erkekler için ($\bar{X}$ =13.88, SS=4.34) olarak hesaplanmış ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı belirlenmiştir [$t(176)=1.842$, $p=.067$]. *Kullanılabilirlik* alt boyut puanları incelendiğinde ise kadınların ($\bar{X}$ =18.80, SS=6.94) ve erkeklerin ($\bar{X}$ =16.76, SS=6.31) değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Bu değerler istatistiksel olarak anlamlı bir farkın varlığına işaret etmektedir [$t(176)=1.993$, $p=.048$]. *Tutum* alt puanı dikkate alındığında kadın ($\bar{X}$ =16.84, SS=6.14) ve erkek ($\bar{X}$ =15.38, SS=6.87) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(176)=1.489$, $p=.138$]. *Teknolojik olanaklar* alt boyutu puan ortalamaları incelendiğinde kadın ($\bar{X}$ =14.33, SS=4.68) ve erkek ($\bar{X}$ =14.72, SS=4.63) öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(176)=-.551$, $p=.583$]. Son olarak, özyeterlik puanı ortalamalarının kadınlar için ($\bar{X}$ =24.33, SS=5.21) ve erkekler için ($\bar{X}$ =22.50, SS=6.59) olarak hesaplanmış ve gruplar arasında kadınlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [$t(176)=2.062$, $p=.041$].

Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre uzaktan eğitime yönelik görüşlerinin toplam ölçek puanı üzerinden farklılaşmadığı ancak alt boyutlar çerçevesinde istatistiksel olarak farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, kadınların uzaktan eğitim sisteminin kullanılabilirliğine ve uzaktan eğitim sisteminin kullanımına yönelik *özyeterlik* düzeyine yönelik puanlarının erkeklere göre daha yüksek olup fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Öte yandan, uzaktan eğitime *erişilebilirlik*, uzaktan eğitime yönelik *tutum* ve uzaktan eğitimde yararlanılan *teknolojik olanaklar* alt boyutları ile ilgili puan ortalamalarının cinsiyete bağlı olarak farklılaşmadığı ve istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmüştür.

Çalışmada uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesinin sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine göre ölçek toplam puan ve alt boyut puanlarına yönelik betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Ölçek Toplam Puan ve Alt Boyut Puan Ortalamaları.

Puan türü	Sınıf düzeyi	Ortalama ($\bar{X}$)	Standart Sapma (SS)
Erişilebilirlik puanı	1	13.59	4.06
	2	14.89	4.40
	3	14.18	4.70
	4	15.39	4.23
Kullanılabilirlik puanı	1	16.95	5.31
	2	17.89	7.63
	3	17.18	7.16
	4	19.18	6.85
Tutum puanı	1	14.34	5.37
	2	16.33	6.03
	3	15.55	7.06
	4	17.86	6.57
Teknolojik olanaklar puanı	1	13.90	4.59
	2	14.22	4.68
	3	14.11	4.50
	4	15.21	4.79
Özyeterlik puanı	1	21.95	5.74
	2	23.19	5.92
	3	23.73	5.30
	4	24.68	6.15
Ölçek toplam puanı	1	80.73	20.90
	2	86.52	25.09
	3	84.75	25.48
	4	92.33	25.75

Tablo 3'e göre Uzaktan Eğitim Sürecini Değerlendirme Ölçeği toplam puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda sınıf düzeylerinin aritmetik ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bulunmadığı belirlenmiştir [$F(3, 174)=2.055$; $p=.108$].

Uzaktan Eğitim Sürecini Değerlendirme Ölçeği alt boyut puanları incelendiğinde ise sınıf düzeylerinin *erişilebilirlik* puanları arasındaki farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür [$F(3, 174)=1.659$; $p=.178$]. Benzer şekilde, farklı sınıf düzeylerinin *kullanılabilirlik* alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$F(3, 174)=1.226$; $p=.302$]. Uzaktan eğitime yönelik *tutum* alt boyut puanları incelendiğinde ise sınıf düzeylerinin puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde birbirinden farklılaştığı belirlenmiştir [$F(3, 174)=2.823$; $p=.040$]. Bu işlemin ardından belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı post-hoc analiz tekniklerine geçilmiştir. Tukey HSD testi sonuçlarına göre yalnızca 1. sınıf öğrencileri ($\bar{X}=14.34$) ile 4. sınıf öğrencilerinin ($\bar{X}=17.86$) tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Dördüncü sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları en yüksek olarak belirlenmiştir. Diğer sınıf düzeylerinin tutum puan ortalamalarının ikili karşılaştırmaları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Farklı sınıf düzeylerinin *teknolojik olanaklar* alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır [$F(3, 174)=.872$; $p=.457$]. Benzer durum özyeterlik alt boyut puanları için de söz konusudur. Farklı sınıf düzeylerinde özyeterlik alt boyutu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir [$F(3, 174)=1.910$; $p=.130$].

Sınıf değişkeninin öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine etkisi açısından incelenmesi sonucunda hem toplam puan açısından hem de tutum boyutu dışında alt boyut puanları açısından anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Dilbilimi Bölümü öğrencilerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada farklı alt boyutlar çerçevesinde öğrencilerin olumlu algılarının (%60) olduğu belirlenmiştir.

Uzaktan eğitim sistemine öğrencilerin bakış açısı çeşitli boyutlar açısından farklılık göstermiştir. Katılımcılar öğrenim gördükleri uzaktan eğitim platformuna erişilebilirlik, mevcut teknolojik olanaklar ve öğrenme sistemi özyeterlik boyutlarında olumlu görüşler belirtmişlerdir. Buna karşın, kullanılabilirlik ve tutum açısından daha az olumlu görüşe sahiptirler. Buna göre uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme yönetim sisteminde, öğrenciler genel olarak derslere ilişkin kaynakları ve duyuruları takip edebilme, sınavlara katılabilme ve videoları izleyebilme konusunda özyeterlik boyutunda sorun yaşamamaktadır. Özyeterlik boyutunda ortaya çıkan bu olumlu görüşler günümüz öğrencilerinin teknolojiye, dijital bilgilere daha çok hakim olması ile ilişkilendirilebilir. Katılımcılar, uzaktan eğitim sistemine herhangi bir zaman diliminde ve herhangi bir mekandan farklı türde iletişim araçlarıyla erişim sağlayabildiğini belirtmişlerdir. Buna göre, zaman ve mekandan bağımsız öğrenme sürecinin sürdürülmesi, derslerin tekrar izlenebilmesi, kaynaklara erişim kolaylığının öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir özellik olduğunu söylemek mümkündür. Bu sonuçlar, uzaktan eğitimin bu boyutlarını inceleyen kimi çalışmalarla koşutluk göstermektedir. Serçemeli ve Kurnaz (2020) da muhasebe dersi alan lisans öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında esnek ve bağımsız öğrenme ortamının, dersleri eş zamansız izleme olanağının uzaktan eğitimin olumlu yönleri arasında yer aldığını belirtmişlerdir. Çalışmada teknolojik olanaklar boyutunda elde edilen sonuçlar alanyazındaki pek çok çalışmadan farklılık göstermektedir. Bakioğlu ve Çevik (2020) Fen Bilimleri Öğretmenlerinin görüşlerini incelediği çalışmalarında teknolojik olanaklar konusunda sorun yaşadığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer biçimde, Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk (2017) öğretim elemanları ve öğrencilerle; Kürtüncü ve Kurt (2020) ise hemşirelik bölümü öğrencileri ile yaptıkları görüşmeler sonucunda bilgisayar ve internet konusunda yaşanan güçlükleri uzaktan eğitimin dezavantajı olarak değerlendirmiştir. Bu çalışmada ise katılımcılar, dersleri takip edebilmek için bağlantı hızı, gerekli bilgisayar yazılımı ve kullanım kotası gibi teknolojik olanakları (%65) yeterli bulmaktadırlar. Bu durum, farklı alt yapı olanaklarına sahip yerleşim birimlerinde ikamet etme, farklı teknolojik donanımlara sahip olma durumuyla ilişkilendirilebilir.

Öğrencilerin görüşleri cinsiyet değişkeni açısından ele alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamasına karşın kadınların eğitim sürecine bakış açıları erkeklere göre daha olumludur. Alt boyutlara

göre ise yalnızca kullanılabilirlik ve özyeterlik boyutlarında kadın ve erkek katılımcıların görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Kadın katılımcılar, uzaktan eğitim sistemini kullanılabilirlik ve öğrenme yönetim sisteminde özyeterlik açısından daha yeterli bulmuşlardır.

Uzaktan eğitim süreci sınıf düzeyi açısından değerlendirildiğinde ise tüm düzeylerdeki katılımcıların uzaktan eğitim sürecine olumlu bir bakış açısı sergiledikleri görülmüştür. Sınıf düzeyleri arasında yalnızca tutum boyutunda anlamlı bir fark ortaya çıkmış; diğer boyutlarda anlamlı bir fark bulunamamıştır. Genel ölçek puanı üzerinden sınıf düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına karşın en yüksek ölçek puanı dördüncü sınıf öğrencilerinde görülmüştür. Sınıf düzeyleri arasında en az ölçek puanı ise birinci sınıflarda görülmektedir. Bu durumun lisans düzeyinde dördüncü sınıf öğrencilerinin birinci sınıf öğrencilerine göre hem yüz yüze eğitimi hem de uzaktan eğitimi daha uzun süre takip etmiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmada uzaktan eğitim sürecinin genel olarak olumlu ancak sorunsuz olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Covid-19 salgını nedeniyle zorunlu olarak geçilen uzaktan eğitim sisteminin geliştirilmesi, iyileştirilmesi önemli konulardan biridir. Günümüzde salgının henüz bitmemiş olması uzaktan eğitime bir süre daha ihtiyaç olduğunu göstermekle birlikte alınan kararlarla da bu sistemin belirli düzeyde uygulanmaya devam edeceği de açıktır. Yüz yüze eğitimde olduğu gibi çeşitli değişkenler açısından dijital ortamda da öğrenmenin eşit olanaklarla sürdürülmesinin daha verimli öğrenme ortamı sağlayacağı düşünülmektedir. İçinde bulunulan dönemin gereksinimleri, endüstri 4.0 ve beraberinde bilişim teknolojisindeki gelişmelerin yanı sıra disiplinlerarası ve çok disiplinli çalışmaların zorunluluğu, uzaktan öğrenme araçlarının kullanımının artırılmasına ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu nedenle eğitim bilimleri alanlarının bu süreçte etkin rol oynayacağı bütüncül bir yaklaşımla uygun öğrenme ortamlarının oluşturulması gerekmektedir. Bunun için benzer çalışmalarla, farklı eğitim kademelerinde farklı eğitim platformlarından yararlanan öğrencilerin ve eğiticilerin görüşlerine başvurularak uzaktan eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yönleri ortaya çıkarılabilir; sorunlar, beklentiler ve ihtiyaçlar belirlenebilir. Böylelikle, uzaktan eğitim sürecinde öğrenme ortamının daha etkili kullanılmasına ilişkin düzenlemeler yapılabilir.

Kaynakça

- 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.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virus (Covid 19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 52-84.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkilliği üzerine bir çalışma. *AJER-Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 368-397.
- Bursal, M. (2013). Nicel yöntemler. İçinde Demir, S. B. (Ed.), *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni* (ss. 155-182). Ankara: Eğiten Kitap.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi AUAAd*, 6 (2), 11-53.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). London: Sage Publications.
- Dinçer, S. (2016). *Bilgisayar destekli eğitim ve uzaktan eğitime genel bir bakış*. 10 Ekim 2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/298192658_Bilgisayar_destekli_egitim_ve_uzaktan_egitime_genel_bir_bakis adresinden alındı.
- Duman, S. N. (2021). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 49 (1), 95-112.
- Ekiz, M.A. (2020). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Research*, 2 (1), 1-13.
- Erbil, D. G., Demir, E. & Armağan Erbil, B. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies- Education*, 16 (3), 1473-1493.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Gökçe, S., Önal, N. & Çalışkan, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecini değerlendirmeye yönelik ölçek geliştirme çalışması. *Başkent University Journal of Education*, 8 (2), 441-451.
- Kıralı, F. N. & Alci, B. (2016). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim algısına ilişkin görüşleri. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 30, 55-83.

- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kürtüncü, M. & Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7 (5), 66-77.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., & Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6 (4), 311-360. https://doi.org/10.1207/s15327574ijt0604_1
- MEB, (2020). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. 15 Ekim 2021 tarihinde <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr> adresinden alınmıştır.
- Metin, M., Çevik, A. & Gürbey, S., (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirleme ölçeği: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Maarif Mektepleri Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4 (1), 15-35.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R package for structural equation modeling and more. Version 0.5-12. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1-36. <https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02>
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *USBAD Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Dergisi* 4 (1), 40-53.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Traxler, J. (2018). Distance learning—predictions and possibilities. *Education Sciences*, 8 (35), 1-13.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. & Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (2), 294-304.
- Yamamoto, G. T. & Altun, D. (2020). Koronavirüs ve çevrimiçi (Online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Yıldırım, T. (2021). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının yükseköğretim öğrencileri ile karşılaştırılması. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2 (2), 101-112.
- YÖK, (2021). *Yükseköğretim kurumlarında uzaktan eğitime ilişkin usul ve esaslar*. 15 Ekim 2021 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Uzaktan_ogretim/yuksekogretim_kurumlarinda_uzaktan_ogretim_iliskin_usul_ve_esaslar.pdf adresinden alınmıştır.
- YÖK, 2020. *Basın açıklaması* . 15 Ekim 2021 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx> adresinden alınmıştır.

Ek 1: Uzaktan Eğitim Sürecini Değerlendirme Ölçeği

Maddeler	(1) Kesinlikle katılmıyorum	(2) Katılmıyorum	(3) Kararsızım	(4) Katılıyorum	(5) Kesinlikle katılıyorum
Uzaktan eğitim sistemine erişim...					
1. günün herhangi bir zaman diliminde sağlanabilmektedir.					
2. herhangi bir mekândan sağlanabilmektedir.					
3. temel düzeyde bilişim teknolojileri kullanma becerisi ile sağlanabilmektedir.					
4. farklı türde iletişim araçları (masaüstü/dizüstü bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) ile sağlanabilmektedir.					
Uzaktan eğitim sistemi...					
5. sorunsuz çalışan bir yapıya sahiptir.					
6. kullanıcı dostu bir sayfa tasarımına sahiptir.					
7. nitelikli bir hizmet sağlamaktadır.					
8. kullanıcılara yardımcı rehber dokümanlar sunmaktadır.					
9. kişiye özgü bir ortam sağlamaktadır.					
10. dersi veren öğretim elemanı ile etkileşim olanağı sunmaktadır.					
Uzaktan eğitim...					
11. kendi hızımda öğrenmemi sağlar.					
12. öğrenme sürecinde bana yeni fırsatlar sunar.					
13. öğrenme sürecinde bana zaman kazandırır.					
14. bana esnek bir öğrenme ortamı sağlar.					
15. aldığım tüm derslerde uygulanabilir.					
Uzaktan eğitimde aldığım dersleri takip edebilmek için...					
16. bilgisayar yazılımlarım yeterlidir.					
17. İnternet bağlantı hızım yeterlidir.					
18. İnternet kullanım kotam yeterlidir.					
19. çalışma ortamım yeterlidir.					
Uzaktan eğitim sürecindeki öğrenme yönetim sisteminde...					
20. ders anlatım videolarını izleyebilirim.					
21. hazırladığım dokümanları yükleyebilirim.					
22. sınavlara katılım sağlayabilirim.					
23. mesajlaşma özelliğini kullanabilirim.					
24. duyuruları takip edebilirim.					
25. ders dokümanı oluşturabilirim.					

Uzaktan Eğitimde Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler

Factors Affecting the Learning Motivation of Teacher Candidates in Distance Education

Şule FIRAT DURDUKOCA, Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkiye,
drsulefirat@gmail.com

Öz

Motivasyon öğrenme hızını ve niteliğini etkilediğinden öğrenme için gerekli ön koşullardan biridir. Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyen faktörleri bilmeleri, olumlu motivasyonel inançların oluşmasını sağlayacak öğretim etkinliklerinin planlanmasına ve olumsuz inançların oluşmasına yol açan unsurların ortadan kaldırılmasına olanak sağlayabilir. Bu doğrultuda bu araştırmanın temel amacı uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesidir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi 1. sınıflarında öğrenim gören 274 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmış, içerik ve betimsel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda; öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlerin; içsel ve dışsal faktörler olarak iki temaya ayrıldığı, adayların uzaktan eğitim sistemine ve bu sistemle yürütülen öğrenme sürecine ilişki olumsuz görüşlerinin çoğunlukta olması nedeniyle, öğrenme motivasyonlarını etkileyen olumsuz içsel ve dışsal faktörlerin sayıca fazla olduğu, bu olumsuzlukların giderilmesine yönelik öneriler geliştirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, motivasyon, öğretmen yetiştirme

Abstract

Motivation is one of the necessary prerequisites for learning, as it affects the speed and quality of learning. Teachers' knowledge of the factors that positively or negatively affect their students' learning motivations can enable the planning of teaching activities that will create positive motivational beliefs and the elimination of factors that cause negative beliefs. In this direction, the main purpose of this research is to determine the factors affecting the learning motivation of teacher candidates in the distance education process. The research was conducted using the case study design, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 274 teacher candidates studying at the 1st grade of Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education in the spring semester of 2019-2020 academic year. The data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher and analyzed with content and descriptive analysis techniques. As a result of the research, it was determined that the factors affecting the learning motivation of teacher candidates were divided into two themes as internal and external factors. It has been determined that the negative internal and external factors affecting their learning motivation are high in number due to the majority of the negative opinions of the candidates regarding the distance education system and the learning process carried out with this system, and they have developed various suggestions to eliminate these negativities.

Keywords: Distance education, motivation, teacher training

Giriş

2019 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi toplumların eğitim sistemlerini derinden etkilemiş, dünya genelinde ülkelerin uzaktan eğitim yoluyla eğitim sistemlerini sürdürmelerine neden olmuştur. Uzaktan eğitim esasen uzun yıllardır eğitimde kullanılan bir öğretim sistemi olmasına rağmen, pandemiyle birlikte ülkemizde ilk defa tüm eğitim-öğretim kademelerinde ve hemen tüm derslerde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır.

Uzaktan eğitim öğrenenlere; belirli bir zaman diliminde belirli bir ortamda bulunmaksızın eğitim-öğretim sürecini devam ettirebilme, kendi kendine çalışma şeklini düzenleme, dijital okuryazarlık becerisi kazandırma (Arat & Bakan, 2014), öğrenme sürecini kaydedilebilme imkânı nedeniyle ihtiyaç duyduğu kadar içeriği tekrar etme fırsatına erişme, eğitim-öğretim alma maliyetlerini düşürme (Oliveira, Penedo & Pereira, 2018) gibi avantajlar sunmaktadır. Uzaktan veya yüz yüze tüm eğitim-öğretim sistemlerinde öğrenenlerin kendilerine sunulan avantajlardan yararlanarak eğitimin hedeflerine ulaşabilmeleri, öğrenme motivasyonlarıyla doğrudan ilişkilidir.

Motivasyon kavramının soyut olması ve bu kavrama farkı öğrenme kurmalarında değişik anlamlar yüklemesi, tanımlanmasını güçleştirmektedir. Motivasyona ilişkin üç farklı perspektif olduğunu ifade eden Brown (1987, s. 168), bu perspektifleri Tablo 1’de belirtilen şekilde özetlemiştir.

Tablo 1.

Motivasyonun Üç Perspektiften Görünümü.

Davranışsal perspektif	Bilişsel perspektif	Yapılandırmacı perspektif
Motivasyon <i>ödül beklentisidir</i> . Bireyi daha fazla olumlu pekiştireç almaya yönlendirir, bu amaçla daha önceki ödül deneyimlerinden hareket etmemizi sağlar.	Motivasyon <i>insanların hangi hedeflere ulaşmak istedikleri ve bu hedeflere ulaşmak için ne kadar çaba göstereceklerine yönelik aldıkları kararların göstergesidir</i> . Motivasyon bireysel kararlarla ilgilidir.	<i>Motivasyon kişisel kararların yanı sıra sosyal bağlamla da ilişkilidir</i> . Her insan farklı şekilde motive olur/motive edilir. Kişinin çevresi de motivasyonunu etkiler.
Dışsal kaynaklardan beslenir.	İçsel kaynaklardan beslenir.	Kişisel kararlar ve başkalarıyla olan etkileşimden beslenir.
Bir performans sergilemek için gerekli olan motivasyon; öğretmen, ebeveyn, akran, eğitim gereksinimleri, iş özellikleri gibi dışsal faktörlerin etkisiyle şekillenir.	Temel ihtiyaçlar ya da dürtüler (keşfetme ihtiyacı, manipülasyon ihtiyacı, aktivite ihtiyacı, uyarılma ihtiyacı, bilgi ihtiyacı, ego geliştirme ihtiyacı) motivasyonun ana kaynaklarıdır.	Sosyal çevre, sosyal statü, toplum ve bir gruba ait olma motivasyonu oluşturan ana unsurlardır.

Üç farklı perspektifin ortak noktasından hareketle motivasyonu, insanda davranışı ortaya çıkaran, yönlendiren, sonlandıran ve bu davranışların yapılma sıklığını etkileyen içsel ve dışsal kaynaklar olarak tanımlayabiliriz.

İçsel motivasyon doğası gereği tatmin edici ve zevkli olan davranışa katılmayı ifade eder. İçsel motivasyon sonucu sergilenen bir eylem, davranışın kendisinden bağımsız herhangi bir sonuca bağlı değildir, doğal bir insan eğilimidir. Örneğin bir çocuğun dışarıda oynaması, zıplaması herhangi bir nedene bağlı değildir, sadece eğlencelidir ve içsel bir memnuniyet, doyum yaratır. Dışsal motivasyon ise davranışın kendisinden bağımsız herhangi bir sonuca bağlıdır, yani davranış başka bir sonuç elde etmek için yapılır, araçsaldır. Örneğin bir gencin harçlık almak için evde bulaşık yıkaması gibi (Legault, 2016).

Motivasyon öğrenme davranışını etkilemekte, öğrenme için gerekli ön şartlardan birini oluşturmaktadır. Motivasyonu düşük öğrenci öğrenmeye hazır olamayacağından motivasyonun öğrenme hızını etkileyen önemli faktörlerden olduğu da açıktır. Ayrıca okuldaki öğrenci davranışlarının amacı, şiddeti, sürekliliği, öğrenme güçlükleri ve disiplin problemlerinin bir kısmı da motivasyonla ilgilidir (Akbaba, 2006). İçsel ve dışsal motivasyonun eğitim çıktıları üzerindeki rolünü araştıran araştırmalarda içsel motivasyonun kavramsal öğrenmeyi, performansı, okuldan keyif almayı, öğrenenlerin okula devam etme durumlarını ve isteklerini kolaylaştırdığı, dışsal motivasyonun bu çıktıları düşürdüğü; içsel motivasyon ile öğrenme stratejileri ve başarı arasında olumlu ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Özkal, 2013). Sınıfta yüksek düzeyde motivasyona ulaşmanın,

yüksek düzeyde algılama, yaratıcılık, üretkenlik ve başarıya yol açtığını tespit eden araştırmalar mevcuttur (Filgona, Sakiyo, Gwany & Okoronka, 2020).

Öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını olumlu veya olumsuz olarak etkileyen faktörleri bilmeleri, olumlu motivasyonel inançların oluşmasını sağlayacak öğretim etkinliklerinin planlanmasına ve olumsuz inançların oluşmasına yol açan unsurların -imkân ölçüsünde- ortadan kaldırılmasına olanak sağlayabilir. Yaklaşık 12 yıllık bir yüzyüze eğitim uygulamalarının ardından üniversite birinci sınıfta aldığı üç genel kültür dersi ile uzaktan eğitim deneyimi edinen öğretmen adaylarının, tüm derslerini uzaktan eğitimle yürütmeye başlamaları; uzaktan eğitim sisteminin öğrenenlere sunduğu avantajlar/dezavantajlar, uzaktan eğitimden, akademisyenlerden, bu zorlu süreçte Yüksek Öğretim Kurumu'ndan [YÖK] beklentileri öğrenme motivasyonlarını etkileyebilir. Threlkeld & Brzoska (1994), motivasyonun tüm öğrenmeler için önemli olduğunu ancak uzaktan eğitimin öğrencilerin kendi kendilerini yönetmeleri ve desteklenmemeleri nedeniyle daha fazla motivasyona ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Uzaktan eğitim sürecinde henüz yükseköğretime başlayan öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi, öğrenme sürecini daha nitelikli kılacak çalışmaların, tedbirlerin alınmasına imkân sağlayabilir. Bu gerekçelerle bu araştırmanın temel amacı uzaktan eğitim sürecinde öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlerin tespit edilmesidir.

Yöntem

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışmasını gerçek bağlam ya da ortamın içindeki bir durumun araştırılması olarak tanımlayan Yin (2013), keşfedici durum çalışmasını araştırmacının odaklandığı duruma ilişkin topladığı veri setinden araştırılan olguyu keşfetmek için kullanıldığını belirtmektedir. Bu çalışmada da “Öğrenenlerin uzaktan eğitimde öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna cevap arandığından keşfedici durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kafkas Üniversitesi Dede Korkut Eğitim Fakültesi birinci sınıflarında öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 274 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının eğitim uygulamaları senkron (30 dakika) ve asenkron (15 dakika) olarak yürütülmüş, ders izlenice formları ve ders dokümanları her öğretim elemanı tarafından hazırlanarak üniversitenin kullandığı uzaktan eğitim sistemine yüklenmiştir. Araştırmaya Temel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören 112, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 89 ve Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü'nden 73 öğretmen adayı katılmıştır.

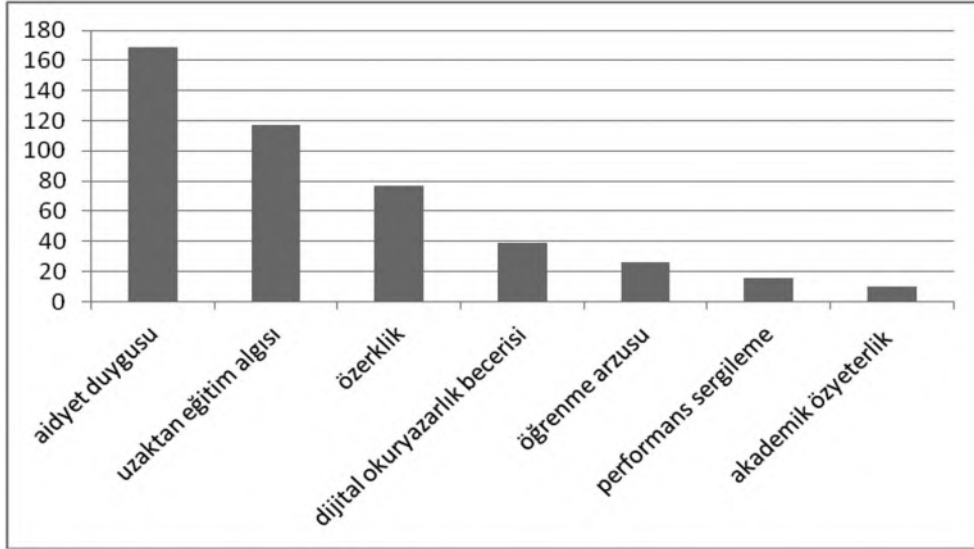
Veri Toplama Araçları

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Literatür taraması yapılarak belirlenen 4 adet açık uçlu soru kapsam geçerli ve anlaşılabilirliğin incelenmesi için iki eğitim bilimleri ve bir Türkçe eğitimi alan uzmanının incelenmesine sunulmuş, iki sorunun formdan çıkarılmasına karar verilmiş, iki adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu son şeklini almıştır. Formda; (1) Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme motivasyonunuzu etkileyen faktörleri sıralayınız; (2) Uzaktan eğitimde öğrenme motivasyonunuzun artması için beklentileriniz nelerdir? sorularına yer verilmiştir. Veriler içerik analizi ve betimsel analiz teknikleriyle analiz edilmiştir. Veri analizinin geçerliğinin sağlanması için toplanan veriler ayrıntılı olarak rapor edilmiş, görüşü alınan öğretmen adaylarından doğrudan alıntılara yer verilmiş, bulguların kendi içindeki anlamlılığı ve tutarlılığının teyidi için daha önce motivasyon konusu üzerinde çalışan bir eğitim bilimleri alan uzmanının görüşüne sunulmuş, çalışma grubu araştırma sonuçlarının genellenmesine izin verecek ölçüde çeşitlendirilmiştir. Veri analizinin güvenilirliği için araştırma sonuçlarının verilerle uyumu teyit edilmiş, geçerliğin tespiti sürecinde araştırmaya dâhil olan alan uzmanı ile birlikte kodlanan veriler incelenmiştir.

Bulgular

Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmen Adaylarının Öğrenme Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler

Katılımcıların uzaktan eğitimde öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri; içsel ve dışsal faktörler olarak iki kategoriye ayrılmıştır. İçsel faktörler kategorisinde; aidiyet duygusu, uzaktan eğitim algısı, özerklik, dijital okuryazarlık becerisi, öğrenme arzusu, performans sergileme, akademik özyeterlik kodları oluşturulmuştur. Katılımcıların dışsal faktörlere ilişkin görüşleri de; teknik alt yapı, senkron ders saatleri, performansa ilişkin geri bildirim, ölçme-değerlendirme, iletişim, öğretim materyalleri kodlarında toplanmıştır.



Şekil 1. Öğrenme motivasyonun etkileyen içsel faktörler ve frekans değerleri grafiği.

Aidiyet duygusu kodunda, öğretmen adayları uzaktan eğitimde kendilerini öğrenim gördükleri üniversiteye, fakülteye ait hissedemediklerini, sınıfın bir üyesi olarak göremediklerini, bu duyguların kendilerinde değersizlik hissi yarattığını ve öğrenme motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö3 “...derse girdim ama sınavtaymışım gibi hissedemedim, daha doğrusu üniversite öğrencisi gibi hissetmiyorum kendimi. Sıradan biri gibiyim, [derslere] odaklanamıyorum bir türlü...” şeklinde görüşünü açıklarken Ö86 “...kendimi üniversiteli gibi hissedemedim, kampüsü yaşayamadım, sınıf arkadaşlarımdan bihaberim. Çok çabaladım üniversiteyi kazanmak için, hayallerim çoktu ama sanal ortamda üniversiteli havasını yakalayamıyorum, değersiz gibiyim açıkçası...” diyerek sanal sınıfların ait olma ihtiyaçlarını karşılamadığını ve bu nedenle öğrenme motivasyonlarının azaldığını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitim algısı kodunda öğretmen adayları genel olarak uzaktan eğitime ilişkin sahip oldukları olumsuz algılarının öğrenme motivasyonlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Adayların bazıları uzaktan eğitimde niteliğin yüz yüze eğitime kıyasla daha düşük olacağını, öğrenim gördükleri bölümlerinin yüz yüze eğitim seçeneği sunması durumunda daha nitelikli eğitim alabilmek için -pandemiye rağmen- yüz yüze eğitimi tercih edeceklerini açıkça belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: Ö79 “Eğitimin en iyi şekilde yapılabilmesi için yüzyüze olması gerekli bence. Uzaktan eğitimde girdiğim derslerden pek verim alamıyorum, hocamızın sorduğu sorulara cevap vermek istemiyorum çünkü yüzyüze [eğitim] olunca hocamız soru soruyordu, bakışı, duruşu, vücut hareketleri dahi bazen ipucu olabiliyordu veya soruyu sorunca konuyu anlattığı yer, zaman aklıma geliyordu sınıfta. Sanalda aklıma gelen giden yok...”; Ö169 “...kaliteli eğitim için yüzyüze eğitim...”; Ö243 “Uzaktan eğitimde verim alamıyorum, derslerin kayıt altına alınması tekrar dinleme fırsatı sağlıyor ama bu başarılı olmamız için yeterli değil, yüzyüze eğitimde öğretmenle arkadaşlarımla doğrudan etkileşim vardı, dikkatimiz dağınık hocalarımız uyarırdı, farklı yöntemlerle konuyu anlatırlardı şimdi hemen hemen hiçbirisi yok...”.

Özerklik kodu kapsamında görüş açıklayan öğretmen adayları uzaktan eğitimde diledikleri yer ve zamanda derslere katılabilme/dersleri izleyebilme imkânına sahip olduklarını, bu özerkliğin kendilerine karar verme ve

kararlarını kontrol etme becerisi kazandırdığını ve öğrenme motivasyonlarını arttırdığını belirtmişlerdir. Ö47 “İstediğim zaman derse girebiliyorum, canlı [senkron] veya cansız [asenkron]. Zorla kimse beni sınıfta tutmayınca, derse girme kararı bana kalınca ders benim için daha cazip olmaya başladı, eskisine [yüzyüze eğitime] kıyasla daha çok öğrenme istediği oluştu diyebilirim.” şeklinde konuya ilişkin görüşünü açıklarken Ö190 ise “Derse girip girmeme kararının, dersi canlı veya cansız nasıl takip edeceğimin kararının bende olması güzel. Dersleri daha çok sever oldum, özellikle ilgi duyduğum dersleri hem canlı hem cansız olarak takip edip konularını daha iyi öğrenmek istiyorum...” diyerek görüşünü belirtmiştir.

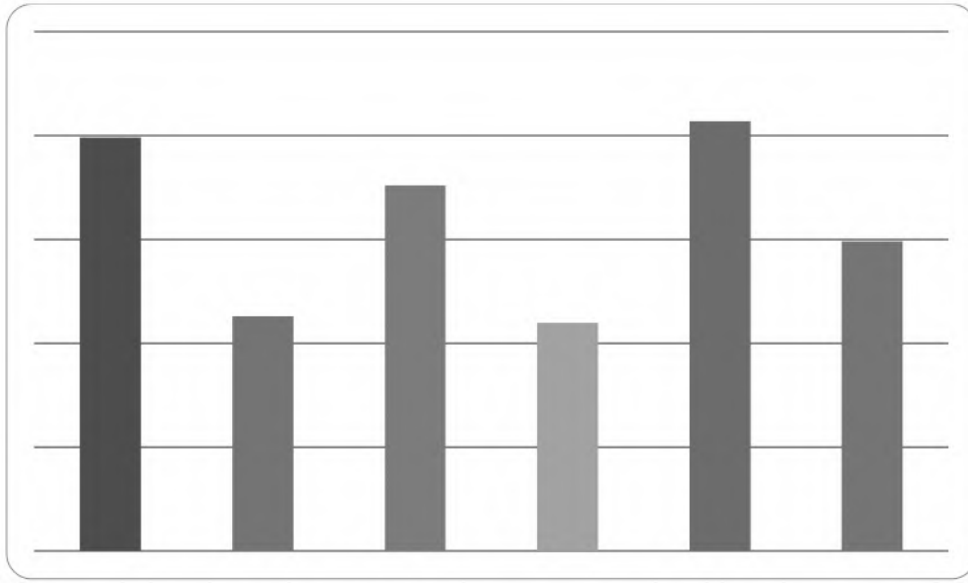
Dijital okuryazarlık becerisi kodu kapsamında görüş açıklayan katılımcılar teknolojik gelişmeleri takip etme isteklerinin olduğunu, bilgisayar, tablet, mobil akıllı telefon gibi cihazların teknik donanımları hakkında bilgi edinme meraklarının olduğunu, derslerin teknoloji destekli araç-gereçlerle işlenmesi konusunda tercihlerinin olduğunu belirterek uzaktan eğitim sürecinin bu merak ve isteklerine cevap verdiğini, dolayısıyla öğrenme motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Ö152 “Hep derslerde bilgisayar kullanmak, bilgisayardan ödev yapmak, tablo hazırlamak istemişim. Teknolojik aletlere merakım çok, lisede öğretmenlerimiz akıllı tahta kullanınca derslerde çok mutlu olurdum ders benim için daha ilgi çekici olurdu, şimdi üniversitede uzaktan eğitim sistemiyle derse girince de mutlu oldum, dersler, hazırlıklar, tablolar...her şey benim için ilgi çekici ve daha güzel.” şeklinde teknoloji destekli derslerin öğrenme motivasyonunu arttırdığını açıkça ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö11 “İnterneti, bilgisayarı, telefonumu daha iyi kullanıyorum, telefonumun bile bilmediğim çok özelliği varmış. Makaleleri araştırdık bir ödevde tablo yaptım telefondan ilk defa. Başarabildikçe daha çok ödev yapmak, hem dersi hem de telefonum hakkında daha çok bilgiyi öğrenmek istedim. Bir taşla iki kuş vurdum bence.” şeklinde düşüncesini belirtmiştir.

Öğrenme arzusu kodunda görüş açıklayan katılımcı öğretmen adayları genel olarak öğrenme isteklerinin var olduğunu, öğrenme sürecinden zevk aldıklarını ve uzaktan eğitim sisteminin öğrenme süreçlerini kesintiye uğratmadığı ve bu sistemin de bilgi ve beceri açısından kendilerine çok şey kattığı için öğrenme motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Adaylardan Ö7 “Bölümümü seviyorum daha çok öğrenmek istiyorum. Ayrıca farklı konularda da bilgi edinmek de güzel. Pandemiye eğitim alabildiğim için mutluyum, uzaktan eğitimin bana yeni bilgiler, deneyimler katmasından mutluyum, kısaca öğrenmekten mutluyum...”; Ö49 ise “Sürekli öğrenmek, öğrenmeye devam etmek güzel, uzaktan eğitimde de yeni şeyler öğrendik, bu da güzel bir deneyim oldu, öğrenme isteğimi, başarıma arzumu geliştirdi.” şeklinde görüşlerini açıklarken uzaktan eğitimi öğrenmeyi destekleyen bir araç olarak değerlendirip bu aracın öğrenme motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir.

Performans sergileme kodunda katılımcı öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde bilgi ve beceri birikimlerini ön plana çıkaramamaktan rahatsızlık duyduklarını, ödev/projelere yönelik orijinal fikirleri olduğunu, ancak bu fikirleri sergileyemediklerini, bu durumun öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ö204 “Verdiğim ödevlerden pek memnun değilim, ders sürecinden memnun değilim çünkü daha iyisini yapabileceğimi biliyorum, ama bunu gösterecek fırsatım olmuyor uzaktan eğitimde. Sanki arkadaşlar veya hocalara karşı beceriksizmişim, başarısızmışım imajı çiziyorum bu sistemde” şeklinde görüşünü belirterek insanların sergilediği performans hakkında nasıl düşündüğünün öğrenme motivasyonunu etkilediğini ifade etmiştir.

Akademik özyeterlik kodu kapsamında görüş açıklayan öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde akademik başarı durumlarının dalgalanma göstereceğini, öğrenme çabalarının uzaktan eğitim sisteminden etkileneceğini, bu duruma yeteri kadar sebat gösterip gösteremeyecekleri konusunda kendilerine olan inançları hakkında kesin bilgileri olmadığını ve bu belirsizliğin öğrenme motivasyonlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Ö25 “...başarılı olup olmayacağımdan emin değilim açıkçası, başarmak için ne kadar çalışmam gerektiğini henüz anlayamadım, bu belirsizlik beni kaygılandırıyor, kaygılanmaktan, nasıl olacak diye düşünmekten ders çalışmadığım zamanlar da oluyor.”; Ö98 “Bazı derslerde istediğim başarıyı yakalayacağım ama bazı derslerde başarısız olacağım gibi. Çalışsam da yapamayacağım gibi gelen dersler var, o derslere çalışmaktan şimdiden vazgeçtim. Bu belirsizliğe ne kadar dayanabilirim bilemiyorum.” diyerek görüşlerini açıklamışlardır.

Şekil 2’de öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğrenme motivasyonlarını etkileyen dışsal faktörlere ilişkin görüşleri frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur.



Şekil 2. Öğrenme motivasyonunun etkileyen dışsal faktörler ve frekans değerleri grafiği.

Teknik alt yapı kodunda katılımcı öğretmen adayları, özellikle senkron derslere katılabilmek için gerekli internet, bilgisayar, tablet, telefon gibi teknik alt yapılarının olmadığını, ayrıca senkron derslerde sıklıkla ses veya görüntü kalitesizliği sorunu yaşadıklarını belirterek uzaktan eğitim için gerekli alt yapı yetersizliğinin öğrenme motivasyonlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Ö179 “Uzaktan eğitim yapılacaksa önce herkesin bu sistem için gerekli malzemelerinin –bilgisayar, internet gibi- olup olmadığı kontrol edilmeliydi. ...İnterneti bulduk diyelim derslerde sürekli internet bağlantısı ve ses kalitesi sorunu yaşıyoruz. Sürekli bir kesinti oluyor, bu da canlı derslerden bizi soğutuyor.”; Ö218 “Ülkemizde [uzaktan eğitim için] alt yapı sorunu var bence. İnternet, akıllı telefon veya tableti olmayan arkadaşlarımız var, canlı derslere giremiyorlar, ben de her zaman internetim olmadığı için giremiyorum. Derslere düzenli giremeyince de bir süre sonra ilgim azaldı.” diyerek görüşlerini açıklamışlardır.

Senkron ders saatleri kodunda görüş açıklayan katılımcılar senkron olarak yürütülen derslerin ders saatlerinin derse katılımı dolayısıyla öğrenmeyi etkilediğini, çok erken veya geç saatte olan derslere katılım gösteremedikleri için nitelikli öğrenme gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö153 “O kadar erken saatte ders başlıyor ki, [derse] katılmıyorum, yüz yüze eğitimde olsaydık katılabilirdim. Çünkü dersin fakültede olması başka bir şey. Kalk, hazırlan derken uyku dağılıyor ve derse adapte olabiliyordum...” şeklinde düşüncesini belirtirken benzer şekilde Ö1 ise “Bazı dersler çok erken başlıyor, bazıları da çok geç. Dersler saatleri her şeyden önce insan anatomisine uygun değil...” diyerek senkron ders saatlerinin öğrenme motivasyonuna etkisi olduğunu ifade etmiştir.

Performansa ilişkin geri bildirim kodunda, katılımcılardan bazıları öğrenme sürecinde yapılan çalışmalar hakkında geri bildirim alamamanın uzaktan eğitimde öğrenme motivasyonlarını etkilediğini belirtmişlerdir. Adaylar derslerde, ders öncesi hazırladıkları çalışmaların veya ders sürecinde yürüttükleri uygulamaların niteliği konusunda genellikle bilgi edinemediklerini, bu durumun öğrenme motivasyonlarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö170 “...aslında tüm ödevlerimi teslim ettim ama ‘Hocam ödevi sisteme yükleyebilmiş miyim, ödevi ulaşabildiniz mi veya ödevim nasıl olmuş, tekrar düzeltmem gereken yerler var mı?’ diye soru sorunca gelen cevap bazen iki haftayı buluyor. Bu geçen zamanda da bazen ne yaptığımı unuttuğum için ödevi baştan başlamanam gerekebiliyor. Haliyle [ödevi] yapmak istemiyorum.” diyerek bu konudaki görüşünü açıklamıştır. Benzer şekilde Ö4 ise “Ödev, proje, konu anlatımı vb. şeyler hazırlayıp sisteme yüklüyoruz, ama nasıl olduğuna [niteliğine] dair her zaman geri dönüt alamıyoruz. Bu durum motivasyonumuzu etkiliyor çünkü zamanında geri dönüt alınca hocaların da dersi ve verilen ödevleri ciddiye aldığını, ödevlerimizi önemseydiğini düşünüyorum, hoca okuyor, inceliyor diye daha dikkatli daha özenli ödev hazırlıyorum.” şeklinde görüşünü açıklamıştır.

Ölçme-değerlendirme kodunda ise öğretmen adayları derslerin kazanımlarına ulaşma düzeylerinin belirlenmesinde kullanılacak ölçme-değerlendirme uygulamalarının online sınav şeklinde olmasının; sınav sonuçların daha hızlı açıklanmasına olanak sağlaması, kendilerini daha rahat ve güvende hissetmelerine neden

olması gerekçeleriyle öğrenme motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: “Sınavların online olacağını öğrendiğimde sevindim ve canlı dersleri daha çok takip etmek istedim. Çünkü dersleri dinlersem üzerine bir iki defa daha okursam geçebileceğimi düşünüyorum, fazla yorulmama gerek kalmayacak...” (Ö125); “Online sınavlarda sonuçlar daha hızlı açıklanacağını düşünüyorum, hangi dersten ne kadar puan aldığımı finale girmeden öğreneceğim ve ona göre bir çalışma stratejisi benimseyeceğim. Ayrıca evden sınava girmek daha rahat oluyor, son dakikaya kadar çalışmaya devam ediyorum, sanki son dakikaya kadar okursam daha başarılı olacağım gibi geliyor.” (Ö3).

İletişim kodu kapsamında bazı öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarıyla iletişim etkinliklerinin sağlıklı bir şekilde yürümediğini, özellikle öğretim elemanlarının iletişime açık olup daha duyarlı davranmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Adaylardan Ö51 “Uzaktan eğitimde genel olarak iletişim sorunu var. İletişime kurmak için fiziksel olarak aynı ortamda olmaya gerek yok, ama bizde böyle bir durum oluştu, kimse kimseye ulaşamıyor çünkü uzaktayız gibi.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretim materyalleri konusunda görüş açıklayan öğretmen adayları, materyallerin erişebilir olduğunu ancak ders dokümanlarının yoğun bilgi içerdiğini ve standart bir yükleme sisteminin (.doc, .ppt, pdf vb) olmadığını belirterek bu durumun öğrenme motivasyonlarını etkilediğini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şöyledir: “Dersler için çoğu hocamız slayt hazırlamış, ama slaytın kitaptan farkı yok, o kadar çok okunması gereken bilgi var, her yer öylesine önemli ki çalışmaktan korkuyorum.” (Ö135); “Her hoca farklı şekilde uzantı kullanarak slayt yüklemiş. Telefonla bağlandığım zaman .doc dosyalarını açamıyorum. Açamayınca zaten dersi takip etmekte zorlandığım için [dersten] çıkıyorum.” (Ö7).

Yoklama kodu kapsamında katılımcılar derse yoklama alınmasının kendileri için uyarıcı bir unsur olduğunu ve devamsızlık durumunda dersi geçebilmek için istenilen akademik başarıyı elde etmelerine rağmen dersten kalabileceğinin bilincinde olmalarının öğrenme motivasyonlarını etkileyen bir faktör olduğunu, uzaktan eğitim sürecinde bu faktörün olmamasının da derse katılımı ve öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö140 “Yoklama olmayınca sanki derse girmeye gerek yok gibi geliyor bana, üzerimde baskı olmayınca derse girme isteğim, öğrenme istediğim eskisi gibi [yüzyüze eğitimdeki gibi] değil.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 2’de katılımcı öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre uzaktan eğitim sürecinde öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörler ilişkin ortak görüşleri sunulmaktadır.

Tablo 2.

Bölümlere Göre Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğrenme Motivasyonlarını Etkileyen Faktörler İlişkin Ortak Görüşler.

Temalar	Bölümler	Kodlar
İçsel faktörler	Temel Eğitim Bölümü	Aidiyet duygusu
	Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü	Uzaktan eğitim algısı
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	
Dışsal faktörler	Temel Eğitim Bölümü	Teknik alt yapı, performansa ilişkin geri bildirim, ölçme-değerlendirme İletişim, öğretim materyalleri
	Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü	
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	

Tablo 2 incelendiğinde aidiyet duygusu ve uzaktan eğitim algısı kodları tüm bölümlerde katılımcılar tarafından öğrenme motivasyonlarını etkileyen içsel faktörler olarak belirlenmiştir. Bu faktörlerin katılımcılar tarafından motivasyonu olumsuz etkileyen faktörler olarak belirtilmesi dikkat çeken bulgu olmuştur. Motivasyonu etkileyen dışsal faktörlere ilişkin bölümlerin ortak görüşü ise; teknik alt yapı, performansa ilişkin geri bildirim, ölçme-değerlendirme, iletişim ve öğretim materyalleri olarak tespit edilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimde Öğrenme Motivasyonlarının Artması İçin Beklentileri

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğrenme motivasyonlarının artması için YÖK’den, öğrenim gördükleri fakülte yönetiminden ve dersleri yürüten öğretim elemanlarından beklentileri olduğu tespit edilmiştir. Bu beklentiler adayların görüşlerden doğrudan alıntılarla birlikte Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Uzaktan Eğitimde Sürecinde Öğrenme Motivasyonunun Artması İçin Beklentiler.

Kategori	Kodlar	Örnek ifadeler
YÖK'den beklentiler	Teknik alt yapı yetersizliğinin giderilmesi	"YÖK her öğrenciye ücretsiz 10GB internet desteği sunmalı" (Ö140)
Fakülteden beklentiler	İdari birimlere ve öğrenci işlerine kolay erişim	"CİMER'e ulaşmak öğrenci işlerine veya dekanlığa ulaşmaktan daha kolay, buralara ulaşmanın daha kolay olması için çözümler aranmalı" (Ö120)
	İdari birimlerden ve öğrenci işlerinden destek alabilme	"Gerektiğinde mesela canlı derse bağlanamadığım zaman danışmanıma ulaşamayınca öğrenci işlerinden bir yetkili de bana yardımcı olmalı" (Ö75)
	Fakültedeki imkânlardan (internet, kütüphane gibi) yararlanabilme	"İnternetim olmadığı zamanlarda fakültedeki internette faydalanmak istiyorum" (Ö97)
Öğretim elemanından beklentiler	Senkron ders saatlerini düzenleme	"Çok erken veya çok geç saatlerde başlayan canlı dersler yeniden düzenlensin. İnsan ritmine aykırı bu dersler bence" (Ö21)
	İletişime açık olma	"Hocalarımız her türlü iletişime açık olsunlar. Hem herhangi bir konu hakkında sorun yaşadığım zaman hem de ödevle ilgili dönüt verirken mesela." (Ö64)
	Öğretim materyallerini çeşitlendirme	"Slayt dışında farklı materyal yok mu? Bazen kısa film de izlemek isterim mesela veya bir çalışma yaprağı üzerinden çalışmak..." (Ö227)
	Ders dokümanlarının içeriklerini özet şeklinde sunma	"Slaytlar baştan sonra yazıyla dolu, yazıların azaltılması, resim konulması güzel olur, öğrenme isteği oluşturur her şeyden önce." (Ö75)
	Yoklama alma	"Yoklama yoksa derse girme isteği yok bende. Yoklama alsınlar ki dersi daha düzenli takip edebileyim." (Ö43)
	Online çoktan seçmeli test ile ölçme-değerlendirme yapma	"Online sınav olsun ama test olsun çünkü daha çabuk sınav yapılacak ve okunacak, kontrol kaygısı olmayacak." (Ö119)

Tablo 3'e göre katılımcı öğretmen adayları uzaktan eğitimde öğrenme motivasyonlarının artması için, çoğunlukla motivasyonlarını olumsuz olarak etkilediklerini ifade ettikleri dışsal faktörlerin iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğrenme motivasyonlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri "içsel" ve "dışsal faktörler" olarak iki ana kategoriye ayrılmıştır. İçsel faktörler kategorisinde; aidiyet duygusu, uzaktan eğitim algısı, özerklik, dijital okuryazarlık becerisi, öğrenme arzusu, performans sergileme, akademik özyeterlik kodlarına yer verilmiştir. Bu faktörler içsel motivasyon faktörleridir. Senemoğlu (2000) motivasyon ilgi, merak, gereksinim vb. değişkenlerden kaynaklanıyorsa içsel motivasyon olarak adlandırıldığını belirtmektedir. Ayrıca kendi öğrenme sürecine yönelme, değer verme ve bunun için çaba sarf etme, öğrenme eylemine anlam yükleme, başarılı olabileceğini diğerlerine gösterme, içgörü geliştirme, özerklik gibi faktörler de içsel motivasyonu destekleyen faktörler olarak belirtilmektedir (Vatansever-Bayraktar, 2015). Bu çalışmada motivasyonu etkileyen içsel faktörler temasında yer alan kodlardan aidiyet duygusu, özerklik ve öğrenme arzusu öğretmen adaylarının gereksinimlerini; dijital okuryazarlık becerisi adaylarını ilgilendirir; performans sergileme, uzaktan eğitim algısı ve akademik özyeterlik adayların öğrenme eylemine yükledikleri anlamı ifade etmektedir. Eğitimde amaç öğrenenlerin içsel veya dışsal motivasyonlarını olumsuz olarak etkileyen faktörleri olumlu hale getirmek olduğundan, araştırmanın bu bölümünde öğretmen adaylarının motivasyonlarını olumsuz etkileyen faktörlere vurgu yapılacaktır, bu doğrultuda tartışma ve öneriler geliştirilecektir.

Araştırmanın sonucunda bazı öğretmen adayları “aidiyet duygusu” kodunda uzaktan eğitim sürecinin sınıfa, fakülteye, üniversiteye ait olma ihtiyaçlarını karşılamadığını belirterek bu faktörün içsel motivasyonlarını olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Raffini (1996) ait olmanın içsel motivasyon öğelerinden olduğunu, Maslow ise ait olmanın bir psiko-sosyal ihtiyaç olduğunu, insanı güdülediğini belirtmiştir (Karahan & Sardoğan, 2012). Her normal gelişim gösteren bireyde var olan ve kişinin sosyal yönünü yansıtan ait olma gereksinimi (Cüceloğlu, 2006) karşılandığı takdirde öğrencilerin okul ortamında daha olumlu ilişkiler kuracağı ve dolayısıyla motivasyonlarının yükseleceği belirtilmektedir (Akbaba, 2006). Freeman, Anderman & Jensen (2007) üniversiteye ve sınıfa ait olma, öğretim üyeleri tarafından önemsenme, kabul edildiğini hissetme ile akademik motivasyon arasında doğrudan bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Glasser (1999; Akt: Charles, 2007) temel ihtiyaçları (ait olma, özgürlük, güç, eğlence) karşılanan bireylerin kendilerini öğrenmeye adayacaklarını ifade etmiştir. Literatürde yer alan bu bulgular öğretmen adaylarının öğrenme motivasyonlarının artmasında ait olma duygusunun önemini ortaya koymaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenenlerin bu gereksinimlerini karşılama sorumluluğu çoğunlukla öğretim elemanlarındadır. Öğretim elemanları; öğrenciler arasında iletişimi artıracak öğretim teknikleri kullanarak, derse devam ve verimli çalışma adına teşvik edici ve denetleyici yollar izleyerek, öğrencilere çeşitli görev ve sorumluluklar vererek, kullanılan sistem üzerinden mesaj veya e-posta göndererek, performansa yönelik geribildirimler vererek öğrenenlerde bir sınıfın varlığı algısı oluşturabilir, sanal sınıf ortamını kabullenmelerini kolaylaştırabilir ve bir topluluğa ait olma gereksinimlerini karşılamalarına yardımcı olabilirler.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde öğretim sürecinin verimsizliğine ilişkin olumsuz algılarının içsel motivasyonlarını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Kısaca duyumlara yüklenen anlam olarak tanımlanabilen algı; geçmiş yaşantılar, beklentiler, ihtiyaçlar, ilgiler, ortam vb. faktörlerden etkilenmektedir (Okanlı, 2015). Bu çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitimde ilişkin olumsuz algılarının da sebebi geçmiş eğitim yaşantıları, uzaktan eğitimden beklentileri, yüksek öğretimden beklentileri, öğrenme ihtiyaçları, uzaktan eğitime, teknolojiye, teknoloji destekli eğitime olan ilgileri vb. pek çok faktöre bağlı olabilir. Uzaktan eğitim sisteminin artık eğitim-öğretimin bir parçası olduğu ve olmaya devam edeceği gerçeğinden hareketle, öğretmen adaylarının bu sistemle sürdürülen öğretim sürecinin verimliliğine yönelik olumlu algılar oluşturmalarını sağlamak, öğrenme motivasyonlarının artması açısından önemlidir. Bu amaçla öğretim elemanlarının derslerinde pekiştireçlere sıklıkla yer vermeleri, sınıf içi küçük rekabet ortamları oluşturmaları, asenkron dersleri konu anlatımına ayırıp senkron derslerle tartışmalar yapmaları, araştırma sonuçlarıyla ilgili beyin fırtınası yapmaları, ders sürecinde öğrencilerden gelen anlık soruları cevaplamaya istekli olmaları, anında geridönüt verme gayreti içinde olmaları öğrenenlerde uzaktan eğitimde de nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinin yürütüleceği algısının oluşmasına yardımcı olacaktır. Ayrıca böyle bir öğretim süreci katılımcı öğretmen adaylarının performanslarını sergileyeme ve dolayısıyla yüksek akademik özyeterlik algısına sahip olmalarına da yardımcı olacak, bu yöndeki eksikliklerin içsel motivasyonu olumsuz yönde etkilemesinin de önüne geçilmiş olacaktır.

Araştırmanın sonucunda katılımcıların öğrenme motivasyonunu etkileyen dışsal faktörlere ilişkin görüşlerinin; teknik alt yapı, performansa ilişkin geribildirim, senkron ders saatleri, ölçme-değerlendirme, iletişim, öğretim materyalleri kodlarında toplandığı belirlenmiştir. Yapılan analizler öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde öğrenme motivasyonu etkileyen dışsal faktörlere ilişkin görüşlerinin genel olarak akademisyenlerin uzaktan eğitim sistemini kullanış şekliyle ilgili olduğunu göstermektedir. Nitekim bölümlere göre uzaktan eğitim sürecinde öğrenme motivasyonunu etkileyen ortak faktörlerin ağırlıklı olarak dışsal faktörlerden oluşması, öğretmen adaylarının bu süreçte öğrenme motivasyonlarının artması için çoğunlukla öğretim elemanlarından çeşitli beklentileri olduğunu belirtmeleri bu yorumu destekler niteliktedir. Araştırmadan böyle bir sonuca ulaşılmasının nedenleri; akademisyenlerin çoğunluğunun öğrenciler gibi uzaktan eğitim sistemine yabancı olması, sisteme ilişkin algıları, teknolojiyi kullanma düzeyleri, kullandıkları öğretim materyalleri ve çeşitliliği olabilir. Ayrıca araştırmadan elde edilen bu bulgu ülkemizde uzaktan eğitim sistemiyle eğitim-öğretimi sürdüren/ sürdürecektir olan akademisyenlerin yetkinliklerinin tanımlanması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Thach & Murphy (1995), ABD ve Kanada’da uzaktan eğitim veren akademisyenlere yaptıkları çalışmada, uzaktan eğitim için akademisyenlerde olması gereken 10 yetkinlik (iletişim, planlama becerisi, işbirliği becerisi, dil yeterliği, yazma becerisi, organizasyonel beceriler, geribildirim becerisi, uzaktan eğitim alan bilgisi, temel teknoloji bilgisi, teknolojiye erişim bilgisi) tespit etmişlerdir. Ülkemizde de uzaktan eğitimde akademisyen yetkinlikleri, çevrimiçi eğitimde eğitmenlerin rol ve sorumlulukları, akademisyenlerin çevrimiçi eğitime katkıları gibi çalışmaların yürütülmesi gerekliliği oluşmuştur.

Kaynakça

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Arat, T. & Bakan, Ö. (2014). Uzaktan eğitim ve uygulamaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 14(1-2), 363-374
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Charles, C.M. (2007). *Building classroom discipline*. Toronto, ON: Pearson.
- Cüceloğlu, D. (2006). *Çocuk merkezli aile olmak*. 27.09.2021 tarihinde <http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/67/cocuk-merkezli-aile-olmak/> adresinden alınmıştır.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M. & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16-37. DOI: 10.9734/AJESS/2020/v10i430273
- Freeman, T. M., Anderman, L. H. & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, 75, 203-220. DOI: 10.3200/JEXE.75.3.203-220
- Karahan, F. T. & Sardoğan, E. M. (2012). Kişilik gelişimi. İçinde A. Kaya, (Ed.), *Eğitim psikolojisi*. (ss. 120-145). Ankara: Pegem Akademi.
- Legault, L. (2016). Intrinsic and extrinsic motivation. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.). *Encyclopedia of personality and individual differences*. 11.09.2021 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/311692691_Intrinsic_and_Extrinsic_Motivation adresinden alınmıştır.
- Okanlı, A. (2015). Algı ve duyum. İçinde F. G. Tüfekçi (Ed.). *Çocuk psikolojisi ve ruh sağlığı*. Atatürk Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Oliveira, M. M. S., Penedo, A. S. T. & Pereira, V. S. (2018). Distance education: Advantages and disadvantages of the point of view of education and society. *Dialogia*, 29, 139-152. DOI: 10.5585/dialogia.N29.7661
- Özkal, N. (2013). Sosyal bilgilere ilişkin içsel ve dışsal güdülerin özyeterlik ve başarı yönelimlerine göre yordanması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 98 – 117.
- Raffini, J. P. (1996). *150 Ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Senemoğlu, N. (2000). Eğitimin psikolojik temelleri. İçinde V. Sönmez (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. (ss. 83-111). Ankara: Anı Yayıncılık
- Thach, E. C. & Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational Technology Research and Development*, 43(1), 57-79.
- Threlkeld, R. & Brzoska, K. (1994). Research in distance education. In B. Willis, (Ed.). *Distance education: Strategies and tools*, (pp.41-66). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Vatansever-Bayraktar, H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), p. 1079-1100 DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7788>
- Yin, R.K. (2014). *Case study methods: design and methods*. (3. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc

Sanat Eğitimi Perspektifinde Sabiha Rüştü Bozcalı'nın Hayatı ve Eserleri

Banu Erşanlı Taş, Başkent Üniversitesi, Türkiye, banu@baskent.edu.tr

Öz

Osmanlı Devleti'nin ünlü, köklü, sanata ve sanatçıya her zaman destek veren, aristokrat bir ailesine mensup olan Sabiha Rüştü Bozcalı, Avrupa'nın farklı şehirlerinde yaklaşık 40 yıl boyunca dönemin birçok ünlü sanatçısından eğitim almış ve bu sanatçıların atölyesinde çalışmıştır. Türkiye'nin ilk kadın illüstratörü olan Bozcalı'nın, sanatsal bakış açısını geliştirmesine olanak sağlayan bu sürecin yansımaları, sanatçının Türkiye'ye döndüğü yıllarda resim sanatının yanı sıra grafik tasarım ve görsel iletişim tasarımı üretimlerinde kendisini göstermiştir.

Portre ressamlığı ile başladığı kariyerine illüstratör olarak devam eden, öğretici ve eğitici yaratım sürecinin sınırlarının çizilemeyeceğinin ve hayat boyu süreceğinin bir örneği olan Sabiha Rüştü Bozcalı'nın sanat eserleri 2014 yılında İstanbul Şehir Üniversitesi Taha Toros Arşivi'nden derlenerek Salt Araştırma Arşivi'ne bağışlanmıştır. Bozcalı'nın 1000'den fazla eserine ulaşma imkanı sağlayan bu arşiv çalışması aynı zamanda sanatçının yıllar içerisindeki değişim, gelişim ve evriminin izleyiciye sunulmasına olanak sağlamıştır. Sanat hayatı boyunca farklı eserler üreten Bozcalı'nın çizim, kartpostal, fotoğraf, eskiz, zarf, mektup, belge, desen, karikatür, resim, kupür, gravür, portre, katalog, davetiye ve defterlerine bu arşiv aracılığı ile ulaşmak mümkün olmuştur. Sanatçının çok yönlülüğünün ortaya çıkarılmasına imkan veren arşiv aynı zamanda bugüne kadar sadece ressam kimliği ile bilinen ve literatür çalışmalarında resim sanatı üzerinden ele alınan Bozcalı'nın illüstratör kimliğinin de ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Bu çalışma; Cumhuriyet'in getirdiği modernleşme sürecine Avrupa'daki farklı şehirlerden tanıklık eden Sabiha Rüştü Bozcalı'nın Cumhuriyet sonrası Türkiye'sinin sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmelerine ışık tutan eserlerinin, farklı zamanlarda farklı kişilerden aldığı sanat eğitimi paralelinde geçirdiği değişim ve evrimin ortaya çıkarılmasını hedefleyerek oluşturulmuştur. 1900'lü yılların başında almaya başladığı ve yaklaşık 40 yıl süren sanat eğitiminin sanatçının eserlerine nasıl yansıdığı ve sanat anlayışının şekillenmesine nasıl sebep olduğunun ortaya çıkarılması çalışmanın amacıdır. Literatür taraması yöntemi ile oluşturulan çalışma, sanatçının biyografisi ve eserlerinden örnekler içermektedir. Çalışmanın sonunda alanyazına katkı sağlamak hedefi güdülerek görsel sanatlar tarihinde önemli bir yeri bulunan Sabiha Rüştü Bozcalı'nın hayatı ve eserlerinin sanat eğitimi paralelinde nasıl şekillendiği ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sabiha Rüştü Bozcalı, Sanat Eğitimi, Resim, İllüstrasyon

Abstract

Sabiha Rüştü Bozcalı, who is a member of an aristocratic family of the Ottoman Empire, who has always supported art and artists, received trainings from many famous artists of the period for about 40 years in different cities of Europe and worked in the workshops of these artists. The reflections of this process, which allowed Bozcalı, Turkey's first female illustrator, to develop her artistic perspective, have manifested themselves in the productions of graphic design and visual communication design as well as painting in the years when the artist returned to Turkey.

The artworks of Sabiha Rüştü Bozcalı, who started her career as a portrait painter and continued as an illustrator, and who is an example that the instructive and educational creation process cannot be drawn and will last a lifetime, were compiled from the Taha Toros Archive of Istanbul Şehir University in 2014 and donated to the Salt Research Archive. This archive work, which provides access to more than 1000 of Bozcalı's works, also enabled the artist's change, development, and evolution over the years to be presented to the audience. Bozcalı produced different works throughout her art life, and it was possible to access her drawings, postcards, photographs, sketches, envelopes, letters, documents, patterns, caricatures, paintings, clippings, engravings, portraits, catalogs, invitations and notebooks through this archive. The archive, which allows the artist's versatility to be revealed, has also led to the emergence of the illustrator identity of Bozcalı, who has been known only as a painter until today and has been dealt with in literature studies through the art of painting.

This study; Sabiha Rüştü Bozcalı, who witnessed the modernization process brought by the Republic from different cities in Europe, was created by aiming to reveal the change and evolution of her works that shed light on the social, economic and technological developments of post-Republic Turkey in parallel with the art education she received from different people at different times. The aim of the study is to reveal how the art education that she started to take at the beginning of the 1900s and lasted for about 40 years, reflected on the works of the artist and how it caused the shaping of her understanding of art. The study, which was created by the literature review method, includes the artist's biography and examples from her works. At the end of the study, it was revealed how the life and works of Sabiha Rüştü Bozcalı, who has an important place in the history of visual arts, were shaped in parallel with art education, with the aim of contributing to the literature.

Keywords: Sabiha Rüştü Bozcalı, Art Education, Painting, Illustration

Sabiha Rüştü Bozcalı'nın Hayatı

1903 yılında İstanbul Kuruçeşme'de doğan Hatice Sabiha Bozcalı'nın babası denizci amiral Rüştü Paşa; Bozcaadalı Bahriye Nazırı Hasan Hüsnü Paşa'nın¹ oğludur. Annesi ise Dahiliye Nazırı Mehmed Memduh Paşa'nın² kızı Handan Hanım'dır. Kültürlü ve sanatkar bir kadın olarak tasvir edilen Handan Hanım'ın (Toros, 1988, s. 72) kızı Sabiha Rüştü Bozcalı'nın daha beş yaşındayken resim yeteneğini fark etmesi ile birlikte Bozcalı uzun yıllar sürece ve dünyanın farklı ülkelerinde farklı sanatçılardan alacağı resim eğitime başlamıştır. Bozcalı İstanbul'da geçirdiği çocukluk ve gençlik yılları ile ilgili şunları söylemektedir: "Ben manolyaların, katırtırnaklarının açtığı, ağaçlı, büyük bahçesi olan bir evde büyüdüm. Yalıda, bahçedeki müstemilatta altı metreye yedi metre bir atölyem vardı. Burada Çallı, İhap Hulusi ve arkadaşları toplanırdık (Çintay, 2016)." Sanat ve sanatçılarla tanışması çok erken yaşlarda başlayan Bozcalı, Evkaf ve Ayasofya Müzeleri müdürlüğü görevini yapan ressam Ali Sami Boyar'dan³ resim eğitimi almaya başlamıştır. 1918 yılında hem Almancasını geliştirmesi hem de resim eğitimi alması için ailesi Bozcalı'yı Almanya'ya göndermiştir. Sanatçının el yazısı ile hazırladığı özgeçmişinde, Almanya yıllarını şu şekilde ifade ettiği görülmektedir:

"...ailem resim tahsilim için beni Berline gönderdi ve pek tanınmış olan Alman ressamı Lovis Corinth'ın atölyesinde 2 sene çalıştım, sonra İstanbul'a döndüm. [...] 1922'de yine ailem beni Münih'e gönderdi resim tahsili için, orada Güzel Sanatlar Akademisi imtihanına girebilmek için Moritz Heymann atölyesinde 1 sene çalıştım ve netice[de] Akademi imtihanını başardıkdan sonra Akademi Profesör Karl Caspar'ın atölyesinde 2 sene çalıştım ve İstanbul'a avdet etdim."⁴

1928-1929 yılları arasında İstanbul Güzel Sanatlar Akademisi'nde Namık İsmail Atölyesi'nde çalışmalarına devam eden Bozcalı bu yıllarda portre, natürmort ve manzara çalışmaları gerçekleştirmiştir (Petrol-iş Kadın, 2016).

1 (1832-1903) 2. Abdülhamit döneminde Bahriye Nazırlığı görevinde bulunan Hasan Hüsnü Paşa hem Osmanlı Bahriyesi'ne hem de İstanbul'un kültür ve sanat ortamına yaptığı katkılarla bilinmektedir (Altıer, 2011, s. 55).

2 (1839-1925). Sultan 2. Abdülhamit'in tahta geçmesinin ardından 1895 yılında Dahiliye Nazırlığı görevine getirilen Mehmed Memduh Paşa bürokratik görevinin yanı sıra sanatkar yönü ile de tanınmaktadır. Dönemin sosyal, siyasi ve ekonomik durumlarını anlattığı on beşe yakın eser ve birçok şiir kaleme almıştır (Yavuz, 2016, s. 6).

3 (1880-1967). Ressam Ali Sami Boyar müze müdürlükleri görevinin yanı sıra Sabiha Rüştü Bozcalı'nın da bir süre eğitime devam ettiği Sanayi-i Nefise Mektebi (Güzel Sanatlar Akademisi)'nden mezun olmuş ve ilerleyen yıllardan okulun müdürlüğünü yapmıştır. Aynı zamanda sanatçı, piyasaya çıkan ilk Türk Lirası'nın ve Cumhuriyet'in ilk pullarının çizimlerini gerçekleştirmiştir.

<https://www.istanbulsanatevi.com/sanatcilar/soyadi-b/boyar-ali-sami/ali-sami-boyar-1880-1967/>

4 Salt Araştırma Arşivi ve İstanbul Şehir Üniversitesi Taha Toros Arşivi'ndeki belgelerin derlenmesi ile oluşturulan "Resam Sabiha Rüştü Bozcalı Sergisi" sergisinin Google Arts & Culture 'da yayınlanan çevrimiçi sunumu sanatçının eserleri, fotoğrafları ve kişisel notlarından oluşturulmuştur.

<https://artsandculture.google.com/exhibit/ressam-sabiha-ruestu-bozcali/gAIi3xMNRsNkIA?hl=tr>

Takip eden dönemde Berlin'de Lovis Corinth'in⁵, Münih'te ise Moritz Heymann⁶ ve Karl Caspar'ın⁷, atölyesinde resim eğitimi alan Bozcalı, dönemin Mısır Hidivi'nin annesi Valide Paşa'nın eserlerini çok beğenmesi sebebi ile Mısır Hanedanlığı'na konuk edilmiş, burada birçok portre ve manzara resmi çizmiştir.

Ressam Paul Signac'ın⁸ atölyesinde çalışmak üzere Paris'e giden Bozcalı'yı tanımlamak için Signac "kabiliyetli, resim sanatının gerektirdiği hassasiyete sahip ve kendini tamamen bu mesleğin zorlu çalışmasına adanmış biri" demiştir⁹. Ardından Giorgio Di Chirico¹⁰ ile çalışmak üzere Roma'ya giden Bozcalı (Toros, 1988, s. 76) özgeçmişinde İtalya yıllarını şu şekilde anlatmıştır:

"1947'de amcam Mahmud Nedim Oyvar beni Roma'ya gönderdi. Meşhur İtalyan ressamı Giorgio de Chirico'nun atölyesinde 3 sene çalıştım. Bu müddet zarfında Vatikan'ın resim galerisinde Raffaello'nun Transfiguration eserini kopye etdim. Villa Borghese Müzesi'nde Tiziano ve Lorenzo Lotto'dan kopiler yaptım. 4 adet portre siparişi aldım (Çintay, 2016)."

Bozcalı; Türkiye'ye döndüğü yıllarda, Cumhuriyet Halk Partisi ve Halk Evleri tarafından ikincisi düzenlenen "Yurt Gezileri"ne¹¹, Anadolu'daki kentleri resimlemek ve görsel arşiv oluşturmak amacıyla seçilen on sanatçı arasına kabul edilen ilk kadın olmuştur (İşli ve Durmaz, 2016). Böylelikle Cumhuriyet ile birlikte ülkenin modernleşen sürecini, endüstriyel gelişimini ve yeni görsel kimliğini belgelemek adına Zonguldak'a gitmiş (Durmaz, 2016), Kozlu Elektrik Santrali, Skip Tesisatı, Karabük Demir Çelik Fabrikası, Asansör (İncir Harmanı), Asansör Makinası, Sömikok Makinası, Varagel, Sömikok Fabrikası, Demir Çelik Fabrikası'nı resimlemiştir (Giray, 1995, s. 37 akt: Bayav, 2015, s. 7).

1938 yılında başladığı bu resimlemeler Bozcalı'nın sanatsal yaklaşımına yeni bir perspektif eklemesine ve illüstrasyon çalışmalarına başlamasına sebep olmuştur. Farklı kaynaklarda Bozcalı'nın sanatsal yaşamının evrelere ayrıldığı görülmektedir. Yakar'a (2017) göre illüstrasyonlar Bozcalı'nın profesyonel hayatındaki ikinci evredir; Bozcalı reklam illüstrasyonları, editöryel illüstrasyonlar, gazete ressamlığı, kitap resimlemelerine eş zamanlı olarak devam etmiş, Bozcalı'nın çizimleri ile birçok defa katkı verdiği ansiklopedinin (Şekil: 1) yazarı Reşat Ekrem Koçu'nun¹² ölümünün ardından illüstratörlüğü bırakarak ressamlığa geri dönmüştür (s: 341). Reşat Ekrem Koçu'nun toplamda 6176 sayfa ve 11 ciltten oluşan İstanbul Ansiklopedisi eserinin yedinci cildi, yazar tarafından Bozcalı'ya şu sözlerle ithaf edilmiştir: "Bu cildi, İstanbul Ansiklopedisini güzel resimleri ile tezyin ederek ayrıca kıymetlendiren seçkin sanatkar, büyük ve vefakar dost ressam Sabiha Bozcalı'ya ithaf ediyorum" (Gönüllü, 2018, s: 2). Ayrıca İstanbul Ansiklopedisi'nin altıncı cildinde "Bozcalı (Hatice Sabiha)" başlığında Koçu, Bozcalı'dan aşağıdaki sözlerle bahsetmektedir:

5 (1958-1925). Alman izlenimci ve dışavurumcu eserler üreten ressam ve grafiker. Aynı zamanda Bozcalı'nın arkadaşı olan ressam Namık İsmail de Lovis Corinth'in atölyesinde eğitim almıştır.

<https://www.istanbulsanatevi.com/sanatcilar/soyadi-c/corinth-lovis/lovis-corinth-1858-1925/>

6 (1870-1937). Alman ressam ve grafik tasarımcı.

7 (1879-1956). Alman ressam ve akademisyen olan Karl Caspar, birçok ressama atölyesinde ders vermiş, Nazi karşıtı görüşleri sebebiyle eserlerinin bir kısmı yok edilmiş, uzun yıllar yaşadığı Münih'ten taşınmaya zorlanmış ve profesörlüğü kendisinden alınmıştır.

<https://www.annexgalleries.com/artists/biography/3550/Caspar/Karl>

8 (1863-1935). Fransız neo-empresyonist ressam. Georges Seurat ile birlikte Puantilist stlini geliştiren Paul Signac sanat yaşamı boyunca birçok farklı ülkede, Claude Monet, Vincent Van Gogh gibi çok önemli sanatçılarla çalışmış, edebiyat alanında da eserler üretmiştir.

<https://www.paul-signac.org/biography.html>

9 <http://gmk.org.tr/news/turkiyeden/ilk-kadin-illustratorlerden-ressam-sabiha-rustu-bozcali>

10 (1888-1978). Gerçeküstücü ressam olan Giorgio di Chirico "Fizikötesi Şehir Meydanı" isimli resim serileri ile tanınmaktadır.

11 Yurt Gezileri; resim, heykel gibi plastik sanatları halka tanıtmak, sevdirmek ve öğretmek amacıyla, (Berk ve Özsegin, 1983, s: 69-74, akt: Okkalı ve Baytar, 2020, s: 141) 1938-1943 yılları arasında toplamda 64 şehir ve 1 ilçeye gönderilen 48 farklı ressamın 675 adet resim üretmesi ile sonuçlanan sanat programıdır (Öndin, 2003, s: 108-109, akt: Okkalı ve Baytar, 2020, s: 141).

12 Reşat Ekrem Koçu tarafından yazılan İstanbul Ansiklopedisi (1945), Osmanlı Padişahları (1960), Forsa Halil (1962), Patrona Halil (1967), Kabakçı Mustafa (1968) eserlerinin illüstrasyonları Sabiha Bozcalı tarafından yapılmıştır. <http://www.istanbulkadinmuzesi.com/sabiha-bozcali#tn9>

Bozcalı ve Koçu'nun yirmi yıl kadar birlikte çalıştığı bilinmektedir.

“...İstanbul basınının en kudretli illüstratörü; bu İstanbul Ansiklopedisi’nin baş tacı dostu ve ressamı, yüklü günlük işlerinin arasında fırsat bularak yaptığı resimler ile bu ansiklopediye ayrı bir kıymet ilâve etmektedir. İstanbul Ansiklopedisi’nin bu büyük sanatkârdan gereği gibi faydalanamaması, emeğini karşılayacak maddi imkândan mahrum oluşudur, tek tesellimiz “Felekde baht utansın bi nasib erbab himmetten” mısasında toplanır... (Cilt 6: 3053-3056, akt: Gönüllü, 2018, s: 3)).”



Şekil 1. Sabiha Rüştü Bozcalı’nın İstanbul Ansiklopedisi için gerçekleştirdiği illüstrasyon çalışmalarından bir örnek
<http://besiktaskultursanat.com/haberler/istanbul/ressam-sabiha-rustu-bozcali/>

Durmaz’a (2016) göre ise Bozcalı’nın grafik ve illüstrasyon kariyerinin ilk evresi Memduh Moran’ın¹³ Bozcalı’yı yönlendirmesi üzerine İnhisarlar İdaresi için yaptığı çeşitli grafik çalışmaları ile başlamıştır. Böylelikle Bozcalı; bugünkü ismiyle Tekel olarak bildiğimiz marka için afiş, amblem, takvim, broşür gibi çalışmalar gerçekleştirmiş (Şekil: 2), Memduh Moran’ın kendi reklam ajansını kurmasının ardından Unilever, Turyağ, Yapı ve Kredi Bankası (Şekil: 3) gibi markalara grafik tasarım uygulamaları yapmıştır (s: 5).



Şekil 2. Sabiha Rüştü Bozcalı’nın İnhisarlar İdaresi-Ankara Birası için yaptığı logo çalışmalarının görseli
<http://gmk.org.tr/news/turkiyeden/ilk-kadin-illustratorlerden-ressam-sabiha-rustu-bozcali>

13 1952 yılında, Memduh Moran Yapı Kredi Bankası’nın kurucusu Kazım Taşkent’in teşvikiyle Reklam Moran ajansını kurmuştur.

<https://reklaminsan.com/turk-reklamciligina-deger-katanlar/memduh-moran>



Şekil 3. Sabiha Rüştü Bozcalı'nın Yapı ve Kredi Bankası için gerçekleştirdiği afiş çalışması
<http://gmk.org.tr/news/turkiyeden/ben-turkiyenin-ilk-kadin-illustratoruydum>

Bozcalı'nın sanatındaki ikinci evre ise gazete ressamlığı ile başlamaktadır: Milliyet, Hergün, Havadis, Cumhuriyet, Tercüman ve Yeni Sabah gazetelerinde çalışan Bozcalı, 1960 darbesinin ardından Adnan Menderes ile birlikte yargılanan kuzeni, Demokrat Parti İstanbul Milletvekili Nazlı Tlabar'ın isteği üzerine yargılama sürecini izlemiş ve mahkeme çizimlerini de gerçekleştirmiştir (İşli ve Durmaz, 2016).

Arkasında kendisinden sonra gelecek kadın sanatçılara uzun yıllar süren eğitim hayatı, erkek egemen sektörlerde var olma çabası ve dur durak bilmeyen çalışma azmi ile örnek bir yaşam öyküsü bırakarak; 12 Nisan 1998 tarihinde, İstanbul'daki evinde 94 yaşında vefat etmiş ve Yeniköy Mezarlığı'na defnedilmiştir.

Sonuç

Osmanlı Devleti'nin ünlü, köklü, sanata ve sanatçıya her zaman destek veren, aristokrat bir ailesine mensup olan Sabiha Bozcalı, Avrupa'nın farklı şehirlerinde yaklaşık 40 yıl boyunca dönemin birçok ünlü sanatçısından eğitim almış, sanatçıların atölyesinde çalışmıştır. Sanatsal bakış açısını geliştirmesine olanak sağlayan bu sürecin yansımaları sanatçının, Türkiye'ye döndüğü yıllarda resim sanatının yanı sıra grafik tasarım ve görsel iletişim tasarımı üretimlerinde kendisini göstermektedir.

Kaynakça

- Altier, S. (2011). Çanakkale-Bozcaadalı Bir Osmanlı Aydını: Bahriye Nazırı Hasan Hüsnü Paşa (1832-1903) ve Dönemin Kültür Ortamına Katkıları, Erel, A. C., İşler, B., Peker, N., Sağır, G. (Ed.) *Anadolu Kültürlerinde Süreklilik ve Değişim* (55-80). Ankara.
- Bayav, D. (2015). 19. yy. Sonu ve 20. yy. Başında Kadın Ressamlarımız, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 29.
- Çintay, N. (2016, 27 Şubat). Giriş Roma, Çıkış İstanbul! *Sabah Gazetesi*. <https://www.sabah.com.tr/yazarlar/cumartesi/cintay/2016/02/27/giris-roma-cikis-istanbul>
- Durmaz, Ö. (2016). Sabiha Bozcalı ve Türkiye Grafik Tasarım Tarihi. https://www.researchgate.net/publication/312020635_Sabiha_Bozcali_ve_Turkiye_Grafik_Tasarim_Tarihi
- Gönüllü, A. B. (2018). Reşat Ekrem Koçu'nun İstanbul Ansiklopedisi'nde Sabiha Bozcalı'nın İllüstrasyonları Üzerine, Journal of Strategic Research in Social Sciences, 4, 1. DOI: 10.26579/josress-4.1.1
- İşli, E. N. ve Durmaz, Ö. (2016). Ben Türkiye'nin İlk Kadın İllüstratörüydim. <https://saltonline.org/tr/2034/ben-turkiyenin-ilk-kadin-illustratoruydum>
- Okkalı, İ. C. ve Baytar, İ. (2020). Erken Cumhuriyet Döneminde Kentleşme ve Şeref Akdik Resimlerindeki Yansıması, Art-e Sanat Dergisi, 13 (25), 138-158. DOI: 10.21602/sduarte.702550

- Petrol-iş Kadın, (2016, Haziran). Türkiye Petrol Kimya Lastik İşçileri Sendikası Kadın Dergisi, 52.
- Toros, T. (1988). *İlk Kadın Ressamlarımız*. Akbank Sanat Yayınları, İstanbul.
- Yakar, G. (2017). Portre Ressamlığından Gazete İllüstratörlüğüne Uzanan Kariyerinde Sabiha Bozcalı, Art-e Sanat Dergisi, 10 (20), 335-353. DOI: 10.21602/sduarte.337442
- Yavuz, M. (2016). *Mehmed Memduh Faik Bey (Hayatı, Sanatı, Eserleri)*. (Yayımlanmış Yüksek lisans tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Erzincan.

TRT Çocuk Çizgi Filmlerinin Bitki Farkındalığı Açısından İncelenmesi ¹

Elif Öztürk, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye, 41elifozturk@gmail.com

Belgin Özaydınlı, Kocaeli Üniversitesi, Türkiye, belgintnvr@gmail.com

Öz

Günümüzde doğal çevreden kopuk yaşayan çocuklar vakitlerinin çoğunu evde geçirmekte ve çevreyle ilgili bilgilerini genellikle bakım verenlerinden ya da medya araçlarından almaktadırlar. İçinde bulunduğumuz COVID 19 pandemi koşulları çocukların doğayla etkileşimini daha da azaltmış ve çocuklar televizyon, tablet gibi medya araçlarına daha fazla yönelmiştir. Bu çalışmada, özellikle okul öncesi dönemde son derece önemli olan çizgi filmler bitki farkındalığı açısından ele alınmıştır. Belge (doküman) inceleme yönteminin kullanıldığı araştırmanın örneklemini resmi devlet kanalı olan TRT Çocuk kanalının YOUTUBE sayfasında 2020 COVID-19 pandemi döneminde yayınlanan 10 çizgi film oluşturmaktadır. Veri analizinde içerik analizi yönteminin kullanıldığı araştırmanın sonuçlarına göre çizgi filmlerde bitki farkındalığına yönelik sözel ve görsel unsurlar yer alsa da bitkiler çoğunlukla arka planda sahneleri / dekoru tamamlayıcı bir unsur olarak yer almaktadır. Çizgi filmlerde doğal çevreden çok insanın bitkilerle oluşturduğu ağaçlandırma, çiçek ekme, çiçek sulama, saksıda çiçek yetiştirme gibi yapay çevre unsurlarının daha fazla yer aldığı görülmektedir. Bitkilerin canlıların yaşamındaki önemi, bitki koruma, bitkilerin gereksinimleri gibi konular bitkilerin süsleme / dekorasyon işlevleri kadar yansıtılmamaktadır. Ayrıca, çizgi filmlerde bitkiler sadece insan yaşamındaki önemi ile ilişkili olarak yer almakta bitki-bitki ilişkisi ya da bitki- hayvan ilişkisi nadiren yer almaktadır. İncelenen çizgi filmlerde ağaçlandırmanın önemine yönelik görsel / sözel metinlerin yer alması çocuklara ağaç sevgisi kazandırmak adına önem teşkil etse de bitkileri tanıma, bitki koruma, bitki ve doğa ilişkisi gibi görsel /sözel unsurların TRT Çocuk çizgi filmlerinde daha çok ele alınması bitkilere yönelik farkındalık geliştirmede büyük katkılar sağlayabilir. Çizgi filmlerin çocuklar üzerindeki etkileri düşünüldüğünde yapımcıların çizgi filmlerde kullanılan çevre unsurlarını sadece görsel araç olarak değil çizgi filmlerdeki karakterlerin tavır ve davranışlarıyla da desteklemeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çevre, Çevre eğitimi, Bitki farkındalığı, Çizgi film, Okul öncesi dönem, TRT Çocuk

Investigation of TRT Kid's Cartoons in Terms of Plant Awareness

Abstract

Today, children who live disconnected from the natural environment spend most of their time at home and generally get their information about the environment from their caregivers or media tools. The COVID 19 pandemic conditions we are in have further reduced the interaction of children with nature, and children have turned to media tools such as television and tablets more. In this research, cartoons, which are extremely important especially in the preschool period, are discussed in terms of plant awareness. The sample of the study, in which the document analysis method was used, consists of 10 cartoons broadcast in the 2020 COVID-19 pandemic period on the YOUTUBE page of the official TRT Kids channel. According to the results of the research, in which the content analysis method was used in data analysis, although there are verbal and visual elements for plant awareness in cartoons, plants are mostly in the background as a complementary element to the scenes / decor. It is seen that artificial environmental elements such as afforestation, planting flowers, watering flowers, growing flowers in pots are more common in cartoons than the natural environment. Issues such as the importance of plants in the life of living things, plant protection, and the requirements of plants are not reflected as much as the ornamental / decoration functions of plants. In addition, plants are only included in cartoons in relation to their importance in human life, and plant-plant relationship or plant-animal relationship is rarely included. Although the presence of visual / verbal texts on the importance of afforestation in the examined cartoons is important in terms of giving children a love of trees, the more visual / verbal elements such as recognizing plants,

¹ Bu çalışma, Elif Öztürk'ün Doç. Dr. Belgin Özaydınlı danışmanlığında gerçekleştirdiği *Çizgi Filmlerin Çevresel Farkındalık Açısından İncelenmesi (TRT Çocuk Örneği)* başlıklı Yüksek Lisans tezinin birinci araştırma sorusundan türetilmiştir.

plant protection, plant and nature relationship in TRT Children's cartoons make great contributions to raising awareness about plants. Considering the effects of cartoons on children, it is recommended that the producers support the environmental elements used in cartoons not only as a visual tool, but also with the attitudes and behaviors of the characters in the cartoons.

Keywords: Environment, Environmental education, Plant awareness, Cartoons, Preschool period, TRT Kids

Giriş

Çevre sorunlarının ortaya çıkmasındaki temel nedenlerden biri olarak insanın doğadaki kaynakları bilinçsizce tüketmesi ve sürdürülebilirlik kavramı ile ilgili eğitimsizliği (Kurt-Konakoğlu, 2020; Uyanık, 2017) gösterilmektedir. Selvi, (2007) insanların yaşam alışkanlıklarında çevreye yönelik olumlu değişiklikler oluşmaması durumunda uluslararası bir tehdit olan çevre sorunlarının çözülmemeyeceğini belirtmektedir. Bu durumda çevresel sorunların sadece teknolojiyle veya yasalarla değil bireylerin farkındalık, tutum ve davranışlarında gerçekleşecek değişimlerle de sağlanabileceği düşünülmektedir (Erten, 2005; Şahin, Cerrah, Saka, ve Şahin, 2004). Bu bilincin sağlanması ise hem yerel hem de evrensel düzeyde bir sorumluluk gerektirdiğinden (Yücel ve Morgil, 1999) doğanın dengesinin korunması ve sürekliliğinin sağlanmasının en önemli yollarından biri olarak yaşam boyu sürdürülecek etkili bir çevre eğitimi gösterilmektedir (Erten, 2005; Kahyaoğlu ve Özgen, 2012; Uyanık, 2017). Nitekim, çevre eğitimi ile ilgili köşe taşlarından biri olan Tiflis Bildirgesinde çevre bilincinin, erken çocukluk döneminden başlayarak hem örgün hem de yaygın eğitimle, her kademedede ve tüm yaş gruplarına verilen çevre eğitimi aracılığıyla kazandırılacağı belirtilmektedir (Braus ve Wood, 1993; Taycı-Ünal, 2009: 188).

Doğanın ve sosyal çevrenin dilini öğrenmek olarak da adlandırılan (Gülay ve Önder, 2011: 35) çevre eğitimi en genel tanımıyla insanın çevre konusunda edindiği bilgi, geliştirdiği tutum ve kazandığı farkındalığı davranışa çevirebilmesini sağlamak için verilen eğitim (Erten, 2004) olarak ifade edilebilir. Sadece bilgiye dayalı çevre eğitimleri, günümüzde ve gelecekte çevresel sorunların önüne geçilmesinde katkı sağlamayacağından, çevre eğitiminden bahsedilen yalnızca çevre ile ilgili bilgileri kişilere aktarmak değil, bu bilgilerin davranışa ve tutuma dönüşmesini, diğer bir deyişle içselleşmesini sağlamaktır (Bozkurt, 2015: 210). Bu nedenle, istendik davranışların temelini oluşturan okul öncesi dönem çocuklarına verilecek çevre eğitimi aracılığıyla erken çocuklukta doğaya karşı empati duygusu ve sevgisi oluşturularak çocukların, çevreyi ve doğayı korumayı bir değer olarak görmesi ve yetişkinliğe yansıyacak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmesi sağlanabilir (De Haan, 1998).

Erken çocukluk dönemindeki çevre eğitiminin gerekçesi iki önermeye dayanmaktadır: (1) doğal çevre ile olumlu etkileşim, çocuğun gelişiminin ve öğrenmesinin önemli bir parçasını oluşturur ve (2) doğal çevreye saygı ve özen, çocukluk döneminde geliştirilmediğinde bu tür tutumlar yetişkinlikte gelişemeyebilir (Kahn ve Kellert, 2002). Bireylerde çevre konusunda kalıcı bir davranış değişikliği için ilk aşama bireyin konu hakkında bilinçlenmesidir. Bilinçlenmekten amaçlanan ise bireyin tutum, bilgi ve değer yargılarının değişmesi sonucunda faydalı davranış biçiminin ortaya çıkarılmasıdır. Braus ve Wood (1993) tarafından, Tiflis Konferansı'nda belirtilen çevre eğitiminin amaçlarına dayalı olarak, ortaya konulan sınıflandırmaya göre, erken çocukluk döneminde (anaokulundan 8 yaşına kadar) çevre eğitiminde ele alınması gereken ilkeler çevresel farkındalık ve tutum olarak belirtilmektedir.

Çevresel Farkındalık

Grodzinska-Jurczak, Stepska, Nieszpotek ve Bryda, (2006) çevresel farkındalığı; çevre ve bileşenleri konusunda bilgiye sahip olma, çevreye karşı duyarlı olma ve çevreyi korumada etkin davranışlar gösterme olarak tanımlamaktadır. Gadenne, Kennedy ve McKeiver, (2009) bireyin çevrenin ve ortaya çıkabilecek sorunların farkında olduğunda yaptıkları her davranışta çevreyi düşünerek hareket etmelerinin beklendiğini belirtmektedir (Erol, 2016: 24). Stepath (2004), çevreye yönelik tutumların artmasının çevresel farkındalığı da arttırdığını söylemektedir. Bireylerin çevre sorunlarının çözümüne yönelik davranışlarına bakılarak çevreye yönelik duyarlılıkları belirlenmektedir. Çevre duyarlılığının bilinçli bir şekilde algılanması da çevresel farkındalığı oluşturmaktadır. Ancak bunun sonrasında bilinçli farkındalık davranışlara dönüşebilecek ve çevrenin korunması için faaliyetler gerçekleştirilebilecektir (Özbebek Tunç, Ömür ve Düren, 2013: 230). Gülay, (2011) yaşamın ilk yıllarında verilen çevre eğitimi sayesinde, çocukların çevreyi tanıyan ve çevreye karşı duyarlılık kazanmış ve çevresel farkındalığı gelişmiş bilinçli nesiller olacağını vurgulamaktadır.

Çevresel farkındalık geliştirmeye dönük eğitim sürecine ne kadar erken başlanırsa çevresel farkındalık da o kadar erken kazanılmaktadır (Erten, 2004: 65; Göregenli, 2015: 216; Özdemir, 2007: 44). Samuels, (2012: 135) yaşamın ilk yıllarında verilen çevre eğitiminin gerekçeleri arasında küçük yastaki çocukların yetişkinlerden aldıkları eğitime karşı daha duyarlı olmaları ve alınan eğitiminin uzun dönemde etkisinin görülmesi olarak açıklamaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde oluşan değer yargıları ve tutumlar, doğaya olan ilginin ve sevginin de erken yaşta başlamasını sağlamaktadır. Okul öncesi dönemde kazandırılan çevresel farkındalık sayesinde çocuklar daha ilkokul çağına gelmeden çevre konusunda bilinçli hale gelebilmekte (Aydın, 2008: 17); böylelikle çevreye karşı daha duyarlı davranışlar sergilemektedirler (Grodzinska vd., 2006: 65).

James ve Bixler, (2010: 47) okul öncesi dönemde verilen çevresel farkındalık eğitiminin *Dayanışma/Birlik ve Beraberlik* duygusu geliştirme bağlamında verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Söz gelişi, doğadan gelen, yenilen, giyilen, içilen her şey doğadan elde edilmektedir. Doğa kişileri etkiler bununla beraber kişiler de doğayı etkilemektedir. Özdemir (2007, 33) ise çocukların çevre bilincinin gelişimi amacıyla verilecek bir çevre eğitiminde bazı yaklaşımların dikkate alınması gerektiğini vurgulamaktadır Bu yaklaşımlar aşağıda yer almaktadır:

Sevgi Yaklaşımı: Bu yaklaşımda çocuklara çevre sevgisi aşılanmaktadır. Çevresine sevgi besleyen çocuklar yetişkinlik çağına geldiklerinde de aynı istikrarla devam edecektir. Bu durumun sağlanması için çocukların doğayla iç içe olacağı çeşitli etkinlikler tasarlanmalıdır.

Tanıma Yaklaşımı: Çocukların çevreyi tanıyabilmesi için doğada bulunan doğal zenginliklerin önemli ve değerli olduğu fark ettirilmelidir.

Koruma Yaklaşımı: Bu yaklaşımın temeli; çocukların çevreyle ilgili sorunların farkında olarak çevrede bulunan doğal kaynakları korumaya dayanmaktadır.

Ancak, çevresel farkındalık eğitimi okul öncesi dönemde başlaması gereken bir eğitim olarak öne çıksa da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından belirlenen Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan çevre bilincini geliştirmeye yönelik genel amaç, kazanım ve göstergelerin (programda yer alan kavramlar ve belirli gün-haftalar içinde çevre eğitimi ile ilgili olanlar dahil) yetersiz olduğu görülmektedir (Gülay ve Ekici, 2010). Ayrıca tüm okullarda aynı elverişli fiziki koşulların olmaması, öğrencilerin öğrenme farklılıkları, okul öncesi öğretmenlerinin çevre eğitimi önemli kabul etseler bile aldıkları eğitimlerin yetersiz olması, eğitim programına uyum sağlamadaki yetersizlikleri gibi sorunlar da bulunmaktadır. (Türkoğlu, 2019).

Bu sorunlara ek olarak, günümüzde özellikle büyük şehirlerdeki çocuklar doğal çevreden izole olarak yaşamakta ve okullarda çocukların doğa ile etkileşimi oldukça sınırlı kalmaktadır. Doğal çevre ile yeterince etkileşim fırsatı yakalayamayan çocuklar doğaya karşı ilgisiz büyümekte ve bu durum da doğa olaylarına ve çevreye karşı bir ilgisizlik, bilinçsizlik ve duyarsızlığa sebep olabilmektedir. (Kesicioğlu, 2008). Ponting (2012)'e göre bunun nedenleri arasında çocukların derslerini büyük ölçüde doğadan kopuk, dört duvar arasında gerçekleştirmesi, okul dışı etkinliklerin programlarda gerektiği kadar gerçekleştirilmemesi ve çocukların izledikleri çizgi filmlerde ya da oynadıkları bilgisayar oyunlarında çevre konularının yüzeysel bir şekilde geçiştirilmesi yer almaktadır. Çocukların eve bağlı kalmasına ve yaygın öğretim öğrenme araçlarının önem kazanmasına neden olan bir başka sorun ise 2019 yılında başlayan pandemi koşullarıdır. Ortaya çıktığından beri dünyaya hızla yayılan COVID-19 pandemi sürecinde ülkeler kendilerine uygun olan önlemleri almakta, sosyal mesafeyi koruyarak yayılımı önlemek adına evde kalma uygulamalarını hayata geçirmektedirler (Akoğlu & Karaaslan, 2020). Bu uygulamalar ekonomilerin bozulmasına, sağlık hizmetlerinin kesintiye uğramasına ve seyahate, sosyal ve aile yaşamına önemli kısıtlamalar getirilmesine neden olmuştur (BBC, 2020). Di Giorgio, Di Riso, Mioni ve Cellini (2020) bu süreçte eğitimden uzaktan devam etmesi ve okulların uzun süre kapalı kalmasının, açık hava etkinlikleri ve gün ışığından maruz kalan çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olduğunu ifade etmektedir.

Görüldüğü gibi, çocuklar çevre ile bire bir vakit geçiremediklerinden çevreye karşı duyarlı olabilmeleri adına olumlu modellerle karşılaşması önem arz etmektedir. Bu modeller aile bireyleri olabildiği gibi çizgi film karakterleri de olabilmektedir; çocuklar çizgi film karakterleri ile özdeşim kurabilmekte ve onların davranışlarını kendi hayatlarına uyarlayabilmektedirler (Albayrak ve Kartal, 2020). Nitekim, Ilgar (2007) çevre bilincinin örgün eğitimin yanı sıra yaygın eğitim ile de verilmesi gerektiğinin önemine vurgu yaparak, yaygın eğitim unsurlarından biri olan medya ve televizyonun çevre eğitiminin kazandırılmasında önemli bir role sahip olduğunu belirtmektedir. Erken çocukluk döneminde çizgi filmler ebeveynlere yardımcı olma görevini üstlenmekte, doğru ve kontrollü iletilen çizgi filmler bir eğitim aracına dönüşebilmektedir (Yayan ve Gümüşsoy, 2016). Mert (2010), çocuklara yönelik televizyon programlarının içeriği ile ilgili yaptığı çalışmada, çocukların

gelişiminde önemli bir rol oynayan televizyonun aynı zamanda çocukların zihinsel ve ruhsal açıdan da olumsuz yönde etkileyebildiğini de söylemektedir. Söz gelişi, çocukların çizgi film karakterlerini taklit ederek onlar ile bağ kurmalarının sonucunda olumlu veya olumsuz tüm karakterleri örnek alabilmektedirler (Ada ve Kartal, 2019).

Çizgi filmler çocukların kişilik gelişimini etkileyen önemli kaynaklar arasında yer aldığından, çizgi filmlerde çocuklara kazandırılmak istenen bilgi, beceri, farkındalık ve değerlerin çocukların gelişimini destekleyecek şekilde olması gerekmektedir (Yılmaz ve Çelik, 2018). Diğer bir deyişle etkili ve nitelikli hazırlanmış çizgi filmlerde ele alınan konuların küçük yaşlardaki çocukların farklı konularda olumlu bakış açısı kazanmasında etkisi bulunmaktadır. Bu yaş grubundaki çocuklar üzerinde etkinliği kanıtlanmış olan çizgi filmler aracılığıyla çevre farkındalığının da kazandırılması desteklenebilir (Ada ve Kartal, 2019; Chandrashekhar, 2012; Eneh, 2015; Göktepe-Duran, 2019; Korfiatis, Photiou ve Petrou, 2020; Wager, 2014; Small, 2016). Ancak, çocukların çizgi filmler ile aracılığıyla aldıkları mesajların, çizgi filmi yapan ve yayınlayan kişilerin iradesinde olduğundan çizgi filmler arasında nitelik farkları olması kaçınılmazdır (Cebeci ve Demir, 2018). Bunun için çizgi film yapımcılarının ve yayıncılarının bu konuya ağırlık vermeleri çevreye karşı daha duyarlı ve bilinçli çevre farkındalığı kazanmış nesillerin yetişmesi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, erken yaşlarda kazandırılması gereken çevresel farkındalığın çizgi filmlerde nasıl yer aldığını ortaya koymaktır. Gülay ve Önder (2011) erken çocukluk döneminde çocuklara verilebilecek olan çevre konularını bitkiler, hayvanlar, hava, su ve toprak, geri dönüşüm ve enerji kaynakları olarak belirtmektedir. Bu konular arasından hangisinin araştırmanın kapsamına alınacağını belirlemek için araştırmada ele alınan çizgi filmler ön izlemeye tabi tutulmuş ve en çok hangi çevre konusunun yer aldığı saptanmıştır. Buna göre, incelenen çizgi filmlerde en çok yer alan çevre konusunun “Bitkiler” olduğu ortaya konmuş ve araştırmanın kapsamı Bitki Farkındalığı” olarak saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde çizgi filmlerin bitki farkındalığı açısından incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Çizgi filmlerin çevresel farkındalığı ne boyutta ele aldığına ve nasıl yansıttıklarına dönük araştırmalar yaygınlaştıkça, daha nitelikli çizgi filmler aracılığıyla çocuklarda çevresel farkındalığı geliştirmek daha olanaklı hale gelebilecektir. Bu araştırmanın çocukların çizgi film izleme tercihlerini yönlendirme konusunda etkin olan ebeveynlere / bakım verenlere, erken yaş dönemi çizgi film tasarımcılarına, okul öncesi eğitimcilerine ve çizgi filmleri yayınlamaktan sorumlu kanallara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma doküman (belge) analizine dayanmaktadır. Doküman analizi, genellikle araştırılan konu hakkında bilgi içeren yazılı metinlerin analizinde kullanılırken; film, video ve ya fotoğraf gibi görsel materyallerin analizinde de kullanılan bir yöntemdir. Tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Bowen, 2009: 27; Yıldırım ve Şimşek, 2016: s.190). Bu araştırmada, doküman analizi gözden geçirme, kapsamlı inceleme ve yorumlama süreçleri içerik analiziyle birleştirilmiş ve araştırmanın sorularıyla ilgili kategoriler halinde bilgiler düzenlenmiştir. Araştırmada, örneklem doğrultusunda belirlenen çizgi filmlerin bölümlerine TRT çocuk resmi YOUTUBE sayfasından ulaşılmıştır.

Örneklem

Araştırmada kullanılan örneklem türü ölçüt örneklemesidir. Bu örnekleme yöntemindeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

- Bu çalışmanın temel öncülü çocukların çizgi filmlerden birçok tutum, değer ve davranışı kazanmasıdır. Bu nedenle, çalışma için belirlenen birinci ölçüt okul öncesi dönem çocuklarına uygun olarak hazırlanmış çizgi filmlerdir.
- Devlet tarafından onaylı çocuk kanalı olması nedeniyle TRT’nin yayınladığı çizgi filmler araştırmanın ikinci ölçütü olarak ele alınmıştır.

- Araştırmanın üçüncü ölçütü, COVID 19 küresel salgın döneminde çocukların daha da eve bağlanması nedeniyle, 2020 yılında yayınlanan çizgi filmlerdir.
- Araştırmanın dördüncü ölçütü izlenme oranlarıdır. Araştırmada TRT Çocuk resmi Youtube sayfasında 2020 yılında paylaşılan çizgi filmler arasından en yüksek izlenme oranına sahip çizgi filmler seçilmiştir.
- İncelenen çizgi filmler, 2020 yılında yayınlanan bölüm sayıları ve izlenen bölüm sayıları Tablo 1’de sunulmaktadır.

İncelenen Çizgi Filmler	Yayınlanan Bölüm Sayısı	Araştırma Kapsamında İncelenen Bölüm Sayısı
Trafik Tayfa	13	7
K. Pengu ve Arkadaşları	13	7
Su Elçileri	7	3
Mavi Dünya	13	5
Nasreddin Hoca	14	6
Akıllı Tavşan Momo	10	5
Elif ve Arkadaşları	19	16
Aslan	41	21
Ege ile Gaga	37	12
Kare	21	11
TOPLAM	188	93

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, toplanan verileri açıklamaya yardımcı olacak kavramlara ve ilişkilere ulaşmak hedeflendiğinden, veri analiz yöntemi olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlandığından (Karataş, 2015) bu araştırmada önce verilerin toplanmış, toplanan veriler kavramsallaştırılmış, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre veriler mantık ve sistem çerçevesinde organize edilerek veriyi açıklayan temalar saptanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Diğer bir deyişle, bu araştırmada içerik analizi; hazırlık, organizasyon ve raporlama şeklinde üç temel aşamadan oluşmaktadır (Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Utriainen ve Kyngäs, 2014). Bu araştırmada,

- hazırlık aşaması verilerin toplanma yöntemi, örnekleme stratejileri ve analiz birimlerini belirleme süreçlerinden;
- organizasyon aşaması kategorilerin ve temaların oluşturulması ve evreni ne derece temsil etmesi süreçlerinden;
- raporlama aşaması ise bulguların ve analiz sürecinin raporlanması süreçlerinden oluşmaktadır.

Bu çerçevede incelenen çizgi filmlerdeki konuşmalar kelime kelime yazıya dökülerek bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Hazırlanan bu ham veri seti dikkatli bir şekilde okunarak kodlamalar yapılmış, kodlardan alt ve ana kategorilere, kategorilerden de temalara ulaşılmıştır. Daha sonra veriler sayısallaştırılarak tablo haline getirilmiştir. Çizgi filmlerdeki görsel unsurlar ise bitkilere yönelik unsurlara denk geldikçe durdurulmuş ve ilgili bölüm kaydedilerek bilgisayar ortamında her kategori için açılan klasörlere kaydedilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik

Nitel araştırmada geçerlik bilimsel bulguların doğruluğunu, güvenilirlik ise tekrarlanabilir olmasını konu edinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmanın iç geçerliği için temalar oluşturulurken literatürde konu ile ilgili yapılmış çalışmaların sonuçlarından faydalanılmıştır. Dış geçerlik için araştırma süreci (verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması) ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliği için yapılan veri analizleri araştırmacı ve tarafsız bir uzman tarafından incelenmiş alınan notlar karşılaştırılmış ve ortak değerlendirme yapılmıştır. Ayrıca geçerlik kapsamında çizgi filmlerde yer alan temaları açıklayan görsel ve sözel ifadeler de yer verilmiştir. Kodlayıcı güvenilirliği için Miles ve Huberman’ın (1994) Güvenilirlik=Görüş Birliği/

(Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*100 formülü kullanılmıştır. Buna göre metinler için güvenilirlik 0,88, görseller içinse 0, 90 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Bitkiler konusuna ilişkin temalar, kategoriler ve kodlar ve ne sıklıkla ele alındıklarına yer aldıklarına ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmaktadır.

Tablo 2

Bitkilere İlişkin Tema, Kategori, Kodlar ve Yer Alma Sıklıkları

Temalar	Kategoriler	Kod	Sıklık
Bitkilerin Kullanım Amaçları	Süsleme	Saksı bitkileri	63
		Çiçeklik / Kamelya	26
		Tablolar	8
		Giyim ve aksesuar	3
		Sanat	2
	Beslenme	Tarım	20
		İnsanların besin kaynağı	10
		Hayvanların besin kaynağı	3
		Manav ve pazar alanı	3
		Yapı-Tasarım	12
	Sağlık	Nesne / araç oluşturma	4
		Yaşam alanı oluşturma	2
	Sembol	İhlamur	1
		Krokide kullanma	1
Bitki Türleri	Ağaçlar	Metaforda kullanma	1
		Ağaçlandırma	28
		Canlıların yaşam alanı	22
		Ormanlar hakkında bilgilendirme	11
		Ormanda yapılan aktiviteler	9
	Çiçekler	Çiçek ekimi	17
		Kardelen çiçeği	1
	Meyve-Sebze	Sadece görsel olarak sunumu	9
		Meyve-sebze hakkında bilgilendirme	7
		Meyve- sebze tüketme	1
Bitkilerin Korunması	Bitki Bakımı	Bitkilerin ihtiyaçlarından bahsetme	4
		Bitki sulama	4
		Bitkilerin saksılarını yenileme	1
	Bitkilere Zarar verme	Bitkileri koparma	4
		Çimenlerin üstünde hareket etme	1
	Bitki Korumanın Önemi	Bitkilere zarar vermemekten söz etme	3
		Bitkilerin etrafına çitler yapma	2
		Bitkilere zarar verene kızma	2

Not: Aynı görüntüler zaman zaman birden fazla kategori altında kodlanmıştır. Söz gelişi, Çiçek Ekimi kategorisinde yer alan bir görüntü aynı zamanda Çiçek Bakımı kategorisinde kodlanmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmada incelenen çizgi filmlerde üç tema ortaya çıkmıştır: “Bitkilerin Kullanım Amaçları”, “Bitki Türleri” ve “Bitkilerin Korunması”. “Bitkilerin Kullanım Amaçları” teması incelendiğinde çizgi filmlerde bitkilerin genellikle süsleme ya da dekoratif amaçlı yer aldığı görülmektedir. Bitkiler en çok iç ve dış

mekanlarda saksı içerisinde ya da çiçekliklerde ekili şekilde görülmektedir. Bunun dışında bitkiler tablolarla ya da giyim ve aksesuarlarda yer almaktadır. Çizgi filmlerde Süsleme kategorisinde sözel bir metin bulunmamaktadır. Süsleme ilgili örnekler Şekil 1’de sunulmaktadır.



Şekil 1. Mavi Dünya ve Nasreddin Hoca çizgi filmlerinden kesitler

Şekil 1’de görüldüğü gibi Mavi Dünya çizgi filminde İnci karakterinin arkasındaki raflarda saksı içerisinde sualtı çiçeklerinin olduğu görülmektedir. Nasreddin Hoca çizgi filminde ise balkonu kenarlarında saksıda çiçekler bulunmaktadır. Bu görseller bitkilerin ev içi ve dışı süsleme aracı olarak kullanılmasına örnek gösterilebilir.

“Bitkilerin Kullanım Amaçları” teması içerisinde en çok yer alan ikinci kategori Beslenme kategorisidir. Beslenme kategorisinde çoğunlukla bitkilerin tarımsal eylemlerde kullanılması ya da besin kaynağı olarak kullanılması şeklinde yer aldığı görülmektedir. Çizgi filmlerde bitkiler çoğunlukla görsel zaman zaman da sözel metinler aracılığıyla insanların beslenme aracı olarak sunulmaktadır. Hayvanların besin kaynağı olarak görüldüğü sahneler sınırlıdır. Beslenme kategorisinde Elif ve Arkadaşları çizgi filminin “Sebze Çorbası” başlıklı bölümünden bir örnek Şekil 2’de sunulmaktadır.



Şekil 2. Elif ve Arkadaşları çizgi film kesiti

Şekil 2’de görüldüğü gibi Ahed ve Zeynep okul bahçesinde yetiştirdikleri domates ve havuçların başındadır. Bu örnek “Bitki Türleri” teması altında yer alan Beslenme kategorisinde tarım olarak kodlanmıştır. Sahnede geçen konuşma aşağıda yer almaktadır:

Zeynep: Aa! Benim havuçlarım olmuş galiba.

Kerem: Havuç toprağın içinde, göremiyoruz ki.

Ahed: Benimkiler de büyümüş. Yaprakları kocaman olmuş. Havuç da görünüyor... (Konuşma bir süre daha devam ettikten sonra)

Elif: Senin domateslerin oldu mu peki?

Kerem: Kıpırmızı oldular. Çok lezzetli görünüyorlar. Bence bugün domatesleri toplayacağız. Sonra da güzel bir menemen yapacağız.

Görüldüğü gibi bu konuşmada havucun toprağın altında yetiştirilmesi, olgunlaşması ve yaprakları olduğu bilgisi verilmektedir. Konuşmada geçen “menemen yapma” ise Beslenme kategorisinde kodlanmıştır. Sahnenin

devamında ise karakterlerin topladıkları sebzelerden çorba yapmaları ve öğretmenleri ile yaptıkları çorbayı içmeleri de yine Beslenme kategorisi altında insanların besin kaynağı olarak kodlanmıştır.

“Bitkilerin Kullanım Amaçları” teması altında yer alan üçüncü kategori ise Yapı-Tasarım kategorisidir. Çizgi filmlerde bitkilerin oluk oluşturma, ağaç ev yapma gibi tasarımlar oluşturulmasında ya da insanlar için ev yapma gibi amaçlarla kullanımı gösterilmektedir. Yapı-Tasarım kategorisiyle ilgili olarak Su Elçileri çizgi filminin “Su Döngüsü” başlıklı bölümünden bir kesit Şekil 3’te sunulmaktadır.



Şekil 3. Su Elçileri çizgi film kesiti

Şekil 3’te görüldüğü gibi Misket yağmur sularını toplamak amacıyla bambulardan bir oluk tasarlamıştır. Bu sayede yağmur suları oluğun altındaki kovada toplanabilecektir. Burada bambu kullanılarak yeni bir nesne/araç tasarlanmıştır.

“Bitkilerin Kullanım Amaçları” temasında en az yer alan kategoriler Sağlık ve Sembol kategorileridir. Çizgi filmlerde bitkilerden sağlık amacıyla nasıl yararlanıldığına ilişkin sadece iki görüntü yer almaktadır. Sağlık kategorisine örnek olarak Akıllı Tavşan Momo çizgi filminin “Maviş Neden Saklanıyor?” başlıklı bölümü dakika 4:15’de bulunan konuşma yer almaktadır.

Hipo ve Maviş kurabiye yemek isterler ancak Maviş’in boğazı acımaktadır ve öksürmeye başlar. Bu durum üzerinde Hipo ile Maviş arasında aşağıdaki konuşma geçer:

Hipo:... öksürüyorsun da. Maviş ben diyorum ki, Doktor Kapkap’a gidip bu durumu onunla görüşelim.

Maviş: Çok öksürmüyorum. Eğer yarın sabaha geçmemiş olursa giderim.

Hipo: Anlaştık. Güzelce dinlen o zaman. Ben de sana ihlamur yapayım.

Bu konuşmada Hipo Maviş’in iyileşmesi için ona ihlamur yapmayı önermektedir. Bu örnek Sağlık kategorisi içerisinde Ihlamur olarak kodlanmıştır.

Tablo 2’de görüldüğü gibi “Bitki Türleri” teması altında ise üç kategori yer almaktadır, çizgi filmlerde yer alma sıklığına göre bu kategoriler Ağaçlar, Çiçekler ve Meyve-Sebze kategorileridir. Ağaçlar kategorisi incelendiğinde ağaçların en çok ağaçlandırma amaçlı olarak çevrede, sokak aralarında, evlerin önünde yer aldığı görülmektedir. Ağaçların ağaçlandırma amacıyla kullanılması kodu daha çok görsel metinlerle sunulmaktadır, diğer bir deyişle ağaçlar sahnenin tamamlayıcısı ya da arka planı olarak yer almaktadır. Sözel metinler aracılığıyla ağaçlandırmanın önemini vurgulayan sınırlı sayıda örnek bulunmaktadır.



Şekil 4. Trafik Tayfa çizgi film kesitleri

Şekil 4'te Trafik Tayfa çizgi filminden kesitler sunulmaktadır. Soldaki örnekte apartmanların arasında ağaçların olduğu görülürken sağdaki örnekte ise bir kent görüntüsünde yer alan ağaçlandırma görülmektedir. Ağaçlandırmanın öneminin sözel metinlerde yer almasına Su Elçileri çizgi filminin “Susuzluk” başlıklı bölümü örnek olarak verilebilir. Bu bölümde dakika 5:05'te Kaptan Pengü: “Hepimiz canla başla su için doğamız için çalıştık” ve Misket: “Yeryüzünü ağaçlandırdık” sözleriyle doğanın daha iyi hale gelebilmesi için yeryüzünü ağaçlandırmanın önemini anlatmaktadır.

Tablo 2’de Ağaçlar kategorisi incelendiğinde, çizgi filmlerde ağaçların ağaçlandırma amaçlı kullanımından sonra en çok ormanlar ve ormanların canlıların yaşam alanı olarak sunulmasının yer aldığı görülmektedir. Ormanlar çoğunlukla görsel bir arka plan olarak yer almakta ve canlılara yaşam alanı olarak eşlik etmektedir. Özellikle, hayvan karakterleri olan çizgi filmlerde ormanlar bir yaşam alanı olarak yer almakta ancak ormanların önemine ilişkin sınırlı sayıda ifade yer almaktadır.

“Bitki Türleri” teması altında yer alan ikinci kategori Çiçekler kategorisidir. İzlenen çizgi filmlerin neredeyse tamamında çiçekler sadece insanların çiçek ekimi etkinliğinde yer alırken görülmektedirler. Şekil 5’te Elif ve Arkadaşları çizgi filminde Elif’in saksıda bir menekşesinin olması ve saksını değiştirmesi hem çiçek ekimi hem de çiçek bakımı olarak kodlanmıştır.



Şekil 5. Elif ve Arkadaşları çizgi film kesiti

“Bitki Türleri” teması altında yer alan üçüncü kategori Meyve-Sebze kategorisidir; bu kategoride meyve ve sebzeler çoğunlukla görsel bir sembol olarak yer alsa da zaman zaman da meyve-sebzelerle ilgili bilgiler de verilmektedir. Elif ve Arkadaşları çizgi filminin “Sebze Çorbası” başlıklı bölümü dakika 2:40’tan bir örnek aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen: Ektiğimiz sebzeler artık olgunlaştı onları toplayabiliriz.

Kerem: Hepsini mi?

Öğretmen: Evet tüm sebzeleri toplayacağız. Havuç, domates, soğan, patates.

Kerem: Öğretmenim sebze çorbası yerine menemen yapsak olur mu?

Öğretmen: Onu da yarın yaparız Keremciğim. Evet. Bu sepetleri alın çocuklar. Her sebzeyi kendi sepetine koyabilirsiniz.

Elif: Öğretmenim sebzeleri bugün toplamasak olur mu?

Öğretmen: Neden Elif'ciğim? Ne oldu?

Elif: Benim havuçlarım küçük kalmış galiba.

Öğretmen: Olsun Elif'ciğim. Sonuçta olgunlaşmış. Artık onları toplayabiliriz.

Öğretmen: Havuçları sökebiliyor musunuz?

Elif: Evet öğretmenim. Şimdi sökeceğim. (Havucu söker) Havucum çok küçükmüş. Olmamış.

Öğretmen: Olur mu? Çok güzel bir havuç bu. Toprağından yeni çıkmış taze bir havuç. Eminim çok lezzetlidir. (Ardından sebzeler hakkında şarkı söylerler.)

Yukarıdaki örnekte görüldüğü gibi havuçların olgunlaştığında toplanma zamanı geldiği, havuçların sökülerek toplanan bir sebze olduğu gibi bilgiler meyve-sebze hakkında bilgilendirme olarak kodlanmıştır.

Bitkiler konusunda son tema olan "Bitkilerin Korunması" teması incelendiğinde üç kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Çizgi filmlerde yer alma sıklığıyla sıralandığında bu kategoriler Bitki Bakımı, Bitkilere Zarar Verme ve Bitki Korumanın Önemi olarak sıralanmıştır Bitkileri Korumanın Önemi kategorisi incelendiğinde bitkilerin korunmasının, sınırlı sayıda da olsa, sözel metinlerle ifade edildiği görülmektedir.

Ege ile Gaga çizgi filminin "Karda Çiçek Acar Mı?" başlıklı bölümü dakika 3:46'da Gaga karda açan kardelen çiçeğini yapay çiçek zannederek yaprağını koparır ve ardından aşağıdaki konuşma geçer.

Gaga: Çiçeği kopardım. Çiçeği kopardım.

Ege: Bilerek yapmadın ama.

Gaga: Ama kopardım iste. Onu burada bırakamayız Ege. Başkası da benim gibi istemeden zarar verebilir.

Ege: Haklısın. Bu çiçek herkesin dikkatini çekecek kadar güzel. Ne yapabiliriz? En iyisi defterle düşünelim. (Gaga defteri çıkarır ve çiçek için planlar üretmeye başlarlar.)

Ege: Büyük bir saksıya bahçe toprağından koyabiliriz. Sonra çiçeği köküyle birlikte çıkarıp bu saksıya dikeriz.

Gaga: Ama ya topraktan çıkarırken kökü zarar görürse? Dağılırsa elimizde.

Ege: Çiçeğe dokunmayız. Çok derinden çıkarmaya çalışırız.

Ege ile Gaga arasındaki konuşmada, çiçeği korumak adına çeşitli planlar yaptıkları ve ona kazayla bile zarar vermek istemedikleri görülmektedir. Bu örnek Bitki Korumanın Önemi kategorisinde Bitkilere zarar vermeme olarak kodlanmıştır. Gaga'nın çiçeğin yaprağını kazayla koparması sonucunda çiçeğe verdiği hasar ise Bitkileri koparma olarak kodlanmıştır. Bu örnekte Gaga yaptığı davranışın yanlış olduğunu vurgulamakta olsa da bitkileri koparma kodu içerisindeki diğer örneklerde çizgi filmlerin akışında bu davranışın yanlış olduğuna dair herhangi bir vurguya rastlanmamış ve çizgi filmler akışına devam etmiştir.

Bitki bakımı kategorisinde ise en çok kodlanan eylem olan bitki sulama çizgi filmlerde hem sözel / görsel hem de görsel olarak yer almaktadır. Bitkilerin saksılarını yenileme görsel ve sözel olarak sadece bir sahnede yer almaktadır (Şekil 5).

Bitki bakımı kategorisinde bitkilerin ihtiyaçlarının karşılanması sadece dört kez yer almaktadır; çizgi filmlerin neredeyse tamamında bitkilerin gereksinimleri ile ilgili görsel ya da sözel bir metne rastlanmamıştır. Su Elçileri çizgi filminin "Güneş Işınları" başlıklı bölümünden karakterlerin dakika 2:46'daki konuşması buna örnek olarak aşağıda sunulmaktadır. Bu örnek ile çiçeklerin ve ağaçların güneş ışınlarına ihtiyaç duyduğu belirtilmektedir.

Kaptan Pengu: Pelik, bulabildin mi? Duman nereden geliyormuş?

Pelik: Fabrikadan. Oraya gidip onları uyarmalıyız.

Misket: Acele etmeliyiz. Gözlemlerime göre, duman dağılmazsa güneş ışınları yer yüzüne inemez.

Mandalina: Güneş ışınları olmadan D vitamini alamayız.

Pelik: Çiçekler solar. Ağaçlar büyüzmez.

Sonuç ve Tartışma

TRT Çocuk çizgi filmlerinde bitkilerin çoğunlukla insan yaşamına yararı açısından yer aldığı görülmektedir. Bitkiler çizgi filmlerde çoğunlukla özellikle arka planda sahneleri tamamlayıcı ya da dekoru tamamlayıcı bir unsur olarak görülmektedir. Çizgi filmlerde verilen görüntülerde Süsleme kategorisinin en fazla unsurla kodlanması bu durumun bir göstergesidir. Bitkilerin canlıların yaşamındaki önemi, bitki koruma, bitkilerin gereksinimleri gibi konular bitkilerin süsleme veya nesne / yapı oluşturma işlevleri, kadar yansıtılmamaktadır. Ayrıca, çizgi filmlerde bitkiler sadece insan yaşamındaki önemi ile ilişkili olarak yer almaktadır. Bitki-bitki ilişkisi ya da bitki- hayvan ilişkisi çizgi filmlerde sunulan bir özellik olarak görülmemektedir, diğer bir deyişle bitkiler insanların özelinde, insanların yararına olan canlılar olarak sunulmaktadır. Çizgi filmlerde doğal çevreden çok insanın bitkilerle oluşturduğu ağaçlandırma, çiçek ekleme, çiçek sulama, saksıda çiçek yetiştirme gibi yapay çevre unsurlarının daha fazla yer aldığı görülmektedir. Small'un (2016) habitatların korunması ve biyo-çeşitliliğin artması konularında çizgi karikatürlerin etkili bir yol olduğu sonucuna ulaştığı araştırma sonuçları göz önüne alındığında, görsel ve sözel metinlerle bitki koruma, bitkinin yaşam için önemi, bitki ve canlılık ilişkisi gibi unsurların çizgi filmler aracılığıyla desteklenmesi erken çocukluk dönemindeki bireylerin bitki çeşitlerini tanımaları, sevmeleri, korumaları, yetiştirmeleri ve yaşam için önemini fark etmelerinde çizgi filmler önemli bir kaynak durumuna getirilebilir. TRT Çocuk çizgi filmlerinde özellikle ağacın ve ağaçlandırmanın öneminden gerek görsel gerekse sözel ifadelerle bahsedilmesi çocuklara ağaç sevgisi kazandırmak adına önem teşkil etse de bitkileri tanıma, bitki koruma, bitki ve doğa ilişkisi gibi görsel /sözel unsurların TRT Çocuk çizgi filmlerinde daha çok ele alınması bitkilere yönelik farkındalık geliştirmede daha önemli katkılar sağlayabilir.

TRT Çocuk çizgi filmlerinde bitkiler konusunda en az yer alan temanın bitkilerin korunması teması olması çevrenin korunması adına olan eksikliği de göstermektedir. Bu durum Özdemir'in (2007) vurguladığı çocuklarda çevre bilinci geliştirmede önemli olan yaklaşımlar sevgi, tanıma ve koruma yaklaşımlarına uygun görülmemektedir. Bu sonuç, Ada ve Kartal'ın (2019) yaptığı çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Canlılar sınıfına giren bitkilerin korunması temasındaki eksiklik canlıları koruma konusundaki eksikliği göstermektedir. Genellikle olumlu ifadeler yolu ile çocuğa bitkiler konusu kazandırılmak istense de bitkilere zarar verme bağlamında da örneklerin bulunuyor olması çocuklara yanlış davranışların da gösterildiği sonucuna ulaştırmaktadır. Wager'in (2014) yaptığı çalışma sonucunda, doğa tasvirlerinin çevreyi bozmaya teşvik edici olması sonucunun çıkması, çalışma sonucunda varılan görüşü desteklemektedir. Bunun haricinde bitkileri sevmenin, değer vermenin onların da canlı olduğunun bilincinde olarak onlara saygı duymanın önemi konularının da yetersizliği dikkat çekmektedir.

Araştırmada ortaya çıkan bir başka sonuç ise bitkilerin insan-bitki bağlamında öne çıktığıdır. Bitki-bitki ve hayvan-bitki etkileşimi sınırlı sayıda yansıtılmaktadır. Bu durum James ve Bixler (2010) okul öncesi dönem çocuğuna verilen çevre eğitimi bağlamları içerisinde çocuğun içinde olduğu toplumun parçalarını tanımada, insan, bitki ve hayvan etkileşimi ile oluşan toplumu yani sistemleri öğrenmesi gerektiği üzerine olan görüşleriyle paralellik göstermemektedir. diğeri düşünülmektedir. Aynı zamanda çevre bağlamlarından bir diğeri olan "dayanışma/birlik ve beraberlik" bağlamı ile de incelenen çizgi filmlerin uyduğu söylenebilir. Çünkü doğadan gelen her şeyle kendi için besin ve barınma gibi yeni ürünler üretebilen insan aynı zamanda yeniden ürettiği sebze-meyve ve diktiği ağaçlarla da doğayı etkilemektedir.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkarak

Çizgi film yapımcılarına Su Elçileri ve Kaptan Pengu ve Arkadaşları gibi çevrenin sadece su değil diğer konularını da temel alan yapımları daha fazla ortaya koymaları, çevreyi sevmeye ve koruma temalarını temel alan çizgi filmler tasarımları, başkahramanları çevre savaşçıları olan (çevreyi koruyup geleceği kurtarmaya çalışan kahramanlar) bir çizgi film tasarımları, çizgi film jenerikler müziklerinde çevre bilinci aşılayacak kalıplar/ nakaratlar kullanmaları;

Araştırmacılara örgün eğitim kurumları içerisinde yapılan çevre farkındalığı geliştirme ve çevre eğitimi çalışmalarının sadece örgün kurumlarda kalmaması, yaygın öğrenme araçları üzerine de çalışmaların yapılması, bu çalışmanın benzeri niteliğinde olup her çizgi film kendi içerisinde geçmişten bugüne kadar olan tüm bölümleri ile incelenip değerlendirilmesi ve yapımcılara öneriler sunulması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ada, E. & Kartal, E. (2019). Çevre problemleri ve sürdürülebilirlik açısından su elçileri çizgi filminin değerlendirilmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, (20), 317-327.
- Akoğlu, G., & Karaaslan, B. T. (2020). COVID-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psiko-sosyal etkileri. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103.
- Albayrak, B. M., & Kartal, A. (2020). Değerler Eğitimi Bağlamında Animasyonlar: Kung Fu Panda 3 Filmi İncelemesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(2), 268-284.
- Aydın, N. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretmenlerinin Çevre Eğitime Yönelik Öz-Yeterlik İnançları Üzerinde Sınıf Düzeyi, Kıdem ve Değer Yönelimlerinin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- BBC, (2020). Erisim: 10.07.2021. <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-51864424>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal* 9(2), 27-40.
- Bozkurt, O. (2015). Çevre eğitimi. İçinde M. Aydoğdu ve K. Gezer (Ed.), Çevre bilimi (5. baskı) (209 – 224). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Braus, J. A., & Wood, D. (1993). Environmental Education in the Schools: Creating a Program that Works.
- Cebeci, S., Demir, R. (2018) Çizgi filmler çocuklara neyi vaat ediyor?. *Diyanet İlmi Dergi*, 54(1), 139-170.
- Chandrashekar, D. (2012). *Filmlerin çevresel konuların yayılmasında etkililiği-Canlı aksiyon ve animasyon filmlerinin karşılaştırılması* (Doktora tezi), Christ University.
- De Haan, G. (1998). Umweltbildung und Umweltbewußtsein. Forschungsperspektiven im Kontext nachhaltiger Entwicklung (Ökologie und Erziehungswissenschaft, Leske: Budrich Opladen).
- Di Giorgio, E., Di Riso, D., Mioni, G., & Cellini, N. (2020). The interplay between mothers' and children behavioral and psychological factors during COVID-19: an Italian study. *European child & adolescent psychiatry*, 1-12.
- Elo, S., Kääriäinen, M., Kanste, O., Pölkki, T., Utriainen, K., & Kyngäs, H. (2014). Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE open*, 4(1), 2158244014522633.
- Eneh, A. N. (2015). *Effect of cartoons on pupils' interest and achievement in Environmental Education in Basic Science and Technology* (Doctoral dissertation, PhD Thesis submitted to the University of Nigeria, Nsukka).
- Erol, A. (2016). *Proje yaklaşımına dayanan aile katılımlı çevre eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının çevreye yönelik farkındalık ve tutumlarına etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Erten, S. (2004). "Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır?" Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı, Ankara. 65/66, 2006/25
- Erten, S. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarında çevre dostu davranışların araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 28, 91-100.
- Gadenne, D. L., Kennedy, J. ve McKeiver, C. (2009) "An empirical study of environmental awareness and practices in SMEs", *Journal of Business Ethics*, 84: 45-63.
- Göktepe-Duran, B. (2019). *Çevre eğitimi için uygun animasyon filmlerin belirlenmesi ve fen bilimleri dersi öğretim programı ile ilişkilendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Göregenli, M. (2015). Çevre psikolojisi: İnsan mekân ilişkileri (3. Baskı). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Grodzinska-Jurczak M. Stepska, A., Nieszporek, K. & Bryda, G. (2006). Perception of Environmental Problems Among Pre-school Children in Poland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 15(1), 62-76.
- Gülay, H. (2011). Ağaç yaş iken eğilir: yaşamın ilk yıllarında çevre eğitiminin önemi. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 4(3).
- Gülay, H. ve Önder, A. (2011). Sürdürülebilir Bir Çevre İçin Okul Öncesi Eğitimde Çevre Eğitimi. Ankara: Nobel.
- Gülay, H., & Ekici, G. (2010). MEB okul öncesi eğitim programının çevre eğitimi açısından analizi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 74-84.
- İlgar, R. (2007). Çevre eğitiminde yaygın eğitimin rolü ve önemi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23), 38-50.
- James, J. J. & Bixler, D. R. (2010) Children's Role in Meaning Making Through Their Participation İn An Environmental Education Program. *The Journal of Environmental Education*, 39 (4), 44 - 59.
- Kahn, P. H., Jr., & Kellert, S. R. (2002). *Children and nature: Psychological, sociocultural, and evolutionary investigations*. MIT Press.
- Kahyaoglu, M., & Özgen, N. (2012). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 171-185.
- Kesicioğlu, O. S. (2008). Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarına (60-72 Ay) Yaşattıkları Doğal Çevre Deneyimleri ve Çocukların Çevreye Karşı Tutumları. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Korfiatis, K., Photiou, M., & Petrou, S. (2020). Effects of eco-animations on nine and twelve year old children's environmental conceptions: How WALL-E changed young spectators' views of earth and environmental protection. *The Journal of Environmental Education*, 51(5), 381-394.
- Kurt-Konakoglu, S.S. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Konularında Farkındalık, Bilinç ve Duyarlılık Seviyesinin Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma: Amasya Üniversitesi Kentsel Tasarım ve Peyzaj Mimarlığı Bölümü Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 130-141.
- Mert, A., (2010). *Türkiye'de Kamusal Ve Özel Yayın Yapan Çocuk Televizyonlarının İçerik Ve Biçimsel Yönden İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Özbebek Tunç, A., Akdemir Ömür, G., & Düren, A. Z. (2012). Çevresel farkındalık. *İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, (47), 227-246.
- Özdemir, O. (2007). Yeni Çevre Eğitimi Perspektifi: "Sürdürülebilir Gelişme Amaçlı Eğitim". *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 23-39.
- Ponting, C. (2012). *Dünyanın Yeşil Tarihi: Çevre ve Uygarlıkların Çöküşü* [A Green History of the World: The Environment and the Collapse of Great Civilizations] (Ayşe Başçı-Sander, Trans.). (3rd edition). İstanbul: Sabancı University Publications.
- Samuels, S. (2012). The Dalton Plan: Pedagogy of the Past for the Future. Delivered at the Masters of Education Symposium, Ascham School.
- Selvi, M. (2007). *Biyoloji öğretmen adaylarının çevre kavramları ile ilgili algılamalarının değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Small, E. (2016). The value of cartoons for biodiversity conservation. *Biodiversity*, 17(3), 106-114.
- Stepath, C. (2004). Awareness and Monitoring in Outdoor Marine Education. Online Submission.
- Şahin, N. F., Cerrah, L., Saka, A., & Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3).
- Taycı-Ünal, F. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma? Çorlu örneği* (Master's thesis, Namık Kemal Üniversitesi).
- Türkoğlu, B. (2019). Opinions of Preschool Teachers and Pre-Service Teachers on Environmental Education and Environmental Awareness for Sustainable Development in the Preschool Period. *Sustainability*, 11(18), Article 4925; <https://doi.org/10.3390/su11184925>
- Uyanık, G. (2017). İlkokul Öğrencilerinin Çevre Kirliliğine İlişkin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1574-1600.
- Wager, L. (2014). Constructing Nature Through Cartoons: Cultural Worldviews of the Environment in Disney Animated Film.
- Yayan, G. ve Gümüşsoy, R. (2016). Çizgi filmlerdeki imgelerin çocuk eğitimi üzerine etkisi. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(4), 344-358.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H., (2016). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yılmaz, A., & Çelik, A. (2018). Çizgi filmlerdeki spor unsurlarının incelenmesi: Niloya ve Kuzucuk örnekleri. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 13(2), 296-309.
- Yücel, A. S., & Morgil, F. İ. (1999). Çevre eğitiminin geliştirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 76-89.

Covid-19 Küresel Salgın Gölgesinde Okul Öncesi Eğitim: Erken Akademik Beceriler

Arş. Gör. Elife Nur SAYDAM, Sakarya Üniversitesi, Türkiye, elifenursaydam@sakarya.edu.tr

Cansu UYAR AYDIN, Giresun Namık Kemal İlkokulu, Türkiye, cansuuyar87@hotmail.com

GİRİŞ

Dünya üzerinde ilk Covid-19 vakası 31 Aralık 2019 tarihinde görülmüştür. İlerleyen süreçte vakaların artışıyla birlikte Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Mart 2020’de salgın ilan edilmiştir (Dünya Sağlık Örgütü [WHO], 2020). Bu salgın sağlık başta olmak üzere birçok alan üzerinde etkili olmuş; eğitim faaliyetleri üzerinde beklenmedik önemli değişikliklere neden olmuştur (OECD, 2020). Covid-19 olarak adlandırılan salgın, dünyada eğitim kurumlarının kapanmasına ve dünya genelinde öğrencilerin eğitimlerine uzaktan eğitim ile devam etmelerine yol açmıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020). Bu süreç içerisinde de Türkiye’de 16 Mart 2020 tarihinde örgün eğitime ara verilmiş; birçok sınıf düzeyinde eğitim-öğretim faaliyetleri öğretmenlerin bu durumla ilk defa karşılaşmalarına ve birçok alt yapı/bilgi eksikliklerine rağmen “Distance Education” olarak bilinen “Uzaktan Eğitim” aracılığıyla gerçekleştirilmiştir (Başaran vd., 2020). Uzaktan eğitim, öğrenenin ve öğretmenin farklı yerlerde olduğu; teknoloji ile iletişim kurularak tasarlanan öğrenme-öğretme süreci olarak ifade edilmektedir (Moore ve Kearsley, 2012). Sürecin başlangıcında Türkiye’de farklı sınıf düzeylerinde uzaktan eğitime geçilmesine rağmen okul öncesi eğitimde önce yüz yüze eğitime devam edilme kararı alınmış; bunun ardından vakalardaki artış sebebiyle okul öncesindeki eğitim-öğretim faaliyetlerinin de günlük 6 etkinlik saati ve her etkinlik 20 dakika olmak üzere uzaktan yürütülebileceği belirtilmiştir.

Salgın sürecinde, ilk defa Okul Öncesi Eğitimi Programı kapsamında diğer kazanımların yanı sıra çocukları ilkökula hazırlayan, hazırbulunuşluklarını sağlayan, onları okuma-yazma öğretimi, temel matematik beceri ve bilgisi için hazır hale getiren “Erken Akademik Beceriler”e yönelik kazanımlar da uzaktan eğitimle kazandırılmaya çalışılmıştır. Erken akademik beceriler, okul öncesi dönemde yer alan okuma-yazmaya hazırlık olarak ifade edilebilecek olan erken okuryazarlık ve temel matematik becerileridir. Bu beceriler kapsamında sözel dil becerileri, alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, görsel algı, dikkat, hızlı otomatik isimlendirme, işitsel algı, dinlediğini anlama ve yazmaya hazırlık becerileri olarak ifade edilebilir (Neuman ve Dickinson, 2002; National Early Literacy Panel, 2008; Wang, Yin & McBride, 2015; Eurydice, 2009; Rakhlin, Cardoso-Martins & Grigorenko, 2014). Temel matematik becerileri kapsamında ise büyük-küçük gibi boyutla ilgili kavramlar, sayılar, karşılaştırma, tanıma, gruplama gibi becerilerin yer aldığı söylenebilir (Charlesworth ve Lind, 2007). Erken akademik becerilerin özellikle ilkökul ve devamındaki yıllardaki akademik başarının temelini oluşturması ve bu derece önemli olan temel okuryazarlık ve matematik becerilerinin online olarak kazandırılmaya çalışılması; salgının okul öncesi yaş grubu üzerinde ortaya çıkarabileceği olumsuz etkileri, bu yaş grubunun uzaktan eğitim sürecine genel ve dijital anlamdaki uyumunun diğer yaş gruplarına göre zaman alıcı olması ve salgın sürecinde okul öncesi gibi ilkökul ve devamında gelen yıllar için kritik bir süreçte sahip olan bir eğitim basamağında gerçekleştirilen online eğitim ve bu süreçte çocuklara kazandırılan erken akademik becerilere yönelik öğretmen deneyimlerini içeren alan yazında yeterli çalışmaya rastlanmamış olması bu çalışmanın gerekçelerini oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmadan elde edilen sonuçların çocukların erken akademik becerilerindeki eksikliklere yönelik hazırlanacak müdahale programlarının oluşturulabilmesi açısından ve salgın sonrasındaki okul öncesi eğitime yön verebilmek amacıyla öğretmenlere, ailelere, Millî Eğitim Bakanlığı yetkililerine ve akademisyenlere yol göstermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmada Covid-19 salgını döneminde okul öncesi eğitimindeki erken akademik becerilerin (okuma-yazmaya hazırlık/erken okuryazarlık ve temel matematik becerileri) kazandırılma sürecinin uygulayıcılar gözünden ortaya konması amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıda belirtilen araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Uzaktan eğitimin okul öncesi eğitimdeki avantaj ve dezavantajları nelerdir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde çocukların dijital yeterlikleri nasıldır?
3. Covid-19 salgını döneminde okul öncesi eğitimde erken akademik beceriler nasıl kazandırılmıştır?
4. Okul öncesinde uzaktan eğitim sürecinin çocukların gelişim alanlarına yönelik nasıl etkileri olmuştur?
5. Uzaktan eğitimle okul öncesinde ölçme ve değerlendirme nasıl gerçekleştirilmiştir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Covid-19 salgını döneminde okul öncesi eğitimindeki erken akademik becerilerin (okuma-yazmaya hazırlık/erken okuryazarlık ve temel matematik becerileri) kazandırılma sürecinin uygulayıcılar gözünden ortaya konmasını amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgubilim) deseni ile tasarlanmıştır. Olgubilim deseni, gündelik yaşamda farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bir biçimde bilgi ve anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu olgular kavram, olay, deneyim ya da algılar olarak var olmaktadır. Fenomenoloji, olguların meydana getirdiği anlayışların temelini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Patton, 2018). Bu araştırma kapsamında ele alınan olgu, salgın döneminde uzaktan okul öncesi eğitimi gerçekleştirilen süreçte erken akademik becerilerin çocuklara nasıl kazandırıldığı olgusudur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine göre belirlenen, Giresun İli'nde farklı devlet anaokullarında okul öncesi öğretmenliği yapmakta olan ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılında uzaktan okul öncesi eğitimi gerçekleştirmiş 7 katılımcı öğretmen oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi, nitel araştırmalarda en sık kullanılan örnekleme yöntemi olmakla birlikte tamamen mevcut olan, ulaşılması en hızlı ve kolay öğelere dayanmaktadır (Patton, 2005). Çalışma grubunda yer alan katılımcı öğretmenler, etik ilkeler göz önüne alınarak K1, K2, K3..., K7 olarak kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan ve iki okul öncesi eğitimi alan uzman görüşleriyle son hali verilen bir form kullanılmıştır. “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimde Erken Akademik Becerilere Yönelik Görüşleri Formu” olarak adlandırılan form, yarı yapılandırılmış görüşme sorularından oluşmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın veri toplama sürecine başlamadan önce Google anketler aracılığıyla gönüllü katılım onayını içeren bir form oluşturulmuş ve çalışma grubunda yer alan katılımcı öğretmenlere elektronik ortamda iletilmiştir. Veri toplama sürecine başlamadan önce çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenleri ile araştırma öncesinde görüşülmüş ve çalışmanın amacı araştırmacılar tarafından açıklanmıştır. Öğretmenler ile görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilen görüşmeler, yüz yüze ve bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile görüşmeler gerçekleştirilirken yazılı notlar tutulmuştur.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi içerik analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler esnasında tutulan yazılı notlar, derinlemesine bir şekilde incelenmiş ve kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen kodlar aracılığıyla temalar oluşturulmuş; kod ve temalar düzenlenerek tablolaştırılmış ve bulgulara ulaşılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1.

Okul Öncesinde Uzaktan Eğitim

Tema	Kod	Katılımcı
Avantaj	Sanal içerik, video ve interaktif etkinliklerle süreci zenginleştirebilme	K1, K4, K6
	Çalışmayan annelerin çocuklarının süreci daha kolay sürdürebilmesi	K1
	Çocukların sanal içerik, video ve interaktif etkinliklerle aktif kalabilmesi	K2
	Ailelerin sürece etkin bir biçimde katılabilmesi	K5
	Çocukların dijital ortamda akranları ve öğretmenleri ile iletişimini sürdürebilmesi	K7
Dezavantaj	Ebeveyn sorumluluklarının artması ve ders hazırlıklarını annelerin yapması	K1
	Çocukların uzun süre ekrana maruz kalması ve dikkatlerinin dağılması	K1, K4, K5, K6
	Paydaşlar için alışık olunmayan online eğitimin birçok krize yol açması	K2, K3, K4, K6
	Öğretmenlerin normal sürece göre daha çok çaba sarf edip yorulması	K1
	Teknolojik imkân ve alt yapı yetersizliğinden fırsat eşitsizliklerinin oluşması	K1, K2, K5
	Ekonomik imkansızlıklar nedeniyle bazı çocukların derse katılamaması	K2
	Planlanan her etkinliğin ekran karşısında yapılamaması	K5
	Temel akademik becerileri ekrandan öğretememe ve kazanımlara ulaşamama	K3, K6
	Sınıftaki atmosferi yakalayamama ve online eğitimin amacına hizmet etmemesi	K6, K7
	Çocukların akranlarıyla sosyalleşememesi ve oynayarak öğrenememesi	K3, K4, K6
	Online ortamda özbakım becerilerinin kazandırılmaması	K7

Öğretmenlerin görüşlerine göre, okul öncesinde uzaktan eğitim de birtakım zorluklar yaşanmıştır. Bu zorluklardan bazıları ebeveynlerin sorumlulukların artmış olmasıdır. Bu süreçte okulda öğretmenin hazırladığı materyalleri, etkinlikleri aileler evde yapmak zorunda kalmıştır. Çocuklar uzun süre ekran başında kalmış diğer taraftan da teknolojik imkanları yetersiz olanlar için fırsat eşitsizliği oluşmuştur. Öğretmenler, online ders sürecinde sınıftaki atmosferi yakalayamadığını belirtirken, bununla beraber çocukların akranları ile iletişime geçememesi, oyun yolu ile edinilen kazanımların eksik kalması, planlanan her etkinliğin ekran başında yapılamaması gibi sorunlar ile karşı karşıya kalmışlardır.

Tüm bu olumsuzluklar yanında öğretmenler online eğitimin avantajlı noktalarına da değinmektedir. Çocuklar bu süreçte sanal içerik, video, interaktif etkinlikler ile ders esnasında daha aktif olurken yanı sıra öğrenim süreci de zenginleşmektedir. Çalışmayan anneler online eğitim sürecinde çocuklarına daha fazla destek olmuşlardır. Pandemi sürecinde online eğitim sayesinde çocuklar ve öğretmenler birbirleri ile iletişim halinde kalmışlardır.

Tablo 2.

Uzaktan Eğitimle Okul Öncesinde Çocukların Dijital Yeterlikleri

Tema	Kod	Katılımcı
Olumlu	Çocukların erken yaşta teknolojik aletlerle tanışıp dijital yeterlik edinmeye başlaması	K1
	Teknolojik imkân ve alt yapıya sahip olan çocukların teknolojik aletlerin kullanımına hâkim ve dijital yeterliklerinin fazla olması	K1, K4, K5
	Çocukların “görsel okuma” çalışmalarını dijital ortamda başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmeleri	K3
Olumsuz	Bazı çocukların dijital destek için ebeveynlerine ihtiyaç duyması	K4, K6
	Bazı çocukların dijital yetkinliklerinin yalnızca dersi açıp kapatabilecek kadar olması	K1, K7
	Teknolojik alt yapı ve imkansızlıkların dijital yeterliliği kısıtlaması	K2, K3, K4, K6, K7
	Bazı çocukların işaretleme vb. etkinlikleri ekran üzerinde yapamaması ve derste pasif kalması	K2
	Teknolojik imkansızlıkların fırsat eşitsizliği ve dijital yeterliklerde farklılıklar oluşturması	K3, K4

Online eğitim sürecinde çocukların erken yaşlarda teknolojik aletlerle tanışması, böylece bunlara daha hâkim olmaları sonucunu doğurmuştur. Çocukların görsel okumalarını dijital ortamda başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği belirtilmektedir.

Dijital yeterlilik açısından bazı olumsuzlardan da söz edilmektedir. Çocukların bazılarının sadece dersi açıp kapamaya yetecek düzeyde teknik bilgiye sahip olduğu, bazılarının ekran üzerinde işaretleme yapamamasından ötürü derste aktif olamadığı bunun da fırsat eşitsizliği oluşturduğu öğretmenlerce ifade edilmektedir. Bu fırsat eşitsizliği de çocuklarda olan dijital yeterliliklerde farklılıklar oluşturduğu öğretmenlerce belirtilmektedir.

Tablo 3.

Uzaktan Eğitimle Okul Öncesinde Erken Akademik Becerilere (EAB) Yönelik Görüşler

Tema	Kod	Katılımcı
Olumlu	EAB'yi geliştirebilmek için hikâye/bilmece/tekerleme/şarkılardan faydalanma	K1, K2, K3, K5, K6
	Erken okuryazarlık becerileri (Sözel dil gelişimi, harf/alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, yazma farkındalığı) etkinliklerinin interaktif gerçekleştirilmeye çalışılması	K1, K4, K6, K7
	Temel matematik ve geometri becerilerinin basit sanal etkinliklerle geliştirilmeye çalışılması	K1, K4, K6, K7
	Belgesel/videolar üzerine yapılan sınıf tartışmaları ve hikâye tamamlama, dinleme, anlama, soru-cevaplarla ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesi	K1, K2, K4
Olumsuz	EAB'ye yönelik etkinlikler esnasında çocukların ebeveyn desteğine ihtiyaç duyması	K3
	Ekran karşısında yazma gelişimini yeterince destekleyememe (yalnızca kesme-yırtma-yapıştırma yapılabilmesi)	K1, K6, K7
	Erken okuryazarlık ve temel matematik becerilerini yeterince kazandırma	K2, K3, K7
	EAB etkinliklerinin çocukların derse katılmamaları nedeniyle yapılamaması	K3
	Okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının kısıtlanması ve çocukları 1. sınıfa yeterince hazırlayamama	K2
	Çocukların ekran karşısında uzun süre oturamamaları sebebiyle EAB etkinliklerinin aksaması	K3

Online eğitim sürecinde de erken akademik becerileri edindirmek önem arz etmektedir. Öğretmenler, çocukların erken akademik becerilerini geliştirmek için, bilmece, hikâye, tekerleme, şarkılardan faydalandıklarını belirtmişlerdir. Erken okuryazarlık becerileri (sözel dil gelişimi, harf-alfabe bilgisi, fonolojik farkındalık, yazma farkındalığı), erken matematik becerileri etkinliklerinin interaktif de olsa gerçekleştirilmeye çalışıldığını ifade etmektedirler. Bu becerileri edindirme sürecinde, belgesel, video üzerinden yapılan sınıf tartışmaları, hikâye tamamlama, dinleme, anlama, soru cevaplarla ifade edici dil becerilerini de geliştirmeye geçindiklerini söylemektedirler.

Online eğitim sürecinde erken akademik becerileri geliştirmek hedeflense de, ekran karşısında yazma gelişiminin tam desteklenemediği, ebeveynlere duyulan ihtiyacın arttığı, bazı çocukların derse katılamadığı öğretmenlerce ifade edilmektedir. Bu sorunlar çocukların erken akademik becerilerin temellerinden biri olan okuma yazmaya hazırlık çalışmalarını kısıtlarken, çocukların 1. Sınıfa yeterince hazırlanamadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerden biri, çocukların ekran karşısında sıkıldıklarından dolayı etkinliklere tam katılmadığını söylemiştir.

Tablo 4.*Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Öncesinde Çocukların Gelişim Alanlarına Yönelik Görüşler*

Tema	Kod	Katılımcı
Gelişim Alanları	Bilişsel, sosyal-duygusal, motorsal, dil alanlarına yönelik online etkinliklerin yetersiz kalması	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7
	Fırsat ve imkân eşitsizlikleri nedeniyle çocukların birçok alana yönelik kazanımı elde edememesi	K2
	Bilişsel alana yönelik becerileri ekran karşısında kazandırılmama ve destekleyememe	K1, K2, K3, K4, K5, K6
	Online ortamın motorsal gelişimi desteklemede yetersiz kalması ve kontrol güçlüğü	K1, K2, K3, K4, K6, K7
	Sosyal-duygusal gelişimin yalnızca online ortamdaki iletişim ile kısıtlanması	K4
	Ekrandan da olsa çocukların akranlarını görmeleri ve sosyal-duygusal gelişimlerinin olumlu etkilenmesi	K1, K2, K3, K4, K5, K7
	Çocukların online ortamda akran ve öğretmenleri ile iletişim kurup kendilerini ifade edebilmeleri	K2, K3, K4, K7

Uzaktan eğitim sürecinin, okul öncesi eğitimde çocukların gelişim alanlarına olumlu olumsuz yansımaları olmuştur. Öğretmenler, bilişsel, sosyal duygusal, motorsal, dil alanlarına yönelik online etkinliklerin yetersiz olduğundan söz etmektedir. Öğretmenlerden biri, imkân eşitsizlikleri yüzünden çocukların birçok alana dair kazanımı kazanamadığını belirtmektedir. Öğretmenlerin çoğu, bilişsel alan ve motorsal alana yönelik becerilerin kazandırılmadığını ifade etmektedirler. Sosyal duygusal gelişim sadece online eğitim ile sınırlı kalmıştır. Ancak bu sınırlılığa rağmen öğretmenler, ekrandan da olsa çocukların birbirlerini görmeleri, öğretmenleri ve birbirleri ile iletişimde olmaları onların sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Tablo 5.*Uzaktan Eğitim Sürecinde Okul Öncesinde Ölçme-Değerlendirme ve Uygulayıcı Gözlemleri*

TEMA	KOD	KATILIMCI
Ölçme Değerlendirme	Uzaktan eğitimde kazanımlara ulaşamadığından ölçme-değerlendirme gerçekleştirememesi	K2, K3, K4, K7
	Çocukların ekran karşısında dikkat sürelerinin çok kısa olması nedeniyle değerlendirme yapılamaması	K3
Uygulayıcı Gözlemleri	Çocukların sürece uyum sağlayamaması ve okul öncesinin gerekliliklerinin yerine getirilememesi	K1, K3, K6, K7
	Uzaktan eğitimde çocukların olumsuz davranışlarında artış	K5
	Uzaktan eğitimde ilkökula yönelik hazırbulunuşlukların oluşmaması	K1, K6
	Uzaktan eğitimi yalnızca çocukların okuldan uzaklaşmaması için gerçekleştirme	K2
	Çocukların bazı dijital kazanımlar elde etmesi	K1
	Kazanım eksikliği sebebiyle ilkökula yönelik müdahale prog. ihtiyaç duyma	K6

Uzaktan eğitim sürecinde okul öncesinde hedeflenen kazanımlara ulaşamadığından dolayı öğretmenler ölçme ve değerlendirme gerçekleştiremediğini belirtmişlerdir. Değerlendirme yapabilmek için uygun ortamı sağlamak önemlidir. Online eğitim sürecinde de ekran karşısında çocukların dikkatlerinin çok dağınık olduğu ve bu sebeple değerlendirme yapılamadığı ifade edilmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerince eğitim öğretim süreci değerlendirildiğinde, çocukların sürece uyum sağlayamadıkları bu sebeple de okul öncesi eğitimin amacına ulaşamadığını söylemektedirler. Uzaktan eğitim sürecinde bazı çocukların olumsuz davranış geliştirdikleri, ilkökula yönelik hazırbulunuşluk edinemedikleri, uzaktan eğitimi yalnızca okuldan uzak hissetmemeleri için devam ettirdikleri gibi olumsuz görüşler mevcuttur. Çocukların bazı dijital kazanımlar elde ettikleri söylenmektedir. Okul öncesinde online eğitim sürecinde oluşan

kazanım eksikliği sebebi ile ilkokula yönelik müdahale programlarına ihtiyaç duyulduğu öğretmen görüşü de mevcuttur.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, Giresun İli'nde farklı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmenler ile yüz yüze görüşülmüştür. 2019-2020 eğitim öğretim yılının bahar döneminde okulların kapanmasına ve online eğitim sürecinin başlamasına sebep olan Covid-19 salgınının eğitime yansımaları öğretmen görüşlerine dayanarak incelenmiştir. Online eğitim süresince birçok sorunla karşı karşıya kalınmıştır. Çocukların hepsinin tablet, bilgisayar, internet sahibi olamaması eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmıştır. Okul öncesi eğitimi için planlanan birçok kazanıma ulaşılamamış ve bu da çocukların verimsiz bir sene geçirmesine yol açmıştır. Capurso ve ark. (2020), Covid-19 salgını boyunca karantinanın tüm dünya genelinde çocukların gelişimlerini olumsuz etkilemiş olabileceğini belirtmektedir. Okul öncesi dönemi online eğitim ile tamamlamış çocuklar birçok erken akademik beceriyi edinemedi. Erken akademik becerileri edinmeden ilkokula başlayan çocuklar uyum sorunları ile karşı karşıya kalacaktır. UNICEF (2020) ilgili konu ile hazırladığı yayında, Covid-19 salgınında günlük hayatımızda ortaya çıkan problemlerin çocukların okula uyum sürecine de olumsuz yansımaları olacağını ifade etmektedir. Çocuklar, dijital yeterliliklerinin olmaması durumunda veya derse hazırlanma da ebeveynlerinin desteklerine her zamankinden daha fazla ihtiyaç duymuştur. Kuzu (2020) ebeveynlerin online eğitim çalışmalarını takip ettiklerini ve çocuklarını pandemi sürecince destekleme gayretinde olduklarını ifade etmektedirler. Veliler çocukları için elinden geleni yapsa da her gün derse hazırlık yapılması yanı sıra ders esnasında çocuklara rehberlik edilmesi zaman zaman onları yorduğu gözlenmektedir. Erol ve Erol (2020) velilerin zaman zaman online eğitim sürecinde kendilerini yeterli hissetmediklerini ortaya koymuştur. Online eğitim sürecinde çocuklara ölçme değerlendirme uygulanırken de zorlanılmıştır. Okul öncesi dönem çocukların dikkatlerinin kısa olması, belli başlı kazanımların edinilememiş olması buna neden olarak gösterilmektedir. Bu süreçte çocuklarda istenmedik davranışların da geliştiği görülmektedir. Ulusal Okul Psikologları Birliği (National Association of School Psychologists) (2020), koronavirüs salgını boyunca okul öncesi dönem çocuklarında başparmak emme, yatak ıslatma, ebeveynlere bağımlı olmak, uyku bozuklukları, iştahsızlık, karanlık korkusu, davranışlarda gerileme ve içe kapanıklık gibi olumsuz davranışların ortaya çıkabileceğini belirtmiştir. Online eğitim sürecinde gelişen tüm olumsuzluklara rağmen çocukların her gün birbirini görmesi, öğretmeni ve arkadaşları ile sohbet edebilmesi kendisini bir ortama ait hissetmesi açısından önemlidir. Bu durum çocukların sosyal becerileri kazanmalarını olumlu yönde etkiler. Tüm görüşler değerlendirildiğinde; bir insanın eğitim öğretim yılında en önemli eğitim basamağı olan okul öncesi dönem online eğitim ile yeterli kalitede ve donanımda yapılamamıştır. Çocukların erken akademik becerileri tam anlamı ile edinmeden ilkokula geçmeleri onları eğitim öğretimden ve okuldan uzaklaştırabilir. Eğitimin tüm bileşenlerinin faydasına olması için ilkokula uyum sürecinin daha etkili ve kaliteli bir biçimde yaşanmasının önemine değinilmiştir (Konca, Çakır, 2021). Bu uyum sürecini başarı ile gerçekleştirmek için ilkokula başlayan çocuklara erken okuryazarlık ve erken matematik becerileri geliştirecek müdahale programları hazırlayıp desteklemek gerekmektedir. Pandemi ile hayatımıza giren online eğitimi bundan sonra da eğitim hayatının bir parçası olarak görmek gerekmektedir. Çocukların sınırsız ve ücretsiz olarak ulaşabileceği online eğitim platformlar hazırlayıp, onları bu yönde de desteklemek önem arz etmektedir.

KAYNAKÇA

- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397 <https://dergipark.org.tr/pub/egitime-ISSN 2619-9351>
- Capurso, M., Dennis, J. L., Salmi, L. P., Parrino, C., & Mazzeschi, C. (2020). Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic. *Continuity in Education*, 1(1), 64-82.
- Charlesworth, R. and Lind K.K. (2007). Math & science for young children. (Fifth edition). USA: Thomson Delmar Learning.
- Erol, M., & Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkokul öğrencileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 529-551.
- Eurydice, (2009). Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe. Brussels: EACEA/Eurydice.

- Konca, A.S., & Çakır, T. (2021). Pandemi sürecinde uzaktan eğitim ile okul öncesi eğitimden ilkokula geçiş hakkında veli görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 35(2), 520-545.
- Kuzu, Ç.İ. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilkokul uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.
- Moore, M., and Kearsley, G. (2012). *Distance education: A system view of online learning*. Canada: Wadsworth.
- National Early Literacy Panel. (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Neuman, S.B. and Dickinson, D. K. (2002). *Handbook of early literacy development*. Newyork: Guilford Publication.
- OECD. (2020). Education disrupted – education rebuilt: Some insights from PISA on the availability and use of digital tools for learning- OECD Education and Skills Today. <https://oecdeditoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Rakhlin, N., Cardoso-Matins C. & Grigorenko, E.L. (2014). Phonemic awareness is a more important predictor of orthographic processing than rapid serial naming: Evidence from russian. *Scientific studies of reading*, 18(6), 395-414.
- Ulusal Okul Psikologları Birliği (National Association of School Psychologists) (2020), Helping Children Cope With Changes Resulting From COVID-19. <https://www.nasponline.org/resources-and-publications/resources-and-podcasts/school-climate-safety-and-crisis/health-crisis-resources/helping-children-cope-with-changes-resulting-from-covid-19>. Erişim tarihi: 03.08.2020.
- UNICEF, (2020). Supporting your child's mental health as they return to school during COVID-19. <https://www.unicef.org/coronavirus/supporting-your-childs-mental-health-during-covid-19-school-return>. Erişim tarihi: 03.08.2020.
- Wang, Y., Yin, L. & McBride, C. (2015). Unique predictors of early reading and writing: A one- year longitudinal study of chinese kindergartens. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 51-59.
- WHO (2020). WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19--11-march-2020>
- Yıldırım, H., & Şimşek, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Higher Education After The Pandemic: Exploring The Opinions Of University Academic Staff

Assist. Prof. Dr. Figen Karaferye, Kutahya Dumlupinar University, Türkiye, figen.karaferye@dpu.edu.tr

Abstract

With the global outbreak of Covid-19 pandemic and its consequences, various changes have been made in the existing processes of higher education. It disrupted the processes, and at first, universities moved all programs online to remote teaching. This quick shift brought new challenges to the systems, such as the weight of demand, and to the system users, including academic staff and students. In this emergency response process, academic staff and students experienced difficulties in the technological/digital-based delivery of education; for instance, readiness problems, digital literacy problems, and social-emotional related problems. After the crisis management stage, higher education institutions continued online teaching & learning processes in addition to the face-to-face/physical settings. Strategies and solutions for the difficulties/challenges encountered in online settings are still sought while the hybrid model of teaching is in use in universities. This paper undertakes a phenomenological approach and seeks to explore the opinions of academic staff about the higher education practices after the pandemic. Purposeful sampling is used to reach out to the academics who teach both in online settings and face-to-face settings in the same educational term. The data is gathered with a semi-structured interview form. In the analysis of the data, Colaizzi's 7-step descriptive phenomenological method is used. The findings show that the hybrid model in use has brought both its challenges and opportunities to the academics experiencing this kind of a model in higher education.

Keywords: Pandemic, higher education, academics, phenomenological.

Introduction

With the global outbreak of Covid-19 pandemic and its consequences, various changes have been sought & made in the existing processes of education systems, and higher education acted rather quickly to respond to the needs during this time with its digital solutions (Fernandez & Shaw, 2020).

Before the pandemic, there had already been discussions about the need of improving the current structure and trends in higher education considering various aspects of the era, such as considering the digital needs, the need to increase workforce qualifications when considered from the perspective of social and economic development, and the need to eliminate the skill gap between the competencies of newly graduates and the expected employee competencies needed by the industry (Cheung, Kwok, Phusavat & Yang, 2021; WEF, 2020). Thus, there had been exemplary new implementations and practices in some universities regarding digital innovations and program & work field related new trends (Bonfield, Salter, Longmuir, Benson. & Adachi, 2020; Matthews, McLinden & Greenway, 2021).

Along with these, the pandemic happened, it obviously disrupted the ongoing processes and for universities moving all programs online became the only option for a while. However, this kind of a quick shift brought new challenges to the systems, such as the weight of demand, and challenges to the system users, including academic staff and students. The research on the subject show that in the emergency response process that came with the pandemic, academic staff and students experienced difficulties in the technological/digital-based delivery of education. Those difficulties in majority included readiness problems, digital literacy problems, and social-emotional related problems (Deznabi, Motahar, Sarvghad, Fiterau & Mahyar, 2020; Sahu, 2020).

After the remote teaching & learning process as a response to the pandemic, blended or hybrid model of teaching & learning processes started in universities. With the hybrid model, some courses can be run online, and some can be run face-to-face, or the same course can be run both in online settings and face-to-face settings as the administration organizes for the upcoming weeks in the term based on the precaution policies. That kind of a model of teaching has its own ups and downs as well. In this study, the experiences of academicians who teach both in online settings and face-to-face settings in a term are explored to grasp a better understanding of the situation. By understanding the experienced challenges and opportunities in the process, it could be helpful

to manage the challenges better and make use of the opportunities better for the continuous improvement of the teaching & learning processes in universities.

Methods

In the current study, phenomenological approach is conducted to explore the opinions of academic staff about the higher education practices after the pandemic. Phenomenological research aims to understand human experience including the differences of experience among people (van Manen, 2007; 2016).

The data is gathered with a semi-structured interview form, and purposeful sampling is used to reach out to the academics who teach both in online settings and face-to-face settings in the same educational term to grasp a deeper understanding. Patton (2015) emphasizes the importance of experiencing the phenomenon as close as possible in phenomenological inquiry to really have an understanding about what other people are experiencing. Thus, the researcher herself is also teaching both in online settings and face-to-face settings in the same educational term; and the purposeful sampling technique is used to reach out to the academics who all share the experience of teaching in both channels in an educational term.

In the data analysis, Colaizzi's 7-step descriptive phenomenological method is used using those steps listed below (Colaizzi, 1978; Meyers, 2019; Sanders, 2003):

1. Transcribe and familiarize : acquire a sense
2. Extract significant statements
3. Formulate meanings
4. Organize formulated meanings into clusters of themes
5. Create exhaustive description of the phenomenon
6. Describe the fundamental structure of the phenomenon
7. Validate findings: return to the participants

Participants

6 academics, who work in a state university, participated the study. Ethical considerations were considered. The study was introduced first, participants were informed about the research & its objectives. Then, they were invited to participate to the study with the knowledge that they could withdraw from the study at any stage. The study continued with the participants who wanted to participate willingly.

Data tools

A semi-structured interview form is used to gather data. The form is developed by the researcher. For validity and reliability aspects, as the Colaizzi method prescribes, the transcripts and later the summary of the findings were presented to the participants to validate and verify if their statements were reported accordingly. Moreover, expert opinion was taken on the transcripts and the data interpretation following Miles & Huberman's (1994) experts' reaching consensus requirement for reliability, and Lincoln & Guba's (1985) validation criteria of trustworthiness in qualitative research were applied.

Findings

The data gathered from 6 academics are used in the data analysis. Descriptive demographics of the participants are shown on Table 1.

Table 1.

Demographics.

Code	Teaching both in online & face-to-face settings in a term	First time to experience teaching online & face-to-face in a term	Gender	Teaching experience in higher education	Academic title
Participant 1	Yes	Yes	Female	16 years	Assist. Prof. Dr.
Participant 2	Yes	No	Female	14 years	Lecturer
Participant 3	Yes	Yes	Female	3 years	Lecturer
Participant 4	Yes	Yes	Female	6 years	Assist. Prof. Dr.
Participant 5	Yes	Yes	Male	16 years	Lect. Dr.
Participant 6	Yes	Yes	Male	11 years	Lecturer

As it is seen on the table, only one participant reported that it was not the first time to experience teaching both online courses and face-to-face ones in an educational term. The other participants stated that it was the first time for them to experience that kind of a model in higher education.

Following the steps of Colaizzi's data analysis, those themes listed below are found in the analysis of the semi-structured interviews:

Table 2

Themes & Sub-themes.

Themes	Sub-themes
Challenges to manage before/after the lessons	Getting prepared stage' problems
	Time management issues
	Balancing academic workload
	Motivation
	Technology-related issues
Difficulties to overcome during the lessons	Classroom management
	Communication-related issues
	Social-emotional aspects
	Technology-related issues
Opportunities of the hybrid model	Flexibility
	Managing household related issues
	Health-related issues (e.g. less anxiety)
	Time management

The themes determined out of the analysis of the semi-structured interviews consist of *Challenges to manage before/after the lessons*, *Difficulties to overcome during the lessons*, and *Opportunities of the hybrid model* as the table shows above. Each theme includes sub-themes regarding the experiences of academics themselves, and also their observations and interpretations of students' perspective as the academics themselves reported that they encountered in their practices.

Conclusions

Following the remote teaching & learning process as a response to the pandemic, blended or hybrid model of teaching & learning processes started in higher education institutions. With the hybrid model, academicians started running some courses online, and some courses face-to-face. In some university implementations, the same course can be run both in online settings and face-to-face settings as the institutional administration organizes for the upcoming weeks in the term based on the precaution policies in the accommodated place. That kind of a model of teaching has brought its own ups and downs. In this study, the experiences of academicians who teach both in online settings and face-to-face settings in a term were explored to grasp a better understanding of the situation in practice. It is believed that by understanding the academics' experienced challenges and opportunities in the process, it could be helpful to manage the challenges better and make use of the opportunities better for the continuous improvement of the teaching & learning processes in universities.

With this aim, a phenomenological approach is undertaken to explore the opinions of academic staff about their practices at work after the pandemic. With the use of a semi-structured interview form, an in-depth analysis of academics' experiences on the subject-matter was conducted. In the data analysis, Colaizzi's 7-step descriptive phenomenological method was used.

The findings obtained from the study showed that academics have difficulty in addressing to the diverse student needs and expectations on two different platforms – courses in online settings and courses in face-to-face settings. Since it can be challenging for an academic to meet the needs & expectations of their students already in one setting, the diversity between the two settings makes it more challenging to manage for the academicians on their daily practice. Not only the lesson time, but also the pre- and post- stages of the lessons and the time in-between two different settings were concluded to be challenging. The findings also included that time management, balancing academic workload and personal life are also among the difficulties that academics face. Furthermore, just like it was put forth repeatedly in time of the crisis management & emergent remote teaching period, technology-related issues and social-emotional related problems were still reported to have a significant effect on the teaching & learning processes of the ongoing implementation. However, there are differences among the experiences of the academics regarding those issues. Thus, it can be concluded that the support and gaining awareness on the aforementioned subjects as through professional development aids and sharing best practices among peers in the faculty help improve.

There are some limitations of the research to mention. Since purposeful sampling method was used, the data & the findings of the study reflect the perspectives of this specific sample of academics who participated the study. Thus, making generalizations for all academics was not a goal in the study, as the phenomenological inquiry also states. For further research on the subject, qualitative research can be expanded/repeated by reaching out to more academics, and quantitative research methods can be undertaken to reach larger samples.

References

- Bonfield, C.A., Salter, M., Longmuir, A., Benson, M. & Adachi, C. (2020). Transformation or evolution?: Education 4.0, teaching and learning in the digital age, *Higher Education Pedagogies*, 5:1, 223-246, DOI: 10.1080/23752696.2020.1816847
- Cheung, S., Kwok, L. F., Phusavat, K., & Yang, H. H. (2021). Shaping the future learning environments with smart elements: challenges and opportunities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 16. <https://doi.org/10.1186/s41239-021-00254-1>
- Colaizzi, P.F. (1978). Psychological research as a phenomenologist views it. In Valle, R.S. and King, M., (Eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*. New York: Oxford University Press, pp. 48-71.
- Deznabi, I., Motahar, T. Sarvghad, A., Fiterau, M. & Mahyar, N. (2020). Impact of the COVID-19 Pandemic on the Academic Community Results from a survey conducted at University of Massachusetts Amherst. *Digit. Gov.: Res. Pract.* 2(2). <https://doi.org/10.1145/3436731>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Matthews, A., McLinden, M. & Greenway, C. (2021). Rising to the pedagogical challenges of the Fourth Industrial Age in the university of the future: an integrated model of scholarship, *Higher Education Pedagogies*, 6:1, 1-21, DOI: 10.1080/23752696.2020.1866440
- Meyers, A. (2019). A phenomenological study of the lived experiences of counseling students in a co-facilitated experiential group. *Theses and Dissertations*. 3272. <https://scholarworks.uark.edu/etd/3272>

- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). Qualitative data analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Sahu P. (2020). Closure of universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. Cureus, 12(4), e7541. <https://doi.org/10.7759/cureus.7541>
- Sanders, C. (2003). Application of Colaizzi's method: Interpretation of an auditable decision trail by a novice researcher, Contemporary Nurse, 14:3, 292-302, DOI: 10.5172/conu.14.3.292
- Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. New York: Routledge.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*. 1(1), 11-30.
- World Economic Forum [WEF], 2020. Closing the Skills Gap: Key Insights and Success Metrics http://www3.weforum.org/docs/WEF_GSC_NES_White_Paper_2020.pdf

Revisiting The Strategies For Effective Classroom Management In Online/Remote Education

Assist. Prof. Dr. Figen Karaferye, Kutahya Dumlupinar University, Türkiye, figen.karaferye@dpu.edu.tr

Abstract

Effective classroom management establishes and sustains a positive teaching & learning environment where both the teacher and the learners benefit from meaningful, academic learning and exchanges. The process does not only aim for cognitive and academic gains, but also considers social and emotional aspects. With the disruption of the Covid-19 pandemic and the shift to online/remote teaching, typical processes of classroom management and the effectiveness of its usual strategies have been questioned for improvement. The current study, by undertaking a theoretical approach, aims to look at the issue of classroom management in online/remote teaching which makes classroom management skills even more critical, together with the frequently taken strategies. Reviewing the empirical and conceptual research papers on the subject, the paper provides a brief overview of effective online classroom management practices and some evidence-based & practical recommendations for online/remote classroom management.

Keywords: Online classroom, classroom management, strategies, social & emotional aspects

Introduction

Effective classroom management establishes and sustains a positive teaching & learning environment where both the academic/teacher and the learners benefit from meaningful, academic learning and exchanges. The process does not only aim for cognitive and academic gains, but also considers social and emotional aspects (Korpershoek, Harms, de Boer, van Kuijk & Doolaard, 2016). Research and practice on classroom management show that since a classroom is a dynamic and multi-dimensional area, continuous skill development is needed to manage & lead it effectively. It is also evident in the studies that school managers and teachers report classroom management as a top challenging topic (Emmer & Sabornie, 2016). That is why additional training & support on establishing and sustaining a positive learning environment is provided in in-service training programs. However, when the needed & expected support is not provided sufficiently to teachers, they tend to experience more stress in dealing with the challenges in classroom management, which lead to a variety of problems including the likelihood of burnout syndrome. Besides, the very same problem increases the likelihood of interfering with student learning. In addition to the academic loss, emotional and behavioral problems among students might occur, which all might lead to an increase in school absenteeism and even school dropout (Jones, Bailey, & Jacob, 2014).

What's more, on the school culture level, teachers lack the energy and motivation to take part in the other areas of schoolwork, which affects the school community, and eventually the likelihood of conflicts among peers and with the management increases. Thus, regular programs of continuing professional development and peer-sharing opportunities to support teachers on the subject matter are recognized essential & valuable as the evidence has shown. However, with the disruption of the Covid-19 pandemic and the shift to online/remote teaching, typical processes of classroom management and the effectiveness of its usual strategies are being questioned to be improved accordingly. Just as that, so the additional training & support on the subject matter provided teachers and/or academics, including the aspects such as context, applicability, practicality, timing and so on (Wilkinson et al., 2020).

The current study, by undertaking a theoretical approach, aims to look at the issue of classroom management in online/remote teaching which makes classroom management skills even more critical, together with the frequently taken strategies. Following this general aim, the paper provides a brief overview of effective online classroom management practices and some evidence-based & practical recommendations for online/remote classroom management by reviewing the empirical and conceptual research papers on the subject.

Classroom Management

Classroom management has been “a topic of enduring concern” both for teachers and school managers, even for the public (Evertson & Weinstein, 2006: 3). It is a multifaceted topic including a variety of sub-topics & areas from communication processes to curriculum goals. Here are some of the tasks that teachers carry out in classroom management (Evertson & Weinstein, 2006): (1) developing caring, supportive relationships with and among students; (2) organizing and implementing instruction in ways that optimize students’ access to learning; (3) using group management methods that encourage students’ engagement in academic tasks; (4) promoting the development of students’ social skills and self-regulation; (5) using appropriate interventions to assist students with behavior problems.

While classroom management is a multifaceted and challenging topic for teachers and school managers, it has a huge effect on student achievement. Students cannot learn in a poorly managed, chaotic environment where they do not feel safe or connected to, or where they are not sure about what to do. Thus, since classroom management has a huge effect on student achievement, there has been a great interest and a great deal of research on the subject – what makes classroom management effective, how to build better teacher-student relationships, leading classroom dynamics and so on (Can, 2020; Wang, Haertel & Walberg, 1993). With a simple definition, classroom management includes rules and procedures (including expectations), discipline and consequences (including strategies for both reinforcing positive behavior and dealing with inappropriate/disruptive behaviour), teacher-student relationships (attitudes & behaviour), mental set (teacher’s mental presence together with social-emotional awareness), student responsibility (empowering students to do as well as they possibly can), getting off to a good start (plans & preparations), and management at the school level (the broader context of the classroom matters as well) as it is stated in the study conducted by Marzano, Marzano & Pickering (2003) based on a meta-analysis of more than 100 studies on classroom management.

However, with the disruption of Covid-19 and in response to the crisis, teaching and learning processes were relocated. While making it possible for the education systems to continue teaching & learning, the quick shift into online/remote teaching & learning at all levels brought some new challenges, too. One of those challenges is managing online classrooms effectively. In the field of education, there have already been criticisms on pre-service teacher preparation programs and on-service training programs as they do not sufficiently provide students/teachers with a comprehensive, coherent study of the basic principles and skills of classroom management. Besides, classroom management can sometimes be mis-analyzed as “managing, controlling” students into some sort of obedience/compliance, which generates more problematic consequences both in classrooms and out of classrooms. In addition to these criticized issues, the topic of online/remote classroom management has attracted more attention in the field with the unexpected shift in 2020 (Can, 2020; Evertson & Weinstein, 2006; Lathifa, Helmanto & Maryani, 2020; McCaslin & Good, 1998; Sari & Nayir, 2020).

Online Classroom Management

In the literature, there is a distinction between online teaching and (emergency) remote teaching as Hodges, Moore, Lockee, Trust, and Bond (2020) described. Here, the online teaching option is more about planning & designing in a certain amount of time before instructional delivery stage, but remote teaching is abrupt and temporary instructional delivery due to emergency, such as Covid-19 crisis. In this paper, empirical and conceptual studies both on online teaching and remote teaching are included to be examined in regard to classroom management. In a simple definition, online classroom management includes all teaching & learning processes similar to the face-to-face one, but in an online environment. This could be an online environment managed asynchronously and/or synchronously.

Due to the unprecedented and quick shift into online/remote classrooms worldwide, problems and challenges of online classroom management have taken its place in many studies in the literature particularly in the last two years. Here below the mostly repeated problems in the empirical studies on the subject are listed (Ackerman & Gross, 2021; Lohmann, Randolph & Oh, 2021; Morgan, 2020; Wang, Zhang, Wang & Li, 2021):

- Resource-related problems (infrastructure)
- Behaviour problems
- Psychological, social-emotional aspects related problems
- Communication – interaction problems

Effective online classroom management

How can those problems listed above be handled with effectively, and proactively if possible? What makes classroom management effective? To answer these questions, a framework for understanding the components of evidence-based classroom management practices can be examined. The framework is developed by Simonsen, Fairbanks, Briesch & Sugai (2008) in a systematic review of the classroom management literature (see Table 1). Similar practices based on the principles below are of great use in online classroom management with the use of various online tools – the appropriate ones for the needs. Moreover, openness, accessibility, flexibility and creating a supportive environment are also very important to compensate for the lack of physical presence which students and teachers have been used to (Beschieru, Beschieru & Buzu, 2021; Stamatis, 2021).

Table 1

Examples of Evidence-Based Classroom Practices.

Principles	Practices
Maximize structure	Display daily schedule Classroom layout changed to suit activity Classroom procedures and routines taught explicitly
Establish, teach, and reinforce positive expectations	Expectations posted Pre-corrections given Expectations reviewed and retaught, as needed
Actively engage students	High rates of opportunities to respond given Use of active supervision (move, scan, interact) Differentiate to suit learner needs
Establish a continuum of strategies to acknowledge appropriate behavior	Praise Non-verbal acknowledgement Use of tokens or other reward system
Establish a continuum of strategies to respond to inappropriate behavior	Redirect Reteach Corrective feedback

In the studies specifically on online/virtual classroom management, its dimensions and characteristics, similar practices are described. Dimensions of online classroom management based on the study conducted by Can (2020) on online classroom management listed below:

- Teaching environment,
- Management of instructional delivery (programming, planning, activities),
- Management of behavior,
- Interaction,
- Motivation,
- Management of technology,
- Management of students with special needs and
- Time management.

It is vital to provide student-centered learning, and to support students and parents in lower levels on gaining awareness of the usage of the online teaching environment and its necessities. When the dimensions listed above are examined, it is clear that a teacher has various roles in managing such dynamic and multi-faceted processes. A teacher as a leader, a collaborator, a designer, a facilitator, an analyst to use data to check how the process is ongoing and continuous learner to improve oneself in doing all these tasks (Morgan, 2020; ISTE Standards for

Educators, 2017). Some practical strategies (Baker et al., 2016; Burden, 2020; Jones, 2006; Kwok, 2021; Simonsen, Fairbanks, Briesch & Sugai, 2008), and some recommended practices & tools are given below on Table 2:

Table 2

Practical Strategies and Some Recommended Practices & Tools

Strategies to follow	Recommended practices & tools
Establish rules & expectations with the involvement of students	Motivate students to share their ideas, brainstorm, and discuss to decide together on the ideal classroom environment to learn, be happy to be there and improve themselves, such as with the use of Web 2.0 tools – menti, kahoot, padlet (Burden, 2020);
Create routines (to know what is coming next and how to act properly to avoid disruptions)	Make use of online calendars, weekly timetables, and online discussion boards to make it visible for all what is coming next and what to be done to achieve the pre-set goals (Ackerman & Gross, 2021);
Develop ways to help students understand & commit to behavior standards/routine procedures for a safe, supportive classroom for all	Teach expectations; Model the desired behavior; Provide timely & explicit feedback to support students; Make use of guidelines and rubrics (for individual/peer and teacher's use) (Lohmann et al., 2021);
Create a positive climate & culture to learn and share	Make use of virtual tours and other free educational resources to let students enjoy, discover, share, and learn together; Make use of games, projects, exhibitions and contests that students can both enjoy, learn and share (Morgan, 2020);
Support student autonomy and create a learning community	Avoid assigning busy paperwork; Motivate students by communicating through live chats, virtual meetings, and video tutorials (Snelling & Fingal 2020); Support students to make use of goal-setting tools, become more aware of their strengths and things to improve with the use of some simple tools such as questionnaires, rubrics, self-checks, mind-mapping (Megginson & Clutterbuck, 2005);
Implement methods that motivate students and ensure all students experience academic success	Avoid assigning too much independent work or complex projects requiring material not commonly available at home (Morgan, 2020);
Actively engage students	Instead of using technology to present information to “passively” attending students, emphasize “the element of discovery” in your practices to let them be active attendees (Chen 2010);

Conclusions

Classroom management, with having been an important subject in teaching & learning, has become a more emphasized issue since the remote teaching & learning experience in 2020. Whether remote/online or face-to-face, teaching & learning processes will continue to be influenced by the technological advances. Moreover, digital technologies will continue to be a bigger part of educational practices as the reports show (World Economic Forum [WEF], 2021). Providing student-centered learning with flexible and individual-oriented learning opportunities will be more emphasized. Thus, effectively managed online classrooms with their diverse needs and dynamics will continue to be a subject to be researched upon for improvement. In this study, a theoretical approach is undertaken with the aim to look at the issue of classroom management in online/remote teaching following the Covid-19 crisis time which made classroom management skills even more critical. Reviewing the empirical and conceptual research papers on the subject, the paper provides a brief overview of effective online classroom management practices and some evidence-based & practical recommendations for online/remote classroom management.

References

- Ackerman, D.S. & Gross, B.L. (2021). Synchronous online discussion board as a primary mode of delivering marketing education: responding to the covid-19 pandemic and beyond. *Marketing Education Review*, DOI: 10.1080/10528008.2021.1893752
- Baker, C., Gentry, J., & Larmer, W. (2016). A model for online support in classroom management: perceptions of beginning teachers. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 6(1), 22–37. <https://doi.org/10.5929/2016.6.1.3>
- Beschieru, E., Beschieru, M., & Buzu, S. (2021). Online classroom management and motivation. *InterConf*, (41). вилучено із <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/interconf/article/view/8626>
- Burden, P.R. (2020). *Classroom management: creating a successful k-12 learning community*. John Wiley & Sons.
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 251-295.
- Emmer, E. & Sabornie, E.J. (Eds.). (2014). *Handbook of classroom management*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074114>
- International Society for Technology in Education. (2017). *ISTE standards for educators*. Arlington, VA: International Society for Technology in Education.
- Jones, S. M., Bailey, R., & Jacob, R. (2014). Social-emotional learning is essential to classroom management. *Phi Delta Kappan*, 96(2), 19–24. <https://doi.org/10.1177/0031721714553405>
- Jones, V. (1996). Classroom management. In J. Silula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 503-521). Macmillan.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kwok, A. (2021). Managing classroom management preparation in teacher education, *Teachers and Teaching*, 27:1-4, 206-222, DOI: 10.1080/13540602.2021.1933933
- Lathifa, Z.K., Helmanto, F. & Maryani, N. (2020). The practice of effective classroom management in COVID-19 Time. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(7), 3263-3271. Retrieved from <http://sersc.org/journals/index.php/IJAST/article/view/18955>
- Lohmann, M.J., Randolph, K.M. & Oh, J.H. (2021). Classroom management strategies for Hyflex instruction: setting students up for success in the hybrid environment. *Early Childhood Education Journal* 49:807–814 <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01201-5>
- Marzano, R.J., Marzano, J.S., & Pickering, D.J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McCaslin, M., & Good, T. (1998). Moving beyond management as sheer compliance: Helping students to develop goal coordination strategies. *Educational Horizons*, 76(4), 169–176.
- Megginson, D. & Clutterbuck, D. (2005). *Techniques for Coaching and Mentoring*. Boston: Elsevier.
- Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(3), 135-141, DOI: 10.1080/00098655.2020.1751480
- Sari, T., Nayir, F. (2020). Challenges in distance education during the (Covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. doi:10.17583/qre.2020.5872
- Simonsen, B., S.H. Fairbanks, A. Briesch, D. Myers & Sugai, G. (2008). Evidence-based practices in classroom management: considerations for research to practice. *Education and Treatment of Children* 31 (1): 351-380. doi:<https://doi.org/10.1353/etc.0.0007>.
- Stamatis, P.J. (2021). Impact of COVID-19 on teaching and classroom management: thoughts based on current situation and the role of communication. *European Journal of Education and Pedagogy*. DOI: 10.24018/ejedu.2021.2.1.48
- Wang, M.C., Haertel, G.D. & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–294. <https://doi.org/10.2307/1170546>
- Wang, X., Zhang, R., Wang, Z. & Li, T. (2021). How does digital competence preserve university students' psychological well-being during the pandemic? An investigation from self-determined theory. *Front. Psychol.* 12: 652594. doi: 10.3389/fpsyg.2021.652594
- Wilkinson, S., Freeman, J., Simonsen, B., Sears, S., Byun, S.G., Xu, X. & Luh, H. (2020). Professional development for classroom management: a review of the literature. *Educational Research and Evaluation*, 26:3-4, 182-212, DOI: 10.1080/13803611.2021.1934034
- World Economic Forum [WEF], 2021. Technology Futures: Projecting the Possible, Navigating What's Next.

Değerli Eğitimciler,

Bildiğiniz gibi Uluslararası PEGEM Eğitim Kongresi (IPCE-DU-2021) 27-30 Ekim 2021 tarihleri arasında Gazi Üniversitesi ve Pegem Akademi iş birliği ile gerçekleştirilmiştir. Kongre başkanlarına, kongremizin çağrılı konuşmacılarına, bildiri Türkiye’den ve yurt dışından kongremize katılan değerli bilim insanlarına, kongremizin aksamadan gerçekleşebilmesi ve sonuçlandırılabilmesi yolunda değerli katkıları olan Kongre Düzenleme Kurulu üyelerine, Bilim Kurulu üyelerine, Hakem Kurulu’nda yer alan ve değerlendirmeleriyle katkılarını esirgemeyen öğretim üyelerine içten teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Kongrede sundukları bildirilerini tam metin e-kitabında yayımlatmak isteyen katılımcıların bildirileri yayına hazır hâle getirilmiştir. Toplam 50 tam metinden oluşan e-kitaptaki çalışmaların bilimsel içeriğinden yazarları sorumludur.

2022 yılının akademik başarılarınızla dolu geçmesini ve Uluslararası PEGEM Eğitim (IPCEDU-2022) Kongresi’nde buluşmayı dileriz.



yayınlarımıza ilişkin
eleştiri ve önerileriniz için;
pegem@pegem.net

 **PEGEM.NET**
internet’teki kitapçınız...



ISBN/BARKOD: 978-625-8044-34-8