



ATATÜRK
UNIVERSITY
PUBLICATIONS

Educational Academic Research

*Formerly: Atatürk University Journal of Kazım Karabekir Education Faculty
Official journal of Atatürk University Faculty of Education*

Issue 45 • June 2022

Educational Academic Research

Owner

Ufuk ŞİMŞEK 

Department of Social Studies Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Editors

Adnan TAŞGIN 

Department of Curriculum and Instruction, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Esra MİNDİVANLI AKDOĞAN 

Department of Social Studies Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Seda OKUMUŞ 

Department of Science Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Foreign Language Editors

Merve GEÇİKLİ 

Department of English Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Mine YILDIZ 

Department of English Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Turkish Language Editors

Mülkiye Ezgi İSKENDER 

Department of Turkish and Social Sciences Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Nurullah AYDIN 

Department of Turkish Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Editor in Chief

Ali Osman ENGİN 

Department of Curriculum and Instruction, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Editorial Board

Ahmet AYIK

Department of Education Management, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Alptürk AKÇÖLTEKİN

Department of Science Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Çanakkale, Turkey

Alev ÇETİN DOĞAN

Department of Science Education, Gazi University, Faculty of Education, Ankara, Turkey

Alper Cihan KONYALIOĞLU

Department of Mathematics Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Ataman KARAÇÖP

Department of Science Education, Kafkas University, Faculty of Dede Korkut Education, Kars, Turkey

Aylin MENTİŞ KÖKSOY

Department of Classroom Education, Ege University, Faculty of Education, İzmir, Turkey

Dursun DİLEK

Department of Social Studies Education, Sinop University, Faculty of Education, Sinop, Turkey

Eka Cahya PRIMA

Science Education, Indonesia University of Education, Bandung, Indonesia

Engin KURŞUN

Department of Computer and Instructional Technology Education, Atatürk University, Faculty of Kazım Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Esther Nieto MORENO de DIEZMAS

Language Education, Castilla-La Mancha University, Ciudad Real, Spain

Halil TOKCAN

Department of Turkish and Social Sciences Education, Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Niğde, Turkey

Hakan AKDAĞ

Department of Turkish and Social Sciences Education, Mersin University, Faculty of Education, Mersin, Turkey

Jon-Chao HONG-

Game-Based Learning and Teaching, National Taiwan Normal University, Taiwan

José Manuel MATOS

Mathematics Education, Universidade Nova De Lisboa, Spain

Kubilay YAZICI

Department of Social Studies Education, Niğde Ömer Halisdemir University, Faculty of Education, Niğde, Turkey

Mehmet BAŞTÜRK

Department of Foreign Language Education, Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Balıkesir, Turkey



Founder

İbrahim KARA

General Manager

Ali ŞAHİN

Publishing Directors

İrem SOYSAL

Gökhan ÇİMEN

Editor

Gizem KAYAN TEKAÜT

Publications Coordinators

Arzu ARI

Deniz KAYA

Bahar ALBAYRAK

Gamze BILGEN

İrmak BERBEROĞLU

Alara ERGİN

Hira Gizem FİDAN

Defne DOĞAN

Vuslat TAŞ

Web Coordinators

Sinem Fehime KOZ

Doğan ORUÇ

Finance Coordinators

Elif Yıldız ÇELİK

Contact

Publisher: Atatürk University
Address: Atatürk University,
Yakutiye, Erzurum, Turkey

Publishing Service: AVES
Address: Büyükdere Cad., 105/9
34394 Şişli, İstanbul, Turkey
Phone: +90 212 217 17 00
E-mail: info@avesyayincilik.com
Webpage: www.avesyayincilik.com

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ

Department of Education Science, Fırat
University, Faculty of Education, Elazığ, Turkey

Murat ÇALIŞOĞLU

Department of Social Science, Ağrı İbrahim
Çeçen University, Faculty of Education, Ağrı,
Turkey

Mustafa SÖZBİLİR

Department of Mathematics and Science
Education, Atatürk University, Faculty of Kazım
Karabekir Education, Erzurum, Turkey

Nilüfer OKUR AKÇAY

Department of Preschool Education, Ağrı İbrahim
Çeçen University, Faculty of Education, Ağrı,
Turkey

Oğuz DİLMAÇ

Department of Basic Art Education, İzmir Katip
Çelebi University, Faculty of Art and Design, İzmir,
Turkey

Osman SAMANCI

Department of Classroom Education, Atatürk
University, Faculty of Kazım Karabekir Education,
Erzurum, Turkey

Ovidiu Florin CALTUN

Faculty of Physics, Alexandru Ioan Cuza
University, Romania

Raşit ZENGİN

Department of Mathematics and Science
Education, Fırat University, Faculty of Education,
Elazığ, Turkey

Ramesh SHARMA

Ambedkar University, Delhi, India

Robert ECKHART

Department of English, Ohio State University,
Ohio, USA

Salih DOĞAN

Department of Biology, Erzincan Binali Yıldırım
University, Faculty of Science Literature, Erzincan,
Turkey

Selahattin KAYMAKÇI

Department of Turkish and Social Sciences
Education, Kastamonu University, Faculty of
Education, Kastamonu, Turkey

Selçuk KARAMAN

Department of Management Information
Systems, Hacı Bayram Veli University, Faculty of
Economics and Administrative Sciences, Ankara,
Turkey

Stefan RATHERT -

Department of English Language Education,
Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty
of Education, Kahramanmaraş, Turkey

Şükrü ADA

Department of Education Management, Bursa
Uludağ University, Faculty of Education, Bursa,
Turkey

Ümit ŞİMŞEK

Department of Science Education, Atatürk
University, Faculty of Kazım Karabekir Education,
Erzurum, Turkey

Yasin DOĞAN

Department of Turkish and Social Sciences
Education, Pamukkale University, Faculty of
Education, Denizli, Turkey

Zehra ÖZDİLEK

Department of Mathematics and Science
Education, Bursa Uludağ University, Faculty of
Education, Bursa, Turkey

Zoe MARLOWE

Department of Foreign Language Education,
Biruni University, Faculty of Education, İstanbul,
Turkey

Reviewers of 45th Issue**Ayşegül ŞEYİHOĞLU**

Trabzon Üniversitesi

Derya ARSLAN ÖZER

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Firdevs GÜNEŞ

Ankara Üniversitesi

Kadir BİLEN

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Osman BİRGİN

Uşak Üniversitesi

Adnan TAŞGIN

Atatürk Üniversitesi

Ahmet KATILMIŞ

Marmara Üniversitesi

Ceyhan OZAN

Atatürk Üniversitesi

Durmuş ÜMMET

Marmara Üniversitesi

Esra BOZKURT ALTAN

Sinop Üniversitesi

Gökhan BAŞ

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Muhammet ÖZDEN

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi

Muhammet Hanifi ERCOŞKUN

Atatürk Üniversitesi

Sedat KARAÇAM

Düzce Üniversitesi

Sevda KÜÇÜK

Atatürk Üniversitesi

Sibel OĞUZ HAÇAT

Kastamonu Üniversitesi

Tuncay KARATEKE

Fırat Üniversitesi

Yılmaz TONBUL

Ege Üniversitesi

Adem YILMAZ*

Kastamonu Üniversitesi

Berru ULUSOY

Giresun Üniversitesi

Betül BARUT

Anadolu Üniversitesi

Emine KARASU AVCI

Kastamonu Üniversitesi

Gülsüm YILDIRIM

Hakkari Üniversitesi

Üyesi Gürsu AŞIK

Bahçeşehir Üniversitesi

Mehmet Buğra ÖZHAN

Atatürk Üniversitesi

Kerem ÇOLAK

Trabzon Üniversitesi

Mehmet KAHRAMAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi

Mine YILDIZ

Atatürk Üniversitesi

Educational Academic Research

Naciye SOMUNCU DEMİR
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Rahime ÇELİK
Fırat Üniversitesi

Taner ARABACIOĞLU
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi

Yılmaz KESKİN
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Zehra Sedef KORKMAZ
Artvin Çoruh Üniversitesi

Fatih ÇINAR
Süleyman Demirel Üniversitesi

Şafak MÜJDECİ
Gazi Üniversitesi

Saadet İDER
Necmettin Erbakan Üniversitesi
NOTE: This list includes the reviewers of the
articles accepted for publication in current issue
and those that were not accepted for publication
from the previous issue until current issue.

AIMS AND SCOPE

Educational Academic Research is a scientific, open access periodical published in accordance with independent, unbiased, and double-blinded peer-review principles.

Educational Academic Research started its publication life in 2003. The journal is the official online-only publication of Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education and published quarterly in March, June, September and December. The journal is published in Turkish and English.

Educational Academic Research is a peer-reviewed and online-only journal published by Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty.

The journal publishes qualitative and quantitative research articles, especially meta-analysis and meta-synthesis studies, on education and teaching, reviews and theoretical studies related to contemporary literature on education. The primary purpose of the journal is to share the scientific information produced in the field of education on a broad platform. In this respect, the journal aims to bring together researchers, education practitioners, and politicians of education at a common point. The journal focuses on research that will lead to the solution of educational problems, the quality of education in education and the production of new information. Studies conducted with teacher candidates are not accepted in the journal.

The editorial and publication processes of the journal are shaped in accordance with the guidelines of the Council of Science Editors (CSE), Committee on Publication Ethics (COPE), European Association of Science Editors (EASE), and National Information Standards Organization (NISO). The journal conforms with the Principles of Transparency and Best Practice in Scholarly Publishing (doaj.org/bestpractice).

Educational Academic Research is currently indexed in TUBITAK ULAKBIM TR Index.

All expenses of the journal are covered by the Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty. Processing and publication are free of charge with the journal. No fees are requested from the authors at any point throughout the evaluation and publication process. All manuscripts must be submitted via the online submission system, which is available at <https://education-ataunipress.org/>. The journal guidelines, technical information, and the required forms are available on the journal's web page.

Statements or opinions expressed in the manuscripts published in the journal reflect the views of the author(s) and not the opinions of the Atatürk University Kazım Karabekir Education Faculty, editors, editorial board, and/or publisher; the editors, editorial board, and publisher disclaim any responsibility or liability for such materials.

Educational Academic Research is an open access publication and the journal's publication model is based on Budapest Open Access Initiative (BOAI) declaration. Journal's archive is available online, free of charge at <https://education-ataunipress.org/>. Educational Academic Research's content is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

You can find the current version of the Instructions to Authors at <https://education-ataunipress.org/>.

Editor: Ali Osman ENGİN

Address: Atatürk University, Kâzım Karabekir Education Faculty, Erzurum, Turkey

Phone: +90 442 231 35 50

E-mail: aliosman.engin@atauni.edu.tr

Publishing Service: AVES

Address: Büyükdere Cad., 105/9 34394 Şişli, İstanbul, Turkey

Phone: +90 212 217 17 00

E-mail: info@avesyayincilik.com

Web: www.avesyayincilik.com

AMAÇ VE KAPSAM

Educational Academic Research bağımsız, tarafsız ve çift kör hakemlik ilkelerine uygun olarak yayınlanan bilimsel, açık erişimli bir süreli yayındır.

Educational Academic Research 2003 yılında yayın hayatına başlamıştır. Dergi, Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi'nin sadece internet üzerinden yayınlanan resmi yayınıdır ve Mart, Haziran, Eylül ve Aralık aylarında üç ayda bir yayınlanır. Dergi Türkçe ve İngilizce olarak yayınlanmaktadır.

Dergi, eğitim ve öğretimle ilgili başta meta-analiz ve meta-sentez çalışmaları olmak üzere nitel ve nicel araştırma makaleleri, derlemeler ve çağdaş eğitim literatürü ile ilgili kuramsal çalışmalar yayınlar. Derginin temel amacı, eğitim alanında üretilen bilimsel bilgileri geniş bir platformda paylaşmaktır. Bu doğrultuda dergi, araştırmacıları, eğitim uygulayıcılarını ve eğitim politikacılarını ortak bir noktada buluşturmayı amaçlamaktadır. Dergi, eğitim sorunlarının çözümüne, eğitimde eğitimin kalitesine ve yeni bilgilerin üretilmesine yol açacak araştırmalara odaklanmaktadır. Dergiye öğretmen adayları ile yapılan çalışmalar kabul edilmemektedir.

Derginin editöryel ve yayın süreçleri Council of Science Editors (CSE), Committee on Publication Ethics (COPE), European Association of Science Editors (EASE) ve National Information Standards Organization (NISO) kılavuzlarına uygun olarak biçimlendirilmiştir. Educational Academic Research'ün editöryel ve yayın süreçleri, Akademik Yayıncılıkta Şeffaflık ve En İyi Uygulama (doaj.org/bestpractice) ilkelerine uygun olarak yürütülmektedir.

Educational Academic Research, TÜBİTAK ULAKBİM TR Dizin tarafından indekslenmektedir.

Derginin tüm masrafları Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi tarafından karşılanmaktadır. Makale değerlendirme ve yayın işlemleri için yazarlardan ücret talep edilmemektedir. Tüm makaleler <https://education-ataunipress.org/> sayfasındaki online makale değerlendirme sistemi kullanılarak dergiye gönderilmelidir. Derginin yazım kurallarına, gerekli formlara ve dergiyle ilgili diğer bilgilere web sayfasından erişilebilir.

Dergide yayınlanan makalelerde ifade edilen bilgi, fikir ve görüşler Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Baş Editör, Editörler, Yayın Kurulu ve Yayıncı'nın değil, yazar(lar)ın bilgi ve görüşlerini yansıtır. Baş Editör, Editörler, Yayın Kurulu ve Yayıncı, bu gibi yazarlara ait bilgi ve görüşler için hiçbir sorumluluk ya da yükümlülük kabul etmemektedir.

Educational Academic Research yayınlanma modeli Budapeşte Açık Erişim Girişimi (BOAI) bildirgesine dayanan açık erişimli bilimsel bir dergidir. Derginin arşivine <https://education-ataunipress.org/> adresinden ücretsiz olarak erişilebilir. Educational Academic Research'nin içeriği, Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 (CC BY-NC) Uluslararası Lisansı ile yayınlanmaktadır.

Yazarlara Bilgi'nin güncel versiyonuna <https://education-ataunipress.org/> adresinden ulaşabilirsiniz.

Editör: Ali Osman ENGİN

Adres: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Erzurum, Türkiye

Tel: +90 442 231 35 50

E-posta: aliosman.engin@atauni.edu.tr

Yayıncı: AVES

Adres: Büyükdere Cad., 105/9 34394 Şişli, İstanbul, Turkey

Telefon: +90 212 217 17 00

E-posta: info@avesyayincilik.com

Web: www.avesyayincilik.com

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

ARAŞTIRMA MAKALELERİ / RESEARCH ARTICLE

- 1** Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Karar Verme Becerisi Üzerine Mesleki Bilgilerinin Tespit Edilmesi
Determination of Pre-Service Science Teachers Professional Knowledge on Decision-Making Skills
Hava İPEK AKBULUT, Arzu KIRMAN BİLGİN
- 11** TEOG'dan LGS'ye Geçiş Süreci: 8. Sınıf Branş Öğretmenlerinin Deneyimleri
Transition Process from TEOG To LGS: Experiences of Eighth-Grade Branch Teachers
Galip ÖNER, Şeyma BAHADİRTAŞ
- 24** Bireylerin Dijital Bağımlılıkları ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması
Examining the Relationship Between Individuals' Digital Addictions and Loneliness Levels: A Meta-Analysis Study
Tolga SEKİ, M. FURKAN KURNAZ
- 35** Covid-19 Pandemi Sürecinde İlkokul Fen Bilimleri Dersi Kapsamında Öğrenme Kayıplarının Tespiti ve Telafi Yöntemleri
Determination and Compensatory Methods of Learning Losses Within the Primary School Science Lesson During the COVID-19 Pandemic Process
Sema AYDIN CERAN, Ebru ERGÜL
- 51** Matematik Derslerinde İhmal Edilen Bir Durum: Birim Kullanımı
A Case Neglected in Mathematics Classes: The Use of Unity
Özkan ERGENE
- 62** Koronavirüs Salgını Sürecinde Ortaokul Öğretmenlerinin Çevrim İçi Öğrenmeye İlişkin Algıları
Secondary School Teachers' Perceptions Regarding Online Learning During the Coronavirus Epidemic
Yasemin KARAL, Ayşe ÖZCELEP
- 71** Social-Emotional Learning Competencies of Turkish Learners of English: A Psychometric Evaluation
Türk İngilizce Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Yeterlilikleri: Psikometrik bir Değerlendirme
Servet ÇELİK, Şakire ERBAY ÇETİNKAYA
- 83** Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Yapılmış Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi
Investigation of Scientific Studies on the Problems Faced by Primary School Teachers
Ayfer ŞAHİN, Rabia ASAL ÖZKAN, Büşra NUR TURAN
- 92** Kişisel Gelişimin Toplumsal Boyutlarına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri
The Opinions of School Administrators About the Social Dimensions of Personal Development
Caner SÖNMEZ, Püren AKÇAY

DERLEME/REVIEW

- 106** Johann Friedrich Herbart'ın Toplu Öğretim Anlayışının Sosyal Bilgiler Dersi Açısından İncelenmesi
An Investigation of Johann Friedrich Herbart's Collective Teaching Understanding in Terms of Social Studies Lesson
Seher AZRAK, Erdoğan KAYA



Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Karar Verme Becerisi Üzerine Mesleki Bilgilerinin Tespit Edilmesi

Determination of Pre-Service Science Teachers Professional Knowledge on Decision-Making Skills

Hava İPEK AKBULUT¹
Arzu KİRMAN BİLGİN²

¹Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon, Türkiye
²Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Kars, Türkiye



Bu araştırma makalesi "Bağlam Temelli Öğrenme Uygulamaları ile Zenginleştirilmiş Fen Bilgisinde Yaşam Becerileri Eğitimi Kılavuzunun Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı 117K993 kodlu TÜBİTAK projesinin bir bölümünü içermektedir.

Geliş Tarihi/Received: 30.11.2020
Kabul Tarihi/Accepted: 02.12.2021

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Arzu KİRMAN BİLGİN
E-mail: arzukirmanbilgin@gmail.com

Cite this article as: İpek Akbulut, H., & Kirman Bilgin, A. (2022). Determination of pre-service science teachers professional knowledge on decision-making skills. *Educational Academic Research*, 45, 1-10



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ÖZ

Mevcut araştırmada fen bilgisi üçüncü sınıf öğretmen adaylarının, karar verme becerisi üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Betimsel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırmanın örneklemini 149 üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veriler 2017-2018 akademik yılının bahar döneminin sonunda açık uçlu sorulardan oluşan karar verme becerisini tanıma testi ile toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonucunda adayların bir kısmının karar verme becerisini tanımlayabildiği, çok azının karar verme becerisine sahip bireylerinin özelliklerini sıralayabildikleri tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğretmen adaylarının karar verme becerisini içeren süreçlerini kazandırmaya yönelik etkinlikleri tasarlamada zorlandıkları, karar verme becerisini ölçebilecek araçları ifade etseler dahi adayların tümünün karar verme becerisini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik mesleki bilgilerinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretim programı çerçevesinde beklenen mesleki bilgilerle donanımlı olmaları için karar verme becerisini kazandırmaya, ölçmeye ve değerlendirme yönelik seçmeli derslerin açılması veya mevcut meslek bilgisi derslerinin içeriklerinin güncellenmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Karar verme becerisi, öğretmen adayı, mesleki bilgi, fen bilgisi

ABSTRACT

In this research, it is aimed to determine the professional knowledge of the third grade pre-service science teachers on decision-making skills. In the study, 149 third-grade pre-service science teachers participated which was conducted with descriptive research method. The data were collected with a decision-making skills recognition test consisting of open-ended questions at the end of the spring semester of the 2017-2018 academic year. The data obtained were analyzed through content analysis. As a result of the research, it was determined that some of the pre-service science teachers could define their decision-making skills, and very few of them grasp the characteristics of their individuals with decision-making skills. At the same time, they had difficulties in designing activities to teach pre-service teachers their processes including decision-making skills. It has been determined that the candidates do not have professional knowledge about how to measure and evaluate their decision-making skills. It is recommended to update the content of existing professional knowledge courses.

Keywords: Decision-making skills, pre-service, professional knowledge, science

Giriş

Günümüzde, uyumlu ve başarılı birey olabilmenin yolu farklı becerilere sahip olmaktan geçmektedir. Bireyler bu becerileri günlük yaşamlarında karşı karşıya geldikleri sosyal, psikolojik ve ekonomik sorunlarını çözümünde kullanmaktadırlar. Eğitim sistemleri içerisinde de ele alınan bu beceriler "yaşam becerileri" adı altında yer almaktadır. Yaşam becerileri, bireylerin bilimsel bilgiye ulaşmasını ve bu bilgileri günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde kullanmalarını sağlamaktadır (Care et al., 2017; MEB, 2018). Ülkemizde ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programına 2013 yılında dahil olan yaşam becerileri, 2018 yılındaki öğretim programının güncellenmesi sırasında da programdaki

yerini korumuştur. Yaşam becerileri; ev, okul, kurum ve çevreleri gibi farklı ortamlara uyum sağlamayı, sağlıklı ve mutlu bireyler olmayı desteklemektedir (Danish et al., 2004; Roodbari et al., 2013). Karar verme becerisi de bu becerilerden bir tanesidir. İnsan davranışının temel bilişsel süreçlerinden biri olarak görülen bu beceri, birçok seçenek arasından istenilen özelliklere en yakın olanı belirleme işlemidir (Wang & Ruhe, 2007). Karşılaştığımız sorunun konusu ile ilgili ne bildiğimiz, sorunu çözmemiz gereken süre, ön deneyimlerimiz gibi çeşitli faktörler, karar verme sürecini etkilemektedir (Pasternak, Dietrich, Woodman, Metzger, Watchow, & Zingg, 2010).

İnsan, hayatı boyunca çeşitli alternatifler arasından seçim yapıp karar vermek zorunda kalır (Tekeş, 2002). Her geçen gün değişen ve değiştikçe gelişen dünyada insanlar sık sık karar verme durumlarıyla karşı karşıya kalırken, özellikle de gelişen teknolojiye ayak uydurup bu durumlarla ilgili birden fazla seçenekle karşılaştıkları düşünüldüğünde karar verme becerisi gelişmiş bir nesle duyulan ihtiyacın ne kadar önemli olduğu anlaşılabacaktır (Çolakradioğlu & Güçray, 2012). Karşılaşılan sorunun belirlenmesiyle başlayan karar verme süreci, sorunla ilgili toplanan verilerin alternatiflerinin belirlenmesi, belirlenen alternatiflerin değerlendirilmesi ve bu bağlamda en uygun seçimin yapılarak karar verilmesi şeklinde sonlanmaktadır (Eggert, Ostermeyer, Hasselhorn, & Bögeholz, 2013; Hogan, 2002). İnsanlar bir problemle karşılaştıklarında bu problemi çözmek isterler. Bunun için belirledikleri çözüm yollarını özgürce düşünerek problemini en uygun çözüm yolunu tespit etmeleri gerekmektedir (Kuzgun, 2000). Bergland (1974) ise doğru karar verme sürecini şu şekilde özetlemiştir: Problemin hissedilmesi ve belirlenmesi (1), çözüm yollarının oluşturulması (2), çözüm yollarının olumlu-olumsuz yönlerinin belirlenmesi (3), istekleri karşılama açısından en uygun çözüm yolunun belirlenmesi (4), belirlenen çözüm yolunun uygulanması ve sonucun değerlendirilmesi (5).

Karar verme becerisi yaşam kalitesini belirleyen bir beceridir (Walker & Zeidler, 2007). İnsanların hayatları boyunca karşılaştıkları problemleri çözmek için verdikleri kararlar günlük yaşamlarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyen sosyal, kültürel, psikolojik ve ekonomik anlamda mutlu veya mutsuz olmalarına yol açan kararlara dönüşürler. Bu yüzden karar verme becerisi mutlu insanlar yetiştirmek için kazandırılması gereken bir beceridir (Steele, Regan, Colyvan, & Burgman, 2007). Bu becerinin kazandırılması Bir bireyin sosyo-bilimsel konularla ilgili bir problemi çözebilmeleri (Maloney & Simon, 2006), farklı konulara dair tartışmalarda tartışmanın bir parçası olması ve sorgulama işlemlerini yürütebilmesi, kısacası toplum içinde varlığını gösterebilmesi için gerekmektedir (Dori, Tal, & Tsausha, 2003; Molinatti, Girault, & Hammond, 2010). Özellikle ortaokul öğrencilerinin bu dönemde karar verme becerisini kazanmaları yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde karşılaştıkları ikilemli durumlar hakkında etkili ve doğru kararlar verebilmeleri noktasında önemlidir (Weller, Levin, Rose, & Bossard, 2012). Yapılan araştırmalarda çocukların karşılaştıkları problemleri çözmek istediklerinde çözüm yollarını keşfetmede ve bu çözüm yollarının olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkararak karar vermede zorlandıkları tespit edilmiştir (Davidson, 1991; Howse, Best, & Stone, 2003). Bu nedenledir ki bu beceri kazandırılmak isteniyorsa beceriye ait göstergelerin derslerde kullanılan materyallerde örtük olarak kazandırılması gerekmektedir (Howse vd., 2003; Klaczynski, Byrnes, & Jacobs, 2001). Karar verme becerisini sadece seçenekler arasından birini seçmek olarak düşünmemek, bunun yanı sıra bu süreci problem durumunun tespiti, problem durumunun gerçekten çözülmesi

gerektiğini hissetme, çözüm yollarını araştırma, çözüm yollarının olumlu – olumsuz yönlerini görebilme ve bu çözüm yollarından en uygun olanını seçebilme şeklinde bir bütün olarak düşünmek ve öğrencilere tüm bu adımları kazandırmak gerekmektedir (Davidson, 1991). Okulların var olmasının amaçları arasında karar verme becerisini kazandırmak vardır (Clemen & Gregory, 2000).

Karar verme süreçlerini fen bilimleri dersinde kazandırabilmede önemli role sahip olan paydaşlar fen bilgisi öğretmenleridir. Kendi yaşam becerilerini geliştirmeyen ve doğru zamanlama ile kullanamayan bir fen bilgisi öğretmenin tasarladığı öğrenme ortamlarında bu beceriyi öğrencilerine kazandırabilmesi de zordur (Jeffrey & Craft, 2004). Dolayısıyla bir fen bilgisi öğretmenin karar verme becerisini kazanması ve kullanabilmesi, fen bilimleri dersi kapsamında öğrencilerine de kazandırabileceğinin göstergesidir (Basye, 2012). Karar verme becerisini, fen bilimleri dersi ve günlük hayat problemleri ile birlikte ilişkilendirebilecek olan öğretmenler, bu mesleki bilgiyi adaylıkları veya hizmet sürecinde edinirler. Fen bilimleri derslerinde kazandıkları bu beceriyi günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmek için kullandıklarında ancak fen bilimleri dersi öğretim programının amacına ulaşabilecektir. Lee (2007), fen bilgisi derslerinde öğrencilerin kavramsal bilgilerinin gelişmesinin karar verme becerilerinin de olumlu yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Bu durumu ise öğrencilerin olası çözümler arasından uygun olanına karar vermesinin kavramsal bilgi gerektirdiğine bağlamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin fen bilimleri derslerinde karar verme becerisini kazanmalarını sağlayabilmek için amacına uygun tasarlanmış öğretim materyalleri ile verimli bir öğretimin yapılması gerekmektedir. Yapılan çalışmalar argümantasyona dayalı öğretim etkinliklerinin (Simon & Maloney, 2007), bilimin doğasına dayalı öğretim etkinliklerinin (Bell & Lederman, 2003), bilgisayara destekli sorgulamaya dayalı etkinliklerin (Nicolaou, Korfiatis, Evagorou, & Constantinou, 2009) öğrencilerin karar verme becerilerinin gelişmesini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Karar verme becerisini kazandıracak olan geleceğin fen bilgisi öğretmenlerinin hizmet öncesinde bu tür etkinlikleri geliştirebilmek için fen bilimleri dersini bir araç olarak kullanmayı ve uygun etkinlikler geliştirebilmeyi öğrenmeleri yaşam becerilerini kazandırma adına önemlidir. Bu gerekçelerden yola çıkarak mevcut çalışmada üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının yaşam becerilerinden biri olan karar verme becerisi üzerine mesleki bilgilerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İlgili çalışmada da üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisi üzerine mesleki bilgilerinin mevcut durumunun ne olduğunun tespit edilmesi amacı kapsamında ortaya çıkacak araştırma sonucunun betimsel bir yolla okuyucuya sunulması düşünüldüğünden ilgili çalışma betimsel araştırma yöntemi ile yürütülmüştür.

Katılımcılar

İki devlet üniversitesinde öğrenim gören 149 üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayı (101 kadın/48 erkek) istekli olarak araştırmaya katılmıştır. Türkiye geneli tüm fen bilgisi öğretmenliği lisans programlarında seçmeli dersler dışındaki diğer temel derslerin aynı olmasından ötürü araştırmanın amacı kapsamında rastgele üniversite seçimi yapılmamıştır. Belirli iki devlet üniversitesinin seçilmesinin nedeni araştırmacıların, araştırmanın yürütülmesi sürecinde zaman tasarrufu sağlamak amacıyla hızlı ve kolay ulaşabilecekleri üniversitelerin üçüncü sınıf fen bilgisi

öğretmen adaylarına ulaşmak istemeleridir. Bu sebeple 2017-2018 akademik yılının bahar yarıyılı sonunda katılımcılar uygun örnekleme tekniği ile belirlenmiştir. Katılımcılar araştırmaya katılma süreçlerine kadar “öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı, fen bilgisi öğretimi laboratuvar uygulamaları – I ve II, ölçme ve değerlendirme, fen öğretim programı, özel öğretim yöntemleri-I meslek bilgisi ve alan eğitimi derslerini almışlardır. Bu yüzden üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları araştırma için uygun görülmüştür. Çünkü son sınıfa geçen adaylar karar verme becerisine yönelik edindikleri bu meslek bilgilerini öğretmenlik uygulaması dersi çerçevesinde uygulama yaptıkları öğrenme ortamlarında kullanmayı deneyeceklerdir.

Veri Toplama Aracı

Mevcut araştırmada da öğretmen adaylarının karar verme becerisine yönelik mesleki bilgilerinin tespit edilmesi amaçlandığından açık uçlu sorulardan oluşan “Karar Verme Becerisini Tanıma Testi” (KVBTT) kullanılarak veriler elde edilmiştir. Açık uçlu sorular aşağıda belirtilen “fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerilerine yönelik mesleki gelişim göstergeleri” (Kirman Bilgin, 2019: 14) temel alınarak geliştirilmiştir. İlgili göstergeler aşağıdaki gibidir:

- Karar verme becerisini tanımlar,
- Karar verme becerisinin özelliklerini açıklar,
- Karar verme becerisinin fen bilgisi derslerinde öğrencilere nasıl kazandırılacağına yönelik materyal/etkinlik tasarlar,
- Karar verme becerisinin fen bilgisi derslerinde nasıl ölçüleceğine yönelik ölçme aracı tasarlar,
- Karar verme becerisinin ölçüldükten sonra nasıl değerlendirileceğine yönelik değerlendirme aracı tasarlar.

KVBTT, sınıf ortamında araştırmaya katılmaya istekli olan adaylara istedikleri kadar süre içerisinde sunulmuştur. Adaylar karar verme becerisine yönelik sahip oldukları mesleki bilgilerini 55-65 dakika içerisinde aktarmaya çalışmışlardır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Veri toplama aracının ilk olarak geçerlik çalışmaları yürütülmüştür. Geçerlik, bir ölçme aracının ölçmenin planlandığı özellikleri ne kadar ölçebildiği ile ilişkilidir (Drost, 2011). Veri toplama aracının kapsam, yapı ve görünüş geçerliği 1 fen eğitimcisi (Dr. Öğr. Üyesi) ve 1 fen bilgisi öğretmeni tarafından sağlanmaya çalışılmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerilerine yönelik mesleki gelişim göstergeleri dikkate alınarak KVBTT de yer alan sorular karşılaştırılmış ve ilgili göstergelerin sorgulanıp sorgulanmadığı kontrol edilerek kapsam geçerliği kontrol edilmiştir. Ölçmek istenilen göstergelerin uygun soru tipi ile ölçülmeye çalışılıp çalışılmadığı incelenilerek yapı geçerliği, soruların fen bilimleri dersine yönelik meslek bilgisini yordadığının okuyucu tarafından anlaşılabilmesi üzerinde fikir birliğine varılarak görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Geçerlik çalışmaları sonlandıktan sonra KVBTT'nin güvenilirlik çalışmaları yürütülmüştür. Bir veri toplama aracının hatadan arındırılarak aynı amaç çerçevesinde tekrar kullanıldığında aynı sonuçları elde edilebilme özelliği güvenilirliği ile ilişkilidir (Bernstein & Putnam, 1986). Bu yüzden KVBTT ilk olarak son sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarına (N=28) uygulanmıştır. Öğretmen adaylarından elde edilen sonuçlar çerçevesinde ilgili veri toplama aracına son hali verilmiştir. KVBTT de yer alan sorular 1- karar verme becerisi nedir? / 2- karar verme becerisine sahip bireylerin özellikleri nelerdir? / 3- fen bilimleri derslerinde karar verme becerisini kazandırabileceğiniz bir etkinlik tasarlayınız / 4- öğrencilerinizin karar verme becerisini ölçebileceğiniz bir ölçme aracı tasarlayınız / 5- öğrencilerinizin karar verme becerisini ölçtükten sonra değerlendirebileceğiniz bir değerlendirme aracı tasarlayınız şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Testin üçüncü ve dördüncü sorularından elde edilen veriler analiz edilirken ortaokul fen bilimleri dersi karar verme becerisi

Tablo 1. Veri Analizi	
Soru No	Veri Analizi
1 ve 2	Aday yanıtlarından kodlar çıkartılmıştır. Bu kodlara yönelik örnek ifadelere ve frekans değerlerine yer verilmiştir.
3	Adayların tasarladıkları etkinliklerde, dikkat çekme, etkin uğraşı ve değerlendirme bölümlerine yer vermeleri ve bu etkinliklerin ortaokul fen bilimleri dersi karar verme becerisi göstergelerini kapsamaması gerekmektedir. Bu özelliklere sahip olması durumunda adayın yanıtı “etkinliği tam açıklama” kategorisinde yer almaktadır. Etkinliklerde, dikkat çekme, etkin uğraşı ve değerlendirme bölümlerinden herhangi birine yer verilmemesi durumunda adayın yanıtı “etkinliği kısmen açıklama” kategorisinde değerlendirilmiştir. Aynı zamanda tasarladıkları etkinliklerde bu bölümlere dikkat etmiş olsalar dahi karar verme becerisi göstergelerini içermiyorsa yine adayın yanıtı “etkinliği kısmen açıklama” kategorisinde değerlendirilmiştir. Eğer öğretmen adayları etkinliği birkaç cümleyle kısaca açıklamışlarsa “etkinliği yönergeli açıklama,” etkinliğin sadece ismini yazmışlarsa “etkinliğin adını yazma” kategorilerinde değerlendirilmişlerdir. Soru içeriğine örtüşmeyen, ilişkisiz cevap vermişlerse “anlamsız cevap,” soruyu yanıtsız bırakmışlarsa “cevap yok” kategorilerinde sınıflandırılmışlardır. Etkinliğin adını yazma ve etkinliği yönergeli olarak açıklama kategorisinde yanıt veren adayların seçtikleri etkinlik türleri de okuyucuya sunulmuştur. Bu etkinlik türlerine ait örnek ifadelere ve frekans değerlerine de tablolarda yer verilmiştir.
4	Adayların tasarladıkları ölçme araçlarında; a) ortaokul fen bilimleri dersi karar verme becerisi göstergelerini vurgulamaları b) bu özelliklere yönelik kategorilendirme ve puanlama yapmaları (örneğin; hiç- 0 puan, ara sıra-1 puan, çoğu zaman- 2 puan, her zaman-3 puan vb.) c) tasarladıkları ölçme aracından alınabilecek en az ve en çok puanı belirtmeleri beklenmektedir. Bu özellikleri içeren bir adayın yanıtı “tam açıklama” kategorisinde yer almıştır. Adayların yanıtlarında belirtilen özelliklerden herhangi birinin eksik olması durumunda “kısmen açıklama” kategorisinde değerlendirilmişlerdir. Ölçme aracının sadece adını belirtmeleri durumunda “ölçme aracının adını yazma,” ilişkisiz cevap vermeleri durumunda “anlamsız cevap” ve soruyu yanıtsız bırakmaları durumunda “cevap yok” kategorilerinde yer almışlardır. Adayların örnek yanıtlarına da yer verilmiş olup ölçme aracı türleri de tablo halinde sunulmuştur.
5	Adaylar, bir ölçme aracından alınabilecek en düşük ve en yüksek puanı göz önünde bulundurarak bir sınıflandırma yapmış ve bu sınıflandırmayı yorumlamış ise “tam açıklama” (örneğin; 0-10 puan arası: kötü, 11-20 puan arası: orta, 21-30 puan arası: iyi vb.) kategorisinde değerlendirilmişlerdir. Sadece sınıflandırma ya da sadece puanlama yapmışlar ise “kısmen açıklama,” ilişkisiz cevap vermişlerse “anlamsız cevap” ve soruyu yanıtsız bırakmışlarsa “cevap yok” şeklinde yanıtları değerlendirilmiştir.

göstergelerinden yararlanılmıştır. Bu göstergeler şu şekildedir: FK1. Günlük hayatında karşılaştığı bir problem durumunu ifade eder/hisseder FK2. Hissettiği problemin neden çözülmesi gerektiğini ifade eder FK3. Problem için çözüm yollarını araştırır ve sıralar FK4. Çözüm yollarının olumlu ve olumsuz yönlerini sıralar FK5. Çözüm yolları ile isteklerini karşılaştırır FK6. Uygun çözüm yolunu belirler FK7. Uygun çözüm yolunu uygular (Kirman Bilgin, 2019: 17).

Öğretmen adaylarının yanıtları Ö1, Ö2 ... Ö149 şeklinde kodlanarak analiz edilmiştir. Verilerin nasıl analiz edildiği Tablo 1'de özetlenmektedir.

Adayların vermiş olduğu yanıtlar araştırmayı yürüten iki fen eğitimcisi tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analiz işlemleri bittikten sonra elde edilen bulgular karşılaştırılmış ve yüzde yüz uyum olmayan kodlar tartışılarak ortak bir karara varılmıştır. Tartışmalar sonucu üzerinde fikir birliğine varılmayan kodlar için bir fen eğitimcisinin görüşüne başvurulmuştur (Doç. Dr.). Bu şekilde nihai bulgular elde edilmiştir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Etik değerlendirmeyi yapan Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruludur. Etik değerlendirme kararı 06.09.2017 tarihli ve etik değerlendirme belgesi sayı numarası 05'dir.

Bulgular

KVBTT'den elde edilen bulgular sorular çerçevesinde aşağıdaki gibi sunulmuştur. Testin ilk sorusundan elde edilen bulgular Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2 incelendiğinde adayların 49'unun karar verme becerisini sonuca-yargıya varma, 41'i en doğru kararı verme, 37'si seçim yapma, 12'si problem çözme, 5'i düşüncesini uygulama, 4'ü tahmin etme ve 3'ü de net olma kodlarında tanımlamaya çalıştığı, 12 öğretmen adayının ise konuyla ilişkisiz yanıtlar verdiği görülmektedir. Testin 2. sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3 incelendiğinde üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisine sahip bireylerin daha çok

Tablo 3.

KVBTT'nin İkinci Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Özellikler	f
Öz Güven	31
Özneldir	23
Net Fikir Sahibi Olma	23
En Doğru Olanı Seçebilme-Düşünme Becerisi	21
Öngöründe Bulunma	16
Sorumluluk Sahibi	16
Analitik Düşünme	15
Sonuca Varma	14
Problem Çözebilme	14
Kendini İfade Edebilme	11
Eleştirel Bakabilme	11
Mantıklı Düşünme	10
Seçim Yapabilme	7
Objektif Olmak	5
Etkili Düşünme	3
Yaratıcı Düşünme	2
Anlamsız Cevap	19
Cevap Yok	1

*Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan birden fazla kod elde edilmiştir.

özgüven (f=31), özneldir (f=23), net fikir sahibi olma (f=23), doğru olanı seçebilme (f=21), öngöründe bulunma (f=16), sorumluluk sahibi olma (f=16), analitik düşünme (f=15), sonuca varma (f=14), problem çözebilme (f=14), kendini ifade edebilme (f=11), eleştirel bakabilme (f=11), mantıklı düşünme (f=10) olarak belirttikleri görülmektedir. KVBTT'nin 3. sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4 incelendiğinde adayların etkinliği yönergeli açıklama (f=46), etkinliğin adını yazma (f=64) ve cevap yok (f=39) kategorilerinde yanıt verdikleri görülmektedir. Etkinliğin sadece adını yazma ve etkinliği yönergeli olarak kısaca açıklama kategorisinde yanıt veren adayların seçtikleri etkinlik türlerine yönelik bulgular Tablo 5'deki gibidir.

Tablo 2.

KVBTT'nin İlk Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kod	Örnek İfade	f
Sonuca-Yargıya Varma	"Karar verme becerisi duygu ve düşünceler yoluyla belirli bir sonuca ulaşmak ve kendi hâkimiyeti yoluyla belirli bir sonuca varmaktır." (Ö35)	49
En Doğru Kararı Vermek	"Etkili bir biçimde karar verebilmek. O anda ki tüm şartları göz önüne alarak en doğru kararı verebilmektir." (Ö22)	41
Seçim Yapma	"Bir konu da karşısına birden fazla seçenek çıktığında birini seçmektir." (Ö4)	37
Problem Çözme	"Bir konu, sorun gibi durumlarda oluşan problemlere yönelik ne yapılabileceğine dair kesin bir davranış oluşturabilme becerisidir." (Ö2)	12
Düşüncesini Uygulama	"Bir kişinin belirli bir konu hakkında olumlu ya da olumsuz olarak yapabileceklerini düşünüp uygulamasıdır." (Ö77)	5
Tahmin Etme	"Bir konu hakkında neler yapılabileceğini önceden kestirebilmedir." (Ö145)	4
Net Olma	"Olaylara net yaklaşma, bir sorunu çözümlerken tereddütte olmama." (Ö130)	3
Anlamsız Cevap	"Düşünmektir" (Ö6)	10
Cevap Yok		2

*Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan birden fazla kod elde edilmiştir.

Tablo 4.
KVBTT'nin Üçüncü Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategori	f
Etkinliği Yönergeli Açıklama	46
Etkinliğin Adını Yazma	64
Cevap Yok	39
Toplam	149

Tablo 5 incelendiğinde 3. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmeye yönelik tasarladıkları etkinlikleri incelendiğinde problem çözme ($f=58$), deney tasarlama ($f=31$), takım çalışması ($f=15$), drama ($f=12$) gibi etkinliklerle öğrencilerin karar verme becerisini geliştirilebileceklerini belirttikleri görülmektedir. Aynı zamanda bu etkinliklerde karar verme becerisi göstergelerini bir bütün olarak ele almadıkları da belirlenmiştir. Testin 4. sorusuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisini ölçebilecek tam açıklama veya kısmen açıklama düzeyinde bir ölçme aracı geliştiremedikleri dikkat çekmektedir. Ölçme aracının adını yazan adayların belirttikleri ölçme aracı türleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrencilerin karar verme becerilerini ölçmeye yönelik 49'u problem, 25'i ölçek, 19'u gözlem, 8'i deney yapma, 7'si test, 6'sı hikaye, 5'i oyun, 3'ü ödev, 3'ü drama, ve 2'si de rubrik gibi araçları kullanabileceklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ö12'nin ilgili soruya verdiği yanıt Şekil 1'deki gibidir.

Ö12 kodlu fen bilgisi öğretmen adayının karar verme becerisini ölçmeye yönelik geliştirdiği ölçme aracı incelendiğinde karar verme becerisinin süreçlerini içermediği sadece kazanımı

Tablo 6.
KVBTT'nin Dördüncü Sorusundan Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	f
Ölçme Aracının Adını Yazma	87
Cevap Yok	62
Toplam	149

ölçmeye yönelik bir araç geliştirdiği dikkat çekmektedir. Ö67 kodundaki öğretmen adayının yanıtı ise Şekil 2'deki gibidir.

Şekil 2 incelendiğinde Ö67'nin karar verme becerisine ait süreçleri tespit etmeye yönelik değil de karar verme stratejilerini ortaya çıkarmaya yönelik bir ölçme aracı tasarladığı görülmektedir. Öğretmen adayı her ne kadar kategorilendirme yapmış ise de beceriye ait göstergelere yönelik bir kategorilendirme yapmadığı için, öğretmen adayının verdiği yanıt ölçme aracının adını yazma kategorisinde değerlendirilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrencilerin karar verme becerisini ölçtükten sonra nasıl değerlendirme yapacaklarına yönelik testin beşinci sorusundan elde edilen bulgular Tablo 8'deki gibidir.

Tablo 8 incelendiğinde fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrencilerin karar verme becerilerini ölçtükten sonra nasıl değerlendirebileceklerine yönelik yanıtların anlamsız cevap ve cevap yok kategorilerinde değerlendirildiği görülmektedir. Örneğin, Ö31 kodlu aday "not veririm" ile Ö63 kodlu adayın ise "değerlendirme yaparım" şeklindeki görüşleri anlamsız cevap kategorisinde değerlendirilmiştir.

Tartışma

Karar verme becerisi hayatımızın her aşamasında kullandığımız yaşam becerilerinden bir tanesidir. Özellikle ele alınan kazanıma yönelik nasıl bir öğretim tasarımı yapılması gerektiğine karar

Tablo 5.
Etkinliğin Adını Yazma ve Etkinliği Yönergeli Açıklama Kategorisinde Yanıt Veren Adayların Seçtikleri Etkinlik Türlerine ve İçerdiği Göstergelere Yönelik Bulgular

Etkinlik Türleri	Örnek ifadeler	İçerdiği Göstergeler	f
Problem Çözme	"Öğrencilere belirli bir olay ya da konu hakkında video veya hikâye ile problem sunulur. Öğrencilerin bu problem hakkında çözüm üretmesi istenir." (Ö5)	FK1-FK3	58
Deney	"Açık uçlu bir deney düzeneği tasarlarım. Bir bitki saksısına bitkinin yaprağını kaplarım. Diğerinde bitkinin toprağına az su veririm. Diğerine hem ısı hem suyu normal veririm hem de yaprağını açık tutarım. Yani fotosentezle ilgili bir deney yaparım. Sonuçlarını öğrencinin tartışmasını isterim." (Ö67)	-	31
Takım Çalışması	"Sınıfı 22 kişilik gruplara ayırırım. Grupları karşılıklı oturarak her öğrenciye ikişer dakikalık konuşma hakkı veririm. Yani bir vızıltı grubu oluştururum. Öğrenciler tek tek belirlenen konu hakkında fikir sunarlar ve sonunda bir karara varırlar." (Ö124)	FK3-FK6	15
Drama	"Bir drama etkinliği tasarlarım. Herkese belirli görevler düşer. Bu görevlerin içinde karar verme yeteneğini geliştirecek durumlar bulunur. Öğrenciyi karar vermeye teşvik ederim." (Ö24)	-	12
Örnek Olay Sunma	"Örnek olaylar sunarak kişilerin verdiği kararları sunar ve bu durumda kendilerinin ne gibi bir yol izleyeceğini sorarım." (Ö73)	-	7
Ödev Verme	"Bir araştırma ödevi veririm. Herkesten bu araştırma için bir görev almasını isterim." (Ö96)	-	6
Münazara	"Öğrencilerin belirli bir karar vermeleri için sınıfta münazaralara dayalı etkinlikler geliştiririm. Bu süreç onların hem araştırma sorgulama düzeylerini artırmada yardımcı olurken karar verme becerilerini de geliştirebilir." (Ö47)	FK6	5
Tanılayıcı Dallanmış Ağaç	"Tanılayıcı dallanmış ağaç hazırlayıp öğrenciler tarafından yapılması istenir. Bu etkinlik öğrencilerin karar verme becerisine de yardımcı olur." (Ö37)	-	4
Oyun Oynama	"Öğrencilere bir oyun düzenlerim, sınıfta yuvarlak oluştururum. Daha sonra belli bir konu veririm. Sonra topu attığım öğrencinin belli bir sürede konu hakkında karar vermesini isterim. O süre içinde karar veremeyip topu atamayan öğrenci oyundan çıkar." (Ö101)	FK6	3

*Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan birden fazla kod elde edilmiştir.

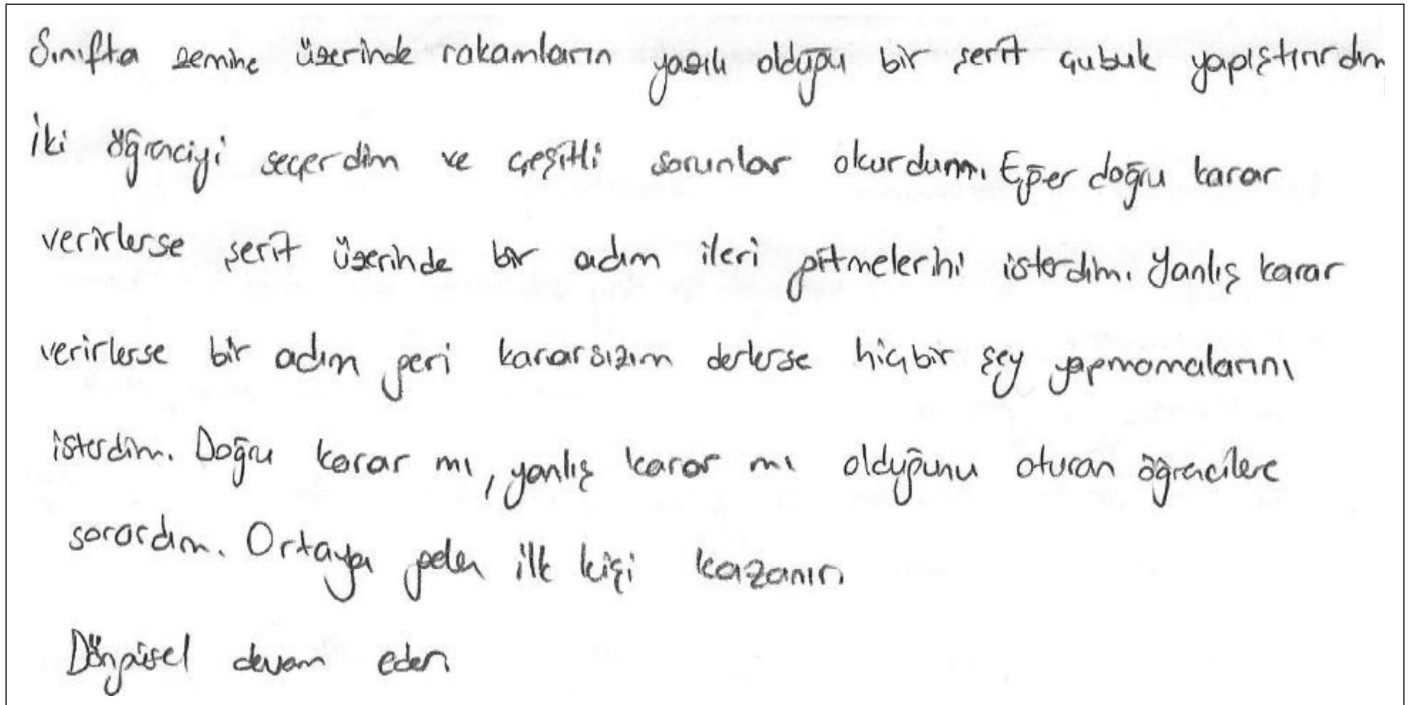
Tablo 7.
KVBTT'nin Dödüncü Sorusundan Elde Edilen Ölçme Aracı Türlerine Yönelik Bulgular

Ölçme Araçları	Örnek ifadeler	f
Problem	"Sınıfta bir soru sorar ve buna cevap ararım. Daha sonra bu cevaplardan birini seçip ona göre bir çalışma yapmalarını sağlarım." (Ö1)	49
Ölçek	Bir ölçekten çıkacak sonuca göre öğrencinin kendini güvenip güvenmediğini kendi kararlarını alıp almayacağını ölçebiliriz." (Ö61)	25
Gözlem	"Öğrencilerin sınıfta ve hayatta karşılaştığı problemleri nasıl çözmeye çalıştığını gözlemlerim. Hazırladığım etkinlikte öğrencileri gözlemler ve karar verme becerisini ölçerim. Verdiği kararların sonuca ulaşmak için ne derece doğru olduğuna bakarım" (Ö63)	19
Hikaye	Örnek bir hikaye paylaşırım ve sorular sorarım: Siz olsaydınız nasıl bir yol izlerdiniz? / Bu durumda nasıl bir karar verirdiniz? (Ö13)	6
Deney Yaptırma	"Farklı farklı etkinlikler düzenler belirli ölçütlere göre değerlendiririm." (Ö29)	8
Test	"Her öğrencinin doğru ve yanlış kararlarını test yaparak değerlendirebiliriz." (Ö62)	7
Oyun	"Eşleştirme kartları gibi kartlara fiziksel kimyasal değişim ile ilgili resimler yapıştırırım. Öğrenciden bu kartları belirli sürede eş kartlarını bulmalarını isterim. Her oyunda süre içinde fazla bulan kişi oyunu kazanmış olur." (Ö87)	5
Ödev	"Öğrencilere birkaç konu verilir bunlardan birini seçerek ödev yapmaları istenir. Ödevde bir süre verilir. Bu sürede tamamlayıp tamamlayamadığına bakılır." (Ö46)	3
Drama	"Bilinç koridoru oyunu ile ortak bir karar verilir. Bu şekilde ölçme yapılabilir." (Ö84)	3
Rubrik	"Hazırlayacağım ölçme maddelerine göre değerlendiririm. Hangi konuyu neden seçmiş bunu dikkate alırım. Değerlendirme sonucunu öğrencilerle paylaşırım. Onlar da eksik ve yanlışlarını görerek yapacakları diğer çalışmalarda alacakları kararlara dikkat ederler." (Ö14)	2

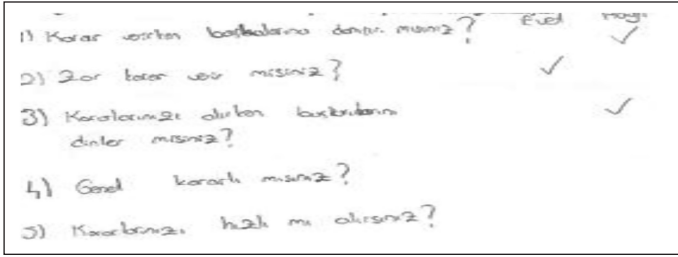
*Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlardan birden fazla kod elde edilmiştir.

verecek olan öğretmen adayları için mesleki açıdan tanınması gereken bir beceridir. Karar verme becerisi, 1-problemin hissedilmesi ve belirlenmesi, 2-çözüm yollarının oluşturulması, 3-çözüm yollarının olumlu-olumsuz yönlerinin belirlenmesi, 4-istekleri karşılama açısından en uygun çözüm yolunun belirlenmesi, 5-belirlenen çözüm yolunun uygulanması ve sonucun değerlendirilmesi (Bergland, 1974) şeklindeki süreçlerden oluşmaktadır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisine yönelik yaptıkları tanımlar incelendiğinde (Tablo 2) en fazla

kullanılan kodun sonuca- yargıya varma, en doğru kararı verme, seçim yapma şeklinde ifade edildiği görülmüştür. Günlük hayatta karar verme dediğimizde artık bir problemin çözümlendiği, tüm sürecin bittiğini ifade ettiğimiz anlaşıldığı için öğretmen adaylarının tanımlarında da günlük kullanım dilindeki anlamını düşünerek cevap verdikleri görülmektedir. Nitekim TDK'nın sözlük tanımında da karar vermek kavramının "bir sorunu karara bağlamak, kararlaştırmak" anlamında kullanıldığı görülmektedir (TDK, 2018). Öğretmen adaylarının en az kullandıkları kodların



Şekil 1.
Ö12 Kodlu Adayın Oyun Kodundaki Ölçme Aracı



Şekil 2.
Ö67 Kodlu Adayın Ölçek Kodundaki Ölçme Aracı

Tablo 8.
KVBTT'nin Beşinci Elde Edilen Bulgular

Kategoriler	f
Anlamsız Cevap	69
Cevap Yok	80
Toplam	149

ise tahmin etme ve net olma şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının karar verme davranışının ortaya çıkabilmesi için; karar vermemize sebep olan zorluğun farkına varma, problemi hissetme gibi karar verme becerisinin basamaklarının tamamını tanımlarında kullanmadıkları görülmektedir. Karar verme, hissettiğimiz problemle ilgili olarak istediğimiz özellikler çerçevesinde akıl yürüterek, bilimsel açıdan da en uygun olan çözüm yoluna ulaşabilme şeklinde de ifade edilmektedir (Khishfe, 2012). Problemin iyi bir şekilde tanımlanması ile problemin çözümü için ortaya konulacak ürünün hangi kriterler ve sınırlamalara sahip olacağı da belirlenmiş olacaktır (Brunsell, 2012). Çözülmesi gereken bir problemin olduğunu tespit etmek karar verme becerisini kullanabilmenin ilk şartıdır ancak yaptıkları tanımlarında bu özellikten bahseden öğretmen adayının olmadığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının yaptıkları tanımlarda karar verme ile ilgili olarak genellikle olumlu durumlar üzerine yoğunlaştıkları, karar verme becerisini kullanırken ortaya koyacağımız olumsuz yönlerden bahsetmedikleri de görülmektedir. Karar verme sürecinde bireylerin yaptığı en büyük hatalardan biri de alternatifler hakkında düşünmeye zaman harcamadan bireylerin akıllarına gelen ilk düşünceye göre karar vermeleri, olayların zayıf yönlerini düşünmemeleridir (Yusal, Suhandi, Setiawan, & Kaniawati, 2019). Genel olarak fen bilimleri öğretmeni adaylarının çoğunluğunun karar verme becerisini tanımlayamadığı söylenebilir. Bu durum tanımadıkları bir beceriyi adayların, öğretim materyali tasarlama ve öğrencilere kazandırma da zorlanacaklarının bir göstergesi olarak görülebilir.

Bireylerin doğru karara ulaşma süreçlerinin bireysel özellikleriyle yakından ilişkili olduğu bilinmektedir. Bireylerin kendilerini algılama biçimleriyle karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma durumları farklılaşmaktadır. Öğretmen adaylarının da belirttiği gibi etkili karar vermede sahip olunan en önemli kişisel özelliklerden bir tanesi kendine güven duymadır. Burnett, Mann, ve Beswick (1989) yaptıkları araştırmada benlik saygısı yüksek olan bireylerin doğru kararlar verebildiklerini ortaya koydukları görülmüştür. Kendine güvenen bireylerin bir durum ile karşılaştığında düşüncelerini açıkça söyleme, karar verirken başkalarına bağımlı olmama, özgür hissetme gibi özelliklere de sahip olacaktır (Avşaroğlu & Üre, 2007). Güçlü bir kişiliğe sahip bireyler karar vermede daha az stres yaşamakta, daha akılcı, doğru ve mantıklı kararlar verebilmektedir

(Burnett, 1991; Radford, Mann, Ohta, & Nakane, 1993). Karar verme becerisi bir problem çözme sürecidir. Karar verme becerisine sahip bireylerin özellikleri içerisinde problem çözme becerisine sahip olması gerektiğini belirten kişi sayısının az olması dikkat çekmektedir. Etkili karar verebilen kişilerin problem çözme becerisine de sahip olması gerekmektedir. Yapılan araştırmalar problemin etkili bir şekilde çözülebilmesi için karar verme becerisine sahip olma gerekliliğini vurgulamaktadır (Adair, 2017; Ivey, Ivey, & Simek-Morgan, 1993). Bir birey problemi çözerken analitik ve yaratıcı düşünebilir ama birey karar verirken bu düşünme şekillerini kullanmak zorunda değildir. Dolayısıyla verilen yanıtlar arasında yer alan bu özelliklerin karar verme becerisine sahip bireylerin özellikleri arasında zorunlu olarak yer almayacağı söylenebilir. Karar verme süreçleri düşünüldüğünde net fikir sahibi olma, öngörude bulunma, kendini ifade edebilme, objektif olmak, etkili düşünme gibi kodlarında bu beceriye sahip bireylerin özellikleri içerisinde olmadıkları görülmektedir. Bir fen bilgisi öğretmen adayının karar verme becerisine sahip bireylerin özellikleri tanıması tasarlayacağı materyalleri şekillendirmesi ve içeriğini düzenlemesi için önemlidir. Bu yüzden adayların karar verme becerisine sahip bireylerin özelliklerini tanıması bu beceriyi kazandırabilmesi için temel teşkil etmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarından karar verme becerisini kazandırabilecekleri bir etkinlik tasarlanması istendiğinde öğretmen adaylarının üçte birinin etkinliği yönergeli olarak kısaca açıkladığı, yarısına yakınının etkinliğin sadece adını yazdığı, bir kısmının da bu soruya cevap vermediği görülmüştür. Bu durum fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisini kazandırabilecek bir etkinlik oluşturmada zorlandıklarını göstermektedir. Bu durumun sebebinin adayların meslek bilgisine dair lisans ders içeriklerinde sadece karar verme becerisi değil diğer yaşam becerilerini de tanıttak, bu becerilere sahip bireylerin özelliklerini anlatacak, bu becerinin kazandırmak için nasıl materyal tasarlamak gerektiğini ele alan, bu becerinin nasıl ölçülmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini sunan ders içeriklerinin bulunmamasının olabileceği düşünülmektedir. Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğretim programı güncellenmiş olmasına rağmen ders içeriklerinde karar verme becerisine dair 2018 yılından önceki var olan boşluğun doldurulmadığı da görülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmek için tasarladıkları etkinlik türleri incelendiğinde adayların üçte birinin problem çözme etkinliği, beşte birinin ise deney etkinliği yürüterek bu beceriyi kazandırmaya çalıştıkları görülmektedir (Tablo 5). Verilen etkinlik örnekleri incelendiğinde ise hemen hemen tüm adayların bir problem durumunu hazır olarak öğrencilerine vermeyi planladıkları ve öğrencilerden olası sonuçların tartışılarak ne olabileceği hakkında fikir öne sürmelerinin daha sonra da bu problemi çözmek için izleyecekleri yolları sunmalarının ve bir karara varmalarının istendiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının kavramsal bilgilerini kullanarak tahmin etme becerilerinin yani bilimsel süreç becerilerini geliştirmeye veya kazandırmaya yönelik bir süreç izledikleri söylenebilir. Bu etkinliklerin karar verme becerisini geliştirebilecek etkinlikler olduğu da söylenebilir. Fakat problem durumu hazır olarak verilse de çözüm önerileri üretme-araştırma, olumlu - olumsuz yönlerini tartışma ve uygun olan çözüm yoluna karar verme gibi süreçlerin öğrencilere kazandırılması da gerekmektedir. Adayların yanıtları bir etkinlik örneğinden çok zihinsel planlarını yansıtmaktadır. Bu durum adayların karar verme becerisini kazandırmaya yönelik mesleki bilgilerinin yetersiz olduğunun bir göstergesi olarak görülebilir. Problem çözme ve deney etkinliğinin yanı sıra

öğretmen adaylarının takım çalışması, drama, örnek olay sunma, ödev verme, münazara, tanılayıcı dallanmış ağaç, oyun oynama etkinliklerine yer vereceklerini belirttikleri görülmüştür. Maloney ve Simon (2006) iş birliğine yönelik etkinlik türlerinin karar verme becerisini geliştirmek için kullanılabilecek seçenekler arasında olduğunu vurgulamaktadır. Adayların az bir bölümünün karar verme becerisini kazandırabilmek için takım çalışması etkinlik türünü düşünmüş olmasına rağmen etkinlik türünü tasarlamak yerine sadece adını yazarak ilgili soruya yanıt vermiş olmaları bu beceri ile ilgili etkinlik geliştirme noktasında mesleki açıdan yetersizlik olarak görülebilir. Argümantasyon (Simon & Maloney, 2007), bilimin doğası (Bell & Lederman, 2003), bilgisayar destekli sorgulama (Nicolaou, Korfiatis, Evagorou, & Constantinou, 2009) etkinlik türlerinin karar verme becerisinin gelişmesinde önemli rol oynadığı düşünüldüğünde adayların bu etkinlik türlerini hiç ifade etmemeleri de bu becerinin geliştirebilme konusunda yetersiz mesleki bilgiye sahip olduklarının bir göstergesi olarak görülebilir. Adayların etkinlik türlerine ait örnek ifadeler incelendiğinde karar verme becerisine ait göstergelerin çok azını ele almaya çalıştıkları görülmektedir. Genel olarak adaylar, etkinlikleri tam veya kısmen açıklama olarak sunamamışlardır. Bu durum yine adayların mesleki bilgilerin yetersiz olduğunun bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarından karar verme becerisini ölçmede kullanabilecekleri bir ölçme aracı tasarımları istendiğinde; yarısından fazlasının sadece ölçme aracının adını yazdığı, kalan bölümünün ise soruya cevap vermediği görülmektedir. Öğrencilerin karar verme becerisini ölçmeye yönelik belirttikleri araç türleri incelendiğinde adayların üçte birinin *problemleri* ölçme aracı olarak kullanmak istedikleri görülmektedir. Problemlerden yararlanmak karar verme becerisini ölçmek için doğru bir tercih olmakla birlikte süreçte elde edebilecekleri verileri nasıl puanlandıracaklarını belirtmedikleri görülmüştür. Aynı durum ortaya çıkan diğer ölçme aracı türlerinde de mevcuttur. Adayların ölçme aracını düşünürken tespit ettikleri karar verme süreçlerine dair verileri nasıl ölçeceklerine dair mesleki bilgiye sahip olmadıkları dikkat çekmektedir. Ortaya çıkan ölçme araçları içerisinde (Tablo 7) karar verme becerisini ölçebilecek en uygun araç türünün *gözlem* ve *ödev* olduğu dikkat çekmektedir. Aynı zamanda adayların onda birinin *ölçek* yanıtı vererek öğrencilerin karar verme stratejilerini belirlemeye yönelik (Şekil 2) ölçme aracı kullandıkları dikkat çekmektedir. *Rubrik oluşturma* yanıtını veren adayların yanıtları incelendiğinde ise ölçme ve değerlendirme kavramlarını birbiri yerine kullandıkları görülmektedir. Mevcut araştırmada kullanılan veri toplama aracı üçüncü sınıfın bahar döneminin sonunda uygulanmıştır. Uygulama sürecine kadar üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adayları ölçme ve değerlendirme dersini almışlardır. Adayların ölçme ve değerlendirme kavramlarını da birbirleri yerine kullanmaları bu kavramlara yönelik mesleki bilgilerinde yetersiz olduğunu göstermektedir.

Adayların hiç birinin karar verme becerisine ait göstergeleri belirtmemesi, bu göstergeleri veya özellikleri kategorilendirmemesi, puanlandırmaması, ölçme aracından alınacak en düşük ve en yüksek puanı hesaplamaması adayların bu beceriyi ölçme konusunda herhangi bir mesleki bilgilerinin olmadığını da göstermektedir. Bu durumun sebebinin daha önce belirtildiği gibi lisans ders içeriklerinin bu beceriyi tanıtmadığı yetersiz olması durumuyla ilişkili olduğu söylenebilir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının, öğrencilerin karar verme becerisini ölçtükten sonra değerlendirebilecekleri bir değerlendirme aracı tasarlayamamaları da yine belirtilen bu nedenin sonucu olarak görülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Mevcut araştırmada, üçüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisine yönelik mesleki bilgilerinin nasıl olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda adayların ilgili beceriyi tanımlarken karar verme becerisinin aşamalarını dikkate almadan, günlük hayatta kullandıkları dili ele alarak tanımlamalar yaptıkları tespit edilmiştir. Karar verme becerisine sahip bireylerin özelliklerini çoğu öğretmen adayının kendilerine güven ile ilişkilendirirken, problem çözme becerisine sahip olmayı belirten öğretmen aday sayısının az olduğu ortaya çıkarılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının karar verme becerisini kazandırmaya yönelik etkinlikleri tasarlayamadıkları ve ortaokul fen bilgisi dersi karar verme becerisinin göstergelerini etkinliklerinde ele alamadıkları tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersini almış olmalarına rağmen karar verme becerisini ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik araç geliştirememesi ve ölçme ile değerlendirme kavramlarını birbirinin yerine kullanma gibi sorunlar yaşadıkları ortaya çıkarılmıştır.

Bir becerinin tanınmaması o beceriyle ilgili materyal tasarlama ve ölçme – değerlendirme işlemleri yapmayı da zorlaştıracakı düşünüldüğünde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı-fen öğretimi-ölçme ve değerlendirme gibi mesleki bilgilerinin temel alındığı derslerde karar verme becerisini tanıtmaya, etkinlik tasarlama ve ölçme – değerlendirme işlemlerinin anlatılmasına yönelik ders içeriklerinin oluşturulması ve güncellenmesi önerilebilir. Aynı zamanda sadece yaşam becerilerini tanıtmaya, ölçmeye ve değerlendirmeye yönelik seçmeli derslerin de açılması önerilebilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan (Tarih: 06.09.2017, No: 05) alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – A.K.B.; Tasarım – A.K.B., H.İ.A.; Denetleme – A.K.B., H.İ.A.; Kaynaklar – A.K.B., H.İ.A.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – A.K.B., H.İ.A.; Analiz ve/veya Yorum – A.K.B., H.İ.A.; Literatür Taraması – A.K.B., H.İ.A.; Yazıyı Yazan – A.K.B., H.İ.A.; Eleştirel İnceleme – A.K.B., H.İ.A.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Bu araştırma, "Bağlam Temelli Öğrenme Uygulamaları ile Zenginleştirilmiş Fen Bilimlerinde Yaşam Becerileri Eğitimi Kılavuzunun Tasarlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi" başlıklı, 117K993 kodlu, TÜBİTAK projesinin bir bölümünü oluşturmaktadır.

Ethics Committee Approval: Ethics committee approval was received for this study from Kafkas University Social and Human Sciences Ethics Committee (Date: 06.09.2017, No: 05).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – A.K.B.; Design – A.K.B., H.İ.A.; Supervision – A.K.B., H.İ.A.; Funding – A.K.B., H.İ.A.; Materials – A.K.B., H.İ.A.; Data Collection and/or Processing – A.K.B., H.İ.A.; Analysis and/or Interpretation – A.K.B., H.İ.A.; Literature Review – A.K.B., H.İ.A.; Writing – A.K.B., H.İ.A.; Critical Review – A.K.B., H.İ.A.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: This research paper is part of TUBITAK project coded 117K993 "Design, Implementation and Evaluation of Life Skills Training Guide in Enriched Science with Context-Based Learning Practices".

Kaynaklar

- Adair, J. (2017). *Karar verme ve problem Çözme* (Çev. Nurdan Kalaycı & Güneş Korkmaz). Pegem Akademi.
- Avşaroğlu, S., & Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 85–100.
- Basye, C. (2012). *Decision-making behaviors of pre service teachers as they plan for social studies in elementary classrooms* [Doctoral dissertation]. Oregon: Oregon State University, ABD.
- Bell, R. L., & Lederman, N. G. (2003). Understandings of the nature of science and decision making on science and technology based issues. *Science Education*, 87(3), 352–377. [CrossRef]
- Bergland, B. (1974). *Promoting adolescent career information--Seeking and information--Processing behaviors with group social models and structured group counseling* [Final report].
- Bernstein, E. M., & Putnam, F. W. (1986). Development, reliability, and validity of a dissociation scale. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 174(12), 727–735. [CrossRef]
- Brunsell, E. (2012). *Integrating engineering and science in your classroom*. Arlington, VA: NSTA Press.
- Burnett, P. C. (1991). Decision-making style and self-concept. *Australian Psychologist*, 26(1), 55–58. [CrossRef]
- Burnett, P. C., Mann, L., & Beswick, G. (1989). Validation of the flinders decision making questionnaire on course decision making by students. *Australian Psychologist*, 24(2), 285–292. [CrossRef]
- Care, E., Kim, H., Anderson, K., & Gustafsson-Wright, E. (2017). Skills for a changing world: National perspectives and the global movement. *Center for Universal Education at the Brookings Institution*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED583031.pdf>
- Clemen, R. T., & Gregory, R. (2000). Preparing adult students to be better decision makers. In I. Gal (Ed.), *Adult numeracy development: Theory, research, practice*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Colakkadioglu, O., & Gucray, S. S. (2012). The effect of conflict theory based decision-making skill training psycho-educational group experience on decision making styles of adolescents. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(2), 669–676.
- Danish, S. J., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. (2004). Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal*, 46(3), 38–49. [CrossRef]
- Davidson, D. (1991). Children's decision-making examined with an information-board procedure. *Cognitive Development*, 6(1), 77–90. [CrossRef]
- Dori, Y. J., Tal, R. T., & Tsaushu, M. (2003). Teaching biotechnology through case studies-can we improve higher order thinking skills of non-science majors? *Science Education*, 87(6), 767–793. [CrossRef]
- Drost, E. A. (2011). Validity and reliability in social science research. *Education Research and Perspectives*, 38(1), 105–123.
- Eggert, S., Ostermeyer, F., Hasselhorn, M., & Bögeholz, S. (2013). Socioscientific decision making in the science classroom: The effect of embedded metacognitive instructions on students' learning outcomes. *Education Research International*, 2013, 1–12. [CrossRef]
- Türk dil Kurumu. (2018). *Erişim Adresi*. Retrieved from http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=karar%20vermek&cesit=5&guid=tdk.gts.5869692b44f113.04203303
- Hogan, K. (2002). Small groups' ecological reasoning while making an environmental management decision. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(4), 341–368. [CrossRef]
- Howse, R. B., Best, D. L., & Stone, E. R. (2003). Children's decision making: The effects of training, reinforcement and memory aids. *Cognitive Development*, 18(2), 247–268. [CrossRef]
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., & Simek-Morgan, L. (1993). The empathic attitude: Individual, family and culture. *Counselling and Psychotherapy: A Multicultural Perspective*, 2, 23–49.
- Jeffrey, B., & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30(1), 77–87. [CrossRef]
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Khishfe, R. (2012). Nature of science and decision-making. *International Journal of Science Education*, 34(1), 67–100. [CrossRef]
- Kirman Bilgin, A. (2019). Bağlam temelli öğrenme ve yaşam becerileri. In A. Kirman Bilgin (Ed.), *Fen bilimlerinde yaşam becerileri eğitimi içinde* (ss. 2–50). Ankara: Pegem Akademi.
- Klaczynski, P. A., Byrnes, J. P., & Jacobs, J. E. (2001). Introduction to the special issue. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(3), 225–236. [CrossRef]
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı: Kuramlar, Uygulamalar*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Lee, Y. C. (2007). Developing decision-making skills for socio-scientific issues. *Journal of Biological Education*, 41(4), 170–177. [CrossRef]
- Maloney, J., & Simon, S. (2006). Mapping children's discussions of evidence in science to assess collaboration and argumentation. *International Journal of Science Education*, 28(15), 1817–1841. [CrossRef]
- Molinatti, G., Girault, Y., & Hammond, C. (2010). High school students debate the use of embryonic stem cells: The influence of context on decision-making. *International Journal of Science Education*, 32(16), 2235–2251. [CrossRef]
- Nicolaou, C. T., Korfiatis, K., Evagorou, M., & Constantinou, C. (2009). Development of decision-making skills and environmental concern through computer-based, scaffolded learning activities. *Environmental Education Research*, 15(1), 39–54. [CrossRef]
- Pasternak, I., Dietrich, M., Woodman, R., Metzger, U., Wattchow, D. A., & Zingg, U. (2010). Use of severity classification systems in the surgical decision-making process in emergency laparotomy for perforated diverticulitis. *International Journal of Colorectal Disease*, 25(4), 463–470. [CrossRef]
- Radford, M. H. B., Mann, L., Ohta, Y., & Nakane, Y. (1993). Differences between Australian and Japanese students in decisional self-esteem, decisional stress, and coping styles. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 24(3), 284–297. [CrossRef]
- Roodbari, Z., Sahdipoor, E., & Ghale, S. (2013). The study of the effect of life skill training on social development, emotional and social compatibility among first-grade female high school in Neka city. *Indian Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 3(3), 382–390.
- Simon, S., & Maloney, J. (2007). Activities for promoting smallgroup discussion and argumentation. *School Science Review*, 88, 49–58.
- Steele, K., Regan, H. M., Colyvan, M., & Burgman, M. A. (2007). Right decisions or happy decision-makers? *Social Epistemology*, 21(4), 349–368. [CrossRef]
- Talim, M. E. B., & Başkanlığı, T. K. (2018). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri dersi Öğretim programı*. Ankara.
- Tekeş, M. (2002). *Çok ölçütlü karar verme yöntemleri ve Türk Silahlı Kuvvetleri'nde kullanılan tabancaların bulanık uygunluk indeksli analitik hiyerarşi prosesi ile karşılaştırılması*. (Tez No: 127027) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Walker, K. A., & Zeidler, D. L. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387–1410. [CrossRef]
- Wang, Y., & Ruhe, G. (2007). The cognitive process of decision making. *International Journal of Cognitive Informatics and Natural Intelligence*, 1(2), 73–85. [CrossRef]
- Weller, J. A., Levin, I. P., Rose, J. P., & Bossard, E. (2012). Assessment of decision-making competence in preadolescence. *Journal of Behavioral Decision Making*, 25(4), 414–426. [CrossRef]
- Yusal, Y., Suhandi, A., Setiawan, W., & Kaniawati, I. (2019, February). Profile of pre-service physics teachers' decision-making skills related to electric circuit. *Journal of Physics: Conference Series*, 1157, 1–5. [CrossRef]

Extended Abstract

Purpose: In this research, it is aimed to determine the professional knowledge of the third-grade pre-service science teachers on decision-making skills. Life skills include skills for using scientific knowledge to solve daily life problems; It consists of analytical thinking, decision making, creative thinking, entrepreneurship, communication, and teamwork. Life skills support adaptation to different settings such as home, school and environment, emotional and social development, and being healthy and happy individuals. Decision-making skill, which is one of the life skills, is seen as one of the basic cognitive processes of human behavior in which a preferred option is selected among a series of alternatives based on certain criteria. Various factors such as owned knowledge, time, goal setting, past experience, cognitive bias, age, and individual differences affect the decision-making process. In a world that changes and develops day by day, people often face decision-making situations. It will be understood how important the need for a generation with advanced decision-making skills is, especially when it is considered that they keep pace with developing technology and encounter multiple options regarding these situations. The decision-making process starts with the determination of the problem encountered, continues with the collection of data about the problem, determines the alternatives, evaluates the alternatives, and makes the most appropriate choice in this context. It is important for individuals to have decision-making skills in dealing with the problems they encounter in their lives. Therefore, "decision-making skill" is among the general objectives of education. The way to gain decision-making processes in science class is through science teachers. Because if a science teacher does not develop his own life skills and cannot use them with the right timing, it would be difficult for her/his students to gain this skill in the learning environments she/he designed. Therefore, the ability of a science teacher to gain and use decision-making skills is an indicator that she/he can gain these skills to her/his students within the scope of science lessons. Teachers who can associate decision-making skills with science lessons and daily life problems acquire this professional knowledge in their candidacy or service process. It will undoubtedly be important for prospective teachers to have these skills to enrich the classroom environment. The students' success and motivation for learning science will increase with the presentation of the decision-making skill in the curriculum by establishing its relation with daily life and the application of the knowledge about scientific principles using decision-making skills. However, a student who knows when and how the steps in the decision-making process should be implemented can also apply this process to science content. For this reason, a well-designed curriculum, appropriate teaching and learning materials, and detailed instructions should be provided to enable students to gain effective decision-making skills in science education.

Method: The field scanning method was used in the study, as the current situation was determined in this study and it was aimed to reach a general judgment. The sample comprised of 149, third-year pre-service science teachers studying at two state universities in the 2017-2018 academic year. Since it was aimed to determine the professional knowledge of pre-service science teachers for decision-making skills in the study. The data were obtained using the "Recognition of Decision-Making Skills Test," which consists of open-ended questions, developed on the basis of "Pedagogical Field Development Indicators for the Decision Making Skills of Pre-service Science Teachers." Pre-service science teachers were coded as S1, S2 ... S149. The frequencies of the codes and sample expressions obtained from the answers of the pre-service teachers are presented in tables.

Result: When the definitions of pre-service science teachers' decision-making skills were examined, it was seen that the most used code was expressed as making the conclusion, making the right decision, making a choice. When we say decision making in daily life, it is understood that a problem has been solved or the whole process is over, it is seen that the pre-service teachers respond by considering its meaning in daily usage language in their definitions. It is seen that they don't use all of the steps of decision-making skills such as recognizing the difficulty that causes us to make a decision and feeling the problem. Determining that there is a problem that needs to be solved is the first requirement of being able to use decision-making skills, but it is seen that there isn't any pre-service teacher who mentions this feature in their definition. It is seen that they stated the personal characteristics of individuals with decision-making skills mostly as self-confidence, subjectivity, being able to have clear ideas, foresight, being responsible, analytical thinking and at least as, being able to choose, being objective, effective thinking, creative thinking.

Discussion and Conclusion: As stated by pre-service teachers, one of the most important personal characteristics in effective decision-making is self-confidence. When the pre-service science teachers were asked to design an activity that would enable them to gain decision-making skills, it was observed that one-third of them explained the activity briefly with instructions, nearly half of them wrote only the name of the activity and some did not answer this question. This situation shows that they have problems in creating activities. It was also observed that the pre-service teachers stated that they would include teamwork, drama, presenting case studies, assigning homework, debate, diagnostic branched tree, game playing activities in addition to problem-solving and experimental activities in the activities they organize. When the types of tools for measuring students' decision-making skills are examined, it is seen that one-third of them stated that they want to use the problems as a measuring tool. It was observed that the pre-service teachers did not indicate how to score the data they will obtain in the process.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Etik değerlendirmeyi yapan Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kuruludur. Etik değerlendirme kararı 06.09.2017 tarihli ve etik değerlendirme belgesi sayı numarası 05'dir.



TEOG'dan LGS'ye Geçiş Süreci: 8. Sınıf Branş Öğretmenlerinin Deneyimleri

Transition Process from TEOG To LGS: Experiences of Eighth-Grade Branch Teachers

Galip ÖNER¹

Şeyma BAHADIRTAŞ²

¹Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Kayseri, Türkiye

²Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Kayseri, Türkiye



Bu çalışma TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı'nın 2209-A destek programı kapsamında desteklenmiştir. Bu çalışmanın özeti 27-29 Haziran 2019 tarihleri arasında İstanbul'da Yıldız Teknik Üniversitesi'nin ev sahipliğinde gerçekleştirilen V. Uluslararası TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi'nde sunulmuştur.

Geliş Tarihi/Received: 13.11.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 7.12.2021

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:

Galip ÖNER

E-mail: galiponer@erciyes.edu.tr

Cite this article as: Öner, G., & Bahadırtas, Ş. (2022). Transition process from TEOG to LGS: Experiences of Eighth-grade branch teachers. *Educational Academic Research*, 45, 11-23.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ÖZ

Millî Eğitim Bakanlığı, 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınav sisteminin kaldırıldığını, yerine ise 5 Kasım 2017 tarihinde, Liselere Geçiş Sistemi'nin (LGS) getirildiğini açıkladı. Bu karar ile öğrenimine devam eden 1 milyon aşkın öğrencinin yanı sıra veliler ve 8. sınıf branş öğretmenleri de yapılan bu değişiklikten doğrudan veya dolaylı olarak etkilendiği ifade edilebilir. Bu geçiş sürecinin etkilerini tespit etmek, gerçekleştirilecek bir sonraki merkezi sınav sistemi değişikliğinin nasıl yürütülmesi gerektiğine katkı sunacaktır. Bu kapsamda araştırmanın amacı 8. sınıf branş öğretmenlerinin geçiş sürecine ve TEOG ile LGS'ye ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılan bu çalışmada farklı branşlardan (din kültürü ve ahlak bilgisi, fen bilimleri, İngilizce, matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe) 30 ortaokul öğretmeni ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin verileri nitel veri analiz tekniklerinden içerik ve betimsel analiz birlikte kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma sonunda katılımcıların önemli bir kısmının LGS'ye karşı olumsuz bir bakış açısına sahip oldukları ve sistem değişikliğinin başta öğrenciler olmak üzere veliler ve kendi öğretim süreçleri üzerinde olumsuz bir etkiye neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sınav sistemi, liselere geçiş sistemi, LGS, TEOG, öğretmen görüşleri

ABSTRACT

The Ministry of National Education announced that the Transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) exam system, which was implemented since September 19, 2017, in the academic year of 2013–2014 was removed and on November 5, 2017, the Transition System for High Schools (LGS) was introduced. With this statement, more than 1 million students who continue their education, their parents, and teachers were affected by this change. This study aims to determine the effect of changing the examination system on the eyes of teachers, students, parents, and teaching processes and their opinions on TEOG and LGS while the education and training process continues. In this study, which used phenomenology as a qualitative research method, interviews were held with 30 secondary school teachers from different branches (religious culture and moral knowledge, science, English, mathematics, social studies, and Turkish). The data of the interviews were analyzed by using qualitative data analysis techniques, content, and descriptive analysis together. At the end of the research, it was concluded that a significant part of the participants had a negative view toward LGS and that the system change had a negative impact on students, especially parents and their teaching processes.

Keywords: Exam system, high school transition system, LGS, TEOG, teacher opinions

Giriş

Türkiye'de eğitim-öğretim süreci temelde beş kademededen oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla okul öncesi, ilkököl, ortaokul, lise ve yükseköğretimdir. Günümüzde kademeler arası geçişlerde sınav uygulaması ilköğretimden ortaöğretime geçişle birlikte başlamaktadır. Ortaöğretime geçişte yapılan merkezi sınav, sınavla öğrenci alan sosyal bilimler liseleri, fen liseleri, mesleki ve teknik Anadolu liselerinin Anadolu teknik programları, özel program ve proje uygulayan eğitim kurumlarına öğrenci seçmek amacıyla uygulanmaktadır (MEB, 2019). Son 20 yılda beş farklı sistemin uygulandığı ortaöğretime geçiş sisteminde sınav uygulaması ilk olarak sekiz yıllık kesintisiz eğitim sistemi kapsamında 1997 yılında getirilmiştir. Bu tarihten itibaren sırasıyla 1997–2004 yılları arasında *Lise Giriş Sınavı* (LGS); 2005–2008 yılları

arasında *Ortaöğretim Kurumları Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)*; 2008–2011 yılları arasında *Çoklu Seviye Belirleme Sınavı (SBS)*, 2011–2013 yılları arasında *Tekli SBS ile Ortaöğretime Geçiş Sistemi (OGES)*; 2013–2017 yılları arasında ise *Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG)* (Eğitim Reformu Girişimi - ERG, 2018; Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı - SETA, 2017) sistemi uygulanmıştır. TEOG'un alt testlerine, soru sayılarına, ağırlık katsayılarına ve alt test sürelerine ilişkin bilgiler Tablo 1'de yer almaktadır.

TEOG genel hatlarıyla 8'inci sınıfın altı temel dersi kapsamında dönemsel olarak yapılan sınavlardan birisinin ortak olarak gerçekleştirildiği, iki farklı günde üçer dersten sınav yapıldığı (her gün üç oturum şeklinde) her dersten 20 soruya 40'ar dakika sürenin verildiği ve her sınav arasında 30'ar dakikalık araların verildiği bir merkezi sınavdır. Diğer yandan LGS sınav sistemi de 8. sınıf öğretim programları kapsamında altı temel derste yapılmaktadır. TEOG'un aksine LGS bir gün içerisinde iki ayrı oturum (sözel ve sayısal) şeklinde gerçekleştirilmektedir. LGS'ye ait süre, alt test, soru sayısı, ağırlık katsayısı bilgilerine Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2'de belirtildiği üzere LGS'nin Sözel bölümünde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük, Türkçe ve Yabancı Dil olmak üzere dört alt test bulunmakta ve bu dört alt test (50 soru) için öğrencilere toplamda 75 dakika süre verilmektedir (MEB, 2019). Sayısal bölümde ise Matematik ve Fen Bilimleri alt testleri bulunmakta ve bu iki alt testte öğrencilere toplamda 40 soru için 80 dakika süre verilmektedir (MEB, 2019).

TEOG sınavı için tüm derslerden toplamda 120 soruya yer verilirken, LGS'de ise altı dersten toplamda 90 soruya yer verilmektedir. LGS'de soru sayısında yaşanan azalma ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil alt testlerinin soru sayısının 10'a düşürülmesiyle sağlanmıştır. Diğer yandan LGS'de soruların yayınlanması için verilen süreler de TEOG'a göre azaltılmıştır. TEOG'da her soru için ortalama iki dakika yanıtlama süresi verilirken, LGS'de ise bu süre sözel bölüm için bir buçuk dakikaya düşürülmüş, sayısal bölüm için ise yine iki dakika olarak belirlenmiştir. Sayısal bölümü için ilk LGS'de 60 dakika süre verilirken (her soru için bir buçuk dakika) MEB, 26 Kasım 2018 tarihi itibarıyla bu süreyi 80 dakikaya çıkarmıştır (MEB, 2019). Bunlara ek olarak TEOG ile LGS arasındaki diğer farklar ise şöyledir:

- TEOG'da öğrenciler sınavlara kendi okullarında ancak başka okullardan görevli öğretmenler gözetiminde girerlerken, LGS'de ise diğer merkezi sınavlardaki (LYS, KPSS vb.) bir işleyişle sınava girmektedirler.
- TEOG sınavında telafi sınavı gerçekleştirilirken, LGS'de ise telafi sınavı yapılmamaktadır.
- TEOG'da yanlış cevaplar doğru yanıtları etkilemiyorken, LGS'de ise üç yanlış cevap bir doğru cevabı götürmektedir.
- TEOG'da öğrencilerin sınav puanları diğer öğrencilerin sınavdan aldıkları puanlardan bağımsız olarak belirlenebiliyorken, LGS'de ise sınava giren tüm öğrencilerin ortalaması öğrencilerin sınav puanlarını etkilemektedir.
- Tablo 1 ve Tablo 2'de belirtildiği üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve Yabancı Dil alt testlerinin ağırlık katsayısı TEOG'da 2 iken LGS'de 1'e düşürülmüş, diğer derslerin ağırlık katsayıları ise daha önce olduğu gibi 4 olarak belirlenmiştir.
- TEOG'da sınava giriş zorunlu tutulurken, LGS'de giriş için zorunluluk kaldırıldı. LGS'ye giren öğrenciler puanlarına göre nitelikli okullara girebiliyorken, sınava girmeyenler ise adrese dayalı bir şekilde diğer okullara yerleştirilmektedir.

Tablo 1.
Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi (TEOG)

Süre	Alt Test	Soru Sayısı	Ağırlık Katsayısı
40 dk	Türkçe	20	4
40 dk	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	20	2
40 dk	Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	20	2
40 dk	İngilizce	20	2
40 dk	Matematik	20	4
40 dk	Fen ve Teknoloji	20	4

Tablo 2.
Liselere Geçiş Sistemi (LGS) (MEB, 2019)

Bölüm	Süre	Alt Test	Soru Sayısı	Ağırlık Katsayısı
Sözel	75 dk	Türkçe	20	4
		T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10	1
		Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	10	1
		Yabancı Dil	10	1
Sayısal	80 dk	Matematik	20	4
		Fen Bilimler	20	4

Ortaöğretime geçişte yapılan merkezi sınav sistemleri, öğrencilerin geleceklerini belirlemede her zaman önemli bir etken olmuş ve her yıl hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğrencileri, velileri ve eğitimcileri yakından etkilemiştir (Sarier, 2010). Millî Eğitim Bakanlığı, 19 Eylül 2017 tarihinde 2013–2014 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan TEOG sınav sisteminin kaldırıldığını yerine ise, 5 Kasım 2017 tarihinde Liselere Geçiş Sistemi'nin (LGS) getirildiğini açıklamıştır. Bu açıklama ile öğrenimlerine devam eden 1 milyonu aşkın öğrenci, onların velileri ve öğretmenleri de yapılan değişiklikten birinci derecede etkilenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı merkezi sınavın içeriğini oluşturan dersleri yürütmekte olan öğretmenlerin değişen sınav sistemine ilişkin düşüncelerini ve sistem değişikliğinin öğrencilerde, velilerde ve kendi öğretim süreçlerindeki etkisini deneyimlerinden hareketle ortaya koymaktır.

LGS ile ilgili alanyazında ERG (2017) ve SETA (2017) gibi kuruluşlar yeni sisteme ilişkin raporlar yayınlamışlardır. ERG (2017) raporunda Türkiye'de son 20 yıldır ortaöğretime geçiş sistemlerinde yapılan değişiklikleri, dünyadan başarılı ortaöğretim reform örneklerinden hareketle sınav sistemine ilişkin önerileri ortaya koymaktadır. SETA (2017) ise raporunda TEOG yerleştirme sisteminin ortaya çıkardığı sorunlara değinmiştir. 2013 yılından itibaren çeşitli uygulamaları nedeniyle tartışma konusu olan TEOG özellikle, Kırkağaç ve Bayrak'ın (2019) da ifade ettikleri gibi, yürütülen performans değerlendirme sisteminin öğretmenler üzerinde baskı ve kaygı oluşturmalarıyla eleştirilmiştir. Bunun gibi eleştirilerin bir sonucu olarak 2017 yılında TEOG kaldırılarak yerine LGS getirilmiştir. Bakırcı ve Kırıcı (2018) yaptıkları çalışmada TEOG'un kaldırılmasının iki farklı durumu ortaya çıkardığını bunlardan ilkinin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki yaratarak velileri ve öğrencilerin sınavsız bir şekilde liseye yerleşebileceklerini düşüncelerine sebep olmuştur. Diğer yandan ise öğrenci, öğretmen ve velilerde belirsizliklere neden olarak, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarının azalmasına neden

olmuştur. Bu belirsizlik ortamında ise öğretmenler farklı öğretim yaklaşımlarına yönelmek durumunda kaldıkları için konuları yetiştirememeye kaygısı taşımışlardır (Ormanci ve ark., 2018). Diğer yandan Demir ve ark. (2019) sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ortaöğretime geçiş sürecinde öğrencilerin de sınav kaygılarının bulunduğunu tespit etmiştir. Bu kaygılar ise öğrencilerin zamanla LGS'ye yönelik olumsuz algılar oluşturmasına neden olmaktadır (Ulusoy, 2020). Kızkapan ve Nacaroglu (2019) yaptıkları çalışmada LGS'nin öğrenciler üzerinde stres oluşturduğunu, öğretmenlerin konuları yetiştirmekte zorluk çektiklerini ve ders yüklerini artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Biber ve ark. (2018) ile Güler ve ark. (2019) de matematik öğretmenleriyle benzer çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Yapılan çalışmalarla TEOG ve LGS farklı perspektiflerden karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.

Taşkın ve Aksoy (2018) yaptıkları çalışmada TEOG'un müfredat odaklı olmasını güçlü yönü olarak ifade etmişlerdir. Nitekim Uzun ve Kılıçkaya (2020) İngilizce öğretmenleriyle yaptıkları çalışmada TEOG'un içeriğinin ders kitabıyla örtüştüğünü tespit etmişlerdir. Ancak Obayve ark. (2021) matematik öğretmenleriyle gerçekleştirdikleri çalışmada LGS'nin içeriğinin ders kitaplarıyla uyumlu olmadığını düşündüklerini tespit etmişlerdir. Diğer yandan, fen bilimleri öğretmenleriyle çalışma gerçekleştiren, Yüzüak ve Arslan (2021) ise LGS'nin sorularının anlama, yorumlama, problem çözme gibi daha çok üst düzey becerileri ölçtüğünü, benzer şekilde Taşkın ve Aksoy'da (2021) LGS'nin TEOG'a göre daha ayırt edici ve zor olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bunlara ek olarak Kalsen ve Yiğit Öztekin'in (2021) çalışmasına göre LGS'nin adrese dayalı sistemi dolayısıyla aileleri adres değişikliğine ve özel okullara yönlendirmesi LGS'nin başlıca sorunlarıdır. Bu gibi sorunlar neticesinde LGS, Yılmaz'ın (2019) da çalışmasında belirttiği gibi, veli beklentilerini karşılayamamıştır. Bu durum yalnızca veliler tarafından değil eğitimin diğer paydaşları tarafından da ifade edilmektedir. Başka bir ifadeyle TEOG LGS'ye göre daha tercih edilebilir bir sınav sistemi olarak görülmektedir (Kuzu ve ark., 2019).

Alanyazın incelendiğinde yapılan çalışmaların belli branşlar kapsamında yapıldığı, bu çalışmalarda elde edilen verilerin nicel ya da nitel formlar üzerinden elde edildiği görülmektedir. Bu bağlamda araştırma, farklı branşlardan (Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, İngilizce, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe) öğretmenlerin görüşlerinin bütüncül olarak ele alınmasından ve öğretmenlerin TEOG'dan LGS'ye geçiş sürecindeki deneyimlerine odaklanılmasından dolayı önem arz etmektedir. Araştırmada 8. Sınıf branş öğretmenlerinin TEOG'dan LGS'ye geçiş sürecine ilişkin düşünce ve deneyimleri nelerdir? sorusu kapsamında aşağıda yer alan alt problemlere yanıt aranmaktadır.

1. Öğretmenlere göre TEOG'un güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
2. Öğretmenlere göre LGS'nin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin TEOG'un kaldırılmasına ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin TEOG'dan LGS'ye geçiş sürecinin kendi öğretim süreçleri, öğrenciler ve veliler üzerindeki etkilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji çalışmalarının amacı, belirli bir fenomeni deneyimleyen bireylerin deneyimlerinin özünü

tanımlamak ve anlamaktır (Lichtman, 2013). Başka bir ifade ile eğitimde fenomenolojik araştırmalar katılımcıların belli bir fenomen hakkındaki yaşantılarını, deneyimlerini, algılarını ve duygularını somutlaştırmak için kullanılmaktadır (Yüksel ve Yıldırım, 2015). Bu kapsamda fenomenoloji araştırmacıları bir fenomen hakkında deneyime sahip olan bireylerden veriler toplar ve toplanan bu verileri evrensel nitelikte bir açıklamaya indirgeyebilmek için deneyimlerden hareketle bütüncül bir betimleme yapar (Creswell, 2015). Araştırmada ortaokul 8. sınıf derslerini yürüten çeşitli branşlardan öğretmenlerin TEOG'dan LGS'ye geçiş sürecindeki deneyimlerini ve her iki sınav sistemi hakkındaki mevcut görüşlerini tespit edebilmek amacıyla fenomenoloji yöntemi tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmacının çalışma grubunu Kayseri merkez ilçelerindeki farklı ortaokullarda görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 30 ortaokul öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3'te belirtildiği üzere Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Fen Bilimleri, İngilizce, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe olmak üzere 6 farklı branştan 5'er katılımcı araştırmada gönüllü olarak yer almışlardır. Katılımcıların 14'ü kadın, 16'sı erkektir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Buna göre katılımcıların LGS sınavını ve yerleştirme sürecini deneyimlemiş olması ve TEOG'dan LGS'ye geçiş sürecinde 8. sınıf öğrencilerinin derslerini yürütmüş olma ölçütleri göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşmeden yararlanılmıştır. Bu kapsamda alanyazın incelemesi sonrasında 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları iki alan uzmanının (Sosyal Bilgiler Eğitimi, Sınıf Eğitimi) incelemesine sunulmuştur. Alan uzmanlarının incelemesi sonrasında form üzerinde değişiklikler yapılarak pilot uygulama aşamasına geçilmiştir. Araştırmada farklı branşlardan katılımcılara yer verildiği için pilot uygulama bir devlet ortaokulunda beraber görev yapan üç farklı branştan üç öğretmen ile odak grup görüşmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soruların araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde açık ve anlaşılır olması için gerekli düzeltmeler yapılarak nihai haline getirilmiştir. Etik Kurul Raporu' onayı sonrasında İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinlerin alınmasıyla birlikte veri toplama sürecine başlanılmıştır. Araştırmacının verileri 2018-2019 eğitim-öğretim yılında toplanmıştır. Görüşmeler bireysel olarak, katılımcının okulunda, ses kaydı ile kayıt altına alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerden edinilen doğrudan alıntılara araştırmanın bulgular kısmında da yer verilerek araştırmanın iç geçerliği desteklenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik ve betimsel analiz birlikte kullanılmıştır. Bogdan ve Biklen (1992) nitel veri analizini verilerin düzenlendiği, analiz birimlerine ayrıldığı, sentezlendiği, biçimlerinin ortaya çıkarıldığı, önemli değişkenlerin keşfedildiği ve hangi bilgilerin rapora yansıtılacağına karar verildiği bir süreç (akt. Özdemir,

¹ Bu çalışma 25.12.2018 tarihinde, 107 başvuru numarasıyla, Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

Tablo 3.*Katılımcılara İlişkin Bilgiler*

Kod	Branş	Cinsiyet
Din-1	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kadın
Din-2	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kadın
Din-3	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kadın
Din-4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Kadın
Din-5	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Erkek
Fen-1	Fen Bilimleri	Kadın
Fen-2	Fen Bilimleri	Kadın
Fen-3	Fen Bilimleri	Erkek
Fen-4	Fen Bilimleri	Erkek
Fen-5	Fen Bilimleri	Kadın
İng-1	İngilizce	Erkek
İng-2	İngilizce	Erkek
İng-3	İngilizce	Kadın
İng-4	İngilizce	Kadın
İng-5	İngilizce	Kadın
Mat-1	Matematik	Kadın
Mat-2	Matematik	Kadın
Mat-3	Matematik	Erkek
Mat-4	Matematik	Erkek
Mat-5	Matematik	Erkek
Sosyal-1	Sosyal Bilgiler	Erkek
Sosyal-2	Sosyal Bilgiler	Erkek
Sosyal-3	Sosyal Bilgiler	Erkek
Sosyal-4	Sosyal Bilgiler	Erkek
Sosyal-5	Sosyal Bilgiler	Kadın
Türkçe-1	Türkçe	Kadın
Türkçe-2	Türkçe	Erkek
Türkçe-3	Türkçe	Erkek
Türkçe-4	Türkçe	Erkek
Türkçe-5	Türkçe	Erkek
Toplam	K:14+E:16	= 30

2010) olarak tanımlamaktadırlar. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha öncesinde belirlenmiş temalara göre düzenlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu kapsamda bazı soruların analizinde sorular esas alınarak hazır temaların bulunmadığı sorulardan elde edilen veriler ise tümevarımsal analiz yaklaşımıyla çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011) içerik analizinin temel amacını birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlayarak sunmak olduğunu ifade etmiştir. Görüşmeler yazıya dökümü gerçekleştirilerek satır satır analizi gerçekleştirilerek önce kodlara, kodlardan ise temalara ulaşılmıştır.

Bulgular

Öğretmenlerin bakış açısından değişen sınav sisteminin öğrenciler, veliler ve kendi öğretim süreci üzerindeki etkileri ile TEOG ve LGS'ye ilişkin görüşlerinin tespit edilmesinin amaçlandığı bu araştırmadan elde edilen bulgular bu bölümde tablolar ve doğrudan alıntılarla birlikte verilmiştir.

Liselere Geçiş Sistemi'ne (LGS) İlişkin Bulgular

Bu bölümde öğretmenlere TEOG yerine gelen LGS'ye ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla üç soru yöneltilmiş bu sorulardan elde edilen bulgular Tablo 4, 5 ve 6'da verilmiştir. Katılımcılara ilk olarak LGS'yi başarılı bulma durumlarına ilişkin görüşleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4'e göre katılımcıların 13'ü TEOG yerine getirilen LGS sistemini başarılı buluyorken, 17'si ise başarısız bulduklarını ifade etmişlerdir. LGS sınav sistemini başarısız bulan öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Din-5 LGS sınavı ile görüşlerini şu şekilde açıklamıştır; "LGS sınavını pek olumlu bulmuyorum. Sınav hazırlıksız bir sınav bence. TEOG kaldırılınca bir sistem arayışına gidildi. Alt yapı oluşturulmadan yapılmış bir sistem. Sistemde başarısız öğrenciler bile yüzde onluk dilime giremeyeceği halde ailelerinin de ısrarı ile sınava giriyor. Sistemin geliş amacı sınav kaygısını bitirmektir ama sınav kaygısını bitirmedi. Bilakis öğrencilerde psikolojik olarak başarısızlık moduna giren kendisini ezikleyen öğrenciler de oluyor."

İng-3; "LGS çok zor bir sınav ama problemi zor olması değil şimdiye kadar getirdiğimiz birikimlerle tamamen ters düşmesi. Yani 5-6 ve 7. sınıflarda bir ders olarak İngilizce işliyoruz ama 8. sınıfa geldiğimizde bir dil olarak İngilizce kaşıma çıkıyor. İçerik açısından farklı konu olarak farklı bu açıdan LGS'yi müfredatla uygunsuz buluyorum."

Türkçe-1 ise "Sistem yeni uygulanmaya başlandığı için biz de tam bilmiyoruz ama şöyle bir baktığımız da sınav süresi ve soruların zorluğu açısından çok ağır geldi bana. Özellikle matematik soruları çok zorladı, sınav süresi ve sorularının doğru orantılı olduğunu düşünmüyorum. Onun dışında yerleştirme adaletsizliği olduğunu

Tablo 4.*Katılımcıların LGS'ye Bakış Açıları*

Bakış Açısı	n	%
Başarılı / Olumlu	13	43
Başarısız / Olumsuz	17	57
Toplam	30	100

Tablo 5.*LGS'nin Güçlü Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

LGS'nin Güçlü Yönleri	f	%
Soru Niteliği		
Soru kalitesinin yüksek olması	19	35
Seçici olması	14	25
Güncel olayları takip etme gereği	3	5
Daha disiplinli çalışmayı gerektirmesi	1	2
Yerleştirme Sistemi		
Adrese dayalı yerleştirme	7	13
Nitelikli okulların belirlenmesi	4	7
Özel ve devlet okulu farkının azaltılması	3	5
Meslek liselerine yönlendirme	1	2
Sınavın Uygulanması		
Sınavın isteğe bağlı olması, mecburi olmaması	2	4
Tek seferde yapılması	1	2
Toplam	55	100

Tablo 6.
LGS'nin Zayıf Yönlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

LGS'nin Zayıf Yönleri	f	%
Sınavın Uygulanması		
Sınav süresinin yetersiz olması	13	14
Tek sınav olması/telefisinin olmaması	6	7
Yerleştirme Sistemi		
Adrese dayalı yerleştirme olması	12	13
Nitelikli okul sayısının az olması	5	6
Tercihlerin sınırlandırılması	2	2
Okul notlarının etkili olmaması	2	2
Nitelikli okul sayısının fazla olması	2	2
Nitelikli-niteliksiz okul ayırımına neden olması	1	1
Sınav İçeriği		
Soruların öğrenci kapasitesinin üstünde (zor) olması	8	9
Müfredat ve ders kitabı ile sınav sorularının uyumsuz olması	7	8
Sınavın zorluk derecesinin her derse değil bir derse bağlı olması	6	7
Soruların uzun olması	5	6
Kat sayı ve soru sayıları arasındaki farkın dengeli olmaması	5	6
Örnek sorular ile sınav sorularının uyumsuz olması	3	3
Öğrencinin çalışma yükünü artırması	1	1
Geçiş Sürecinden Kaynaklı		
Sınav sisteminin aniden değiştirilmiş olması	5	6
Öğrencilerde strese neden olması	5	6
Kaynak yetersizliği	2	2
Toplam	90	100

da düşünüyorum. İyi öğrenciler bu yeni sistemle çok iyi yerlere maalesef yerleşemediler. Kötü öğrencilerde iyi okullara yerleştiler adrese dayalı olduğu için.” şeklinde yeni sistemi başarısız bulduklarını ifade etmişlerdir.

LGS sınav sistemini başarılı bulan öğretmen görüşleri ise şu şekildedir:

- İng-4; “Yeni sistemi başarılı buluyorum çünkü TEOG’da çalışkan öğrenci ile çalışmayan arasındaki fark çok ayırt edilemiyordu. Ya aynı oluyordu ya da çok az bir fark oluyordu, ayırt edici değildi. Özel okullarla devlet okulları açısından da sıkıntılar oluyordu. Yeni sistemin daha belirleyici olduğunu düşünüyorum.”
- Mat-5; “Yeni sisteme soru bakımından bakarsak ben olumlu buluyorum. Yani soruların kalitesi anlamında artık çocuklar ezber yerine okuma ve okuduğunu yorumlayabilme, bilgiyi doğru kullanabilme gücü veriyor. Bu yönden güzel ama diğer türlü de çocuklarımız bu yönde eğitim almadıkları için zorlanıyorlar.”

Sosyal-5 ise “Yeni sistemin öğrenciler açısından daha net olduğunu düşünüyorum. En azından gidecekleri okulların bir listesi var bu okulları araştırabilecekler hedeflerini daha rahat belirleyecekler bu açıdan daha etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrenci daha bilinçli daha istekli. Zaman içinde sistemin daha çok oturacağını düşünüyorum.” diyerek LGS sistemini başarılı bulduklarını söylemişlerdir.

Araştırmada katılımcıların LGS sisteminin başarı durumuna ilişkin iki gruba bölünmüş oldukları görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlere göre LGS’nin hangi açılardan güçlü, hangi açılardan zayıf olduğuna ilişkin görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5’te gösterildiği üzere katılımcılardan hareketle LGS’nin güçlü yönleri soru niteliği, yerleştirme sistemi ve sınavın uygulanması şeklinde üç tema altında toplanmıştır. Katılımcılar LGS’nin güçlü yönleri sırasıyla soru kalitesinin yüksek olması (f: 19), seçici olması (f:14), adrese dayalı yerleştirme olmasıdır (f: 7). Tablo 2’de katılımcıların çoğunluğu LGS’nin başarısız olduğunu ifade etmelerine rağmen Tablo 5’te belirtildiği üzere LGS’nin bazı güçlü yönler LGS’nin güçlü yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

“Sınav sisteminde çoktan seçmeli sorularda sorulabilecek en iyi sorular soruluyor bence. Bu seneki örnek sorularda da görülüyor en üst seviyede. TEOG’da sadece kavrama düzeyinde sorular soruluyordu bu sınavda analiz ve sentez seviyesinde sorularda var. Bilgiyi kullanıp kullanmadığı, ne yönde kullandığı var işte.” (Fen-4).

“TEOG’da bir sürü gereksiz birinci vardı. Çok basit bir sınav olduğu için Türkiye genelinde binlerce öğrenci sınavda birinci olabiliyordu. Herkes de sahte bir özgüven oluyordu başarılı zannediyorlardı kendilerini. Ama yeni sistemde gerçekten çalışmış, gayret etmiş başarılı öğrenciler kazanabiliyor. Bu da gerçekliği ön plana çıkarıyor.” (Türkçe-3).

Sosyal-4 ise “LGS sisteminin en güçlü bulduğum yanı seçiciliği. Özellikle öğrencileri başarı gruplarına ayırması bakımından etkili bir yöntem çünkü daha önceki sistemde sınav kolay olduğu için çok emek sarf eden öğrenci ile az emek sarf eden öğrenci aynı başarıyı gösteriyor ve eşit sayılıyordu. Ama bu sistemde her öğrenci kendi başarı seviyesine göre olacağı için güçlü. Bu yönünden öğrenciler açısından daha faydalı olduğunu düşünüyorum.” şeklinde LGS’nin güçlü yönlerini belirtmişlerdir.

Yeni sistemin güçlü yönlerinden sonra katılımcılara sistemin zayıf yönlerinin neler olduğu sorulmuştur. Katılımcıların LGS’nin zayıf yönlerine ilişkin görüşleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6’ya göre LGS’nin zayıf yönleri sınavın uygulanması, yerleştirme sistemi, sınav içeriği ve geçiş sürecinden kaynaklı olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Katılımcılar LGS’nin zayıf yönlerini sınav sürenin yetersiz olması (f: 13), adrese dayalı yerleştirme (f: 12) olması, soruların öğrenci kapasitesinin üzerinde (zor) olması (f: 8), müfredat ve ders kitabı ile sınav sorularının uyumsuz olması (f: 7), sınav sisteminin aniden değiştirilmiş olması (f: 5) şeklinde ifade etmişlerdir. LGS’nin zayıf yönlerine ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlardan bazıları şu şekildedir:

Fen-1; “Yeni sistemin adrese dayalı olması çalışmayan öğrenci için kolaylık.”; Din-5; “Geçen yılın sınav soruları çok zordu. Kazanımlarla ilgili kolay, orta ve zor ölçekli sorular hazırlanmalı. Ama geçen yıl ki matematik sorularını matematik öğretmenlerinin yapmada sorun yaşadığı soruları öğrenci o sürede yapmakta zorluk çekti.”; Fen-3 ise “Yeni sistemde zaman sıkıntısı var. Mesela matematik ve fen aynı anda yapmaya çalışıyor çocuklar ve yetiştiremiyorlar çünkü önce matematik yapıyorlar yapamayınca Fen’e zaman kalmıyor yapacağı soruları bile yapamıyor.” demiştir. Mat-3 de bu konuda;

“Sadece matematiğe yüklenmek yerine her dersten zor sorular oluşturulabilirdi. 20 sorunun 17 sinin zor olması kötü. Süre az çocuklar yetiştiremedi çözümlerini. Katsayılar arasındaki

fark olumsuz bence matematik 4 katsayı İngilizce 1 katsayı. Çocuğun gözünde de bu ders önemli bu ders önemsiz gibi gösteriyor bu da yanlış. Katsayı yüzdeler dilimi çok etkiliyor. Bir matematik sorusu yüzde yarım etkiliyor dilim içinde den- gesizdi biraz.” demiştir.

Katılımcılara göre LGS'nin güçlü ve zayıf yönleri bulunmaktadır. Ancak 30 katılımcı LGS'nin güçlü yönlerine ilişkin toplamda 55 (f) görüş bildirirken, LGS'nin zayıf yönlerine ilişkin ise toplamda 90 (f) görüş bildirmiş olmaları katılımcı öğretmenler tarafından yeni sistemin zayıf yönlerinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

TEOG ve LGS Sistemlerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Bulguların bu bölümünde yeni sistemin (LGS) eski sisteme (TEOG) göre başarı durumuna (Tablo 7) ve TEOG'un kaldırılmasına ilişkin katılımcılardan elde edilen bulgulara (Tablo 8) yer verilmiştir.

Tablo 7'ye göre katılımcıların 16'sı TEOG'a göre LGS'yi başarılı bulduklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların 6'sı LGS'yi TEOG'a göre başarılı bulurken, 8'i ise kısmen başarılı bulmaktadırlar. Yeni sistemi eski sisteme göre başarısız bulduklarını belirten öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Din-4 konu hakkında “Bence karşılamadı. Hala TEOG daha başarılıydı. Çocukların geçen yıllarda çalışma metodu temposu daha iyiydi. Sınavın okulda yapılması çocuğu daha çok rahatlatıyordu.”; Sosyal-4 ise “Yani beklentiler karşılanmaya çalışılıyor ama çok da karşıladığını söyleyemeyiz. Genelde söylemlerde kalıyor. Sistem yeni ama çocukların kaybettikleri hiçbir yılın karşılığı yok. Sistemin yeni olması eksikliklerin giderilmesinde bir bahane olamaz.”; son olarak İng-3 ise “Hayır başarılı bir sistem olduğunu düşünmüyorum. Çünkü öğrencinin kendi birikimi kendi zekâ yapısına bağlı bir sınav. Kültürel deneyimi her zaman öğrenciye veremiyoruz okulun sınav sonucuna etkisini azaltan bir sınav olarak görüyorum. Kazanımı ve müfredatı ölçebilen bir sınav değil.” yanıtını vermiştir.

LGS sistemini TEOG'a göre başarılı bulan bazı katılımcı görüşleri ise şu şekildedir: İng-1'e göre “Ezbere dayalı sistemi kaldırdığı için beklentileri karşıladı bence...”; Mat-1'e göre “Evet beklentileri karşıladı bence LGS sınavı TEOG'a göre daha başarılı bir sistem. Çocuk hem kazanımı alıyor hem de yorumluyor. Önündeki un kabartma tozu ve yumurta ile istediği ürünü kendisi yapıyor. Yorumlama yapması çok güzel ezbercilikten uzaklaştırıyor öğreniciyi.”; demiştir.

Fen-3 ise LGS sisteminin daha başarılı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir; “Beklentileri şu açıdan karşıladı. TEOG çok zor bir sınav değildi yani eleyici bir sınav değildi. Şimdi bilirsiniz eğitim bilimlerinde ayırt edicilik de önemlidir. Bir sınavın çok zor olması da çok kolay olması da iyi değildir. Ama çalışan öğrenci de çalışmayan öğrenci de yapıyor soruyu. Çok kolay bir sınavı da doğru bulmuyordum. Çok birinci çıkıyordu.”

Katılımcıların bir kısmı ise LGS'nin TEOG'a göre kısmen başarılı olduğunu, ancak eksikliklerinin de olduğunu şu ifadelerle

Tablo 7. <i>LGS'nin, TEOG'a Göre Başarı Durumuna İlişkin Bulgular</i>		
Bakış Açısı	n	%
Başarılı	6	20
Başarısız	16	53
Kısmen Başarılı	8	27
Toplam	30	100

Tablo 8. <i>Katılımcıların TEOG Sınavın Kaldırılmasına İlişkin Bakış Açıları</i>		
TEOG'un Kaldırılmasına İlişkin Bakış Açısı	n	%
Olumlu	14	47
LGS başarılı bir sınav sistemi	5	17
Başarılı ancak zamanlaması problemliydi	5	17
Başarılı ancak bazı iyileştirmelerin yapılması gerekli	4	13
Olumsuz	16	53
TEOG kaldırılmamalı, iyileştirilmeliydi	14	47
Herhangi bir sorunu bulunmuyordu	2	6
Toplam	30	100

belirtmişlerdir. Fen-5'e göre “TEOG seçici değildi. LGS'nin daha seçici olduğunu söyleyebilirim. Ancak zamanda sıkıntılar olduğu için seçici olamadı. Sınav sistemi güzel ama eksiklikleri geliştirilmeli.”; İng-2 ise “Tam değil. Sınav çok zor olur ama çalışanla çalışmayanı ölçmez ya onun gibi oldu. Zekâyı ölçen bir sınav oldu hem zeki olacak hem çalışan ama sadece çalışan olmak yeterli değil.” demiş, Sosyal-5 de “Adrese dayalı olması yönünde eksikleri giderdi. Biraz daha önemini anladı öğrenciler daha düzenli bir şekilde çalışmaya başladılar. Tam anlamıyla kapattığını düşünmüyorum eksiklikleri. Biraz daha yaşamamız ve sistemin oturması gerekiyor.” diyerek sistemin zamanla daha düzeleceğini düşündüğünü ifade etmiştir. Katılımcılar TEOG sınavındaki eksikliklerin LGS sınav sisteminde giderilmediğini düşünmektedirler. TEOG sınavının kaldırılmasına ilişkin bulgular ise Tablo 8'de belirtilmiştir.

Tablo 8'de gösterildiği üzere katılımcıların 14'ü TEOG sınavının kaldırılmasının olumlu bir gelişme olarak değerlendirirken katılımcıların 16'sı ise olumsuz olarak değerlendirmektedirler. TEOG'un kaldırılmasının olumlu bir gelişme olduğunu düşünen öğretmenlerin bazıları sistemin zamanlamasını yanlış bulmakta, bazıları ise yeni sistemin de iyileştirmelere ihtiyacı olduğunu ifade etmektedirler. TEOG'un kaldırılmasını olumlu gören Fen-3'e göre “Ben olumlu buluyorum ama zamanlamasını doğru bulmuyorum. Dönem başlıyor hemen sınav kaldırılıyor. Sonra bir iki ay boşluk dönemi var ne olacağı belli değil. Zamanlaması doğru değil.” diyerek sistemin yalnızca zamanlama açısından bir sıkıntısının var olduğunu ifade etmiştir. Sosyal-4 konuyla ilgili;

“TEOG sınavının kaldırılıp LGS sisteminin getirilmesi başarılı bir işlem ancak üzerinde yeterince çalışma yapılmadığını düşünüyorum. Çünkü adrese dayalı getirilen sistemde yerine oturmamış çok şey var. TEOG sınavı başarılı değildi ama yerleştirme konusunda başarılıydı. Çünkü çocuklar hangi başarı grubundaydı hangi okula gideceğini önceden biliyordu. Ama şu anda adrese dayalı olduğu için mahallede hangi okula yerleşeceğini kestiremiyor.” demiştir.

Türkçe-3 ise “Bir değişikliğe ihtiyaç vardı bunu kabul etmek lazım. Öğrenciler rahatlıkla hiç hak etmedikleri yerlere gidebiliyorlardı. Gerçekten hak eden öğrencilere biraz yazık oluyordu. Çok başarılı bir öğrenci de ful çekiyordu başarısız öğrenci de ful çekiyordu. Aradaki farkı göremiyorduk bu açıdan yeni sistem güzel oldu bence.” demiştir.

TEOG sınav sisteminin kaldırılmasına yönelik olumsuz bakış açısına sahip öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu TEOG'un bazı eksiklikleri olduğunu kabul etmekle birlikte yeni bir sistem yerine TEOG sisteminin düzeltilerek iyileştirilmesi gerektiğini

düşünmektedirler. Olumsuz bakış açısına sahip bazı katılımcı görüşleri ise şöyledir: Din-2'ye göre "Bu sistemle karşılaştırıldığında daha iyi olduğunu düşünüyorum. Kaldırılmasını değil soru kalitesinin artırılması gerektiğini düşünüyorum." demiştir. Türkçe-4 "LGS eksikleri gidermedi. Zaten kendisinden açık ve eksik bir sistem diğerinin eksikliğini karşılaması mümkün değil. Örneğin mantık dersini kaldırıp mantık sorusu soruyorsun öğrenciye bu da mantıksız."; İng-5 ise "Bence olumsuz ama öğrenciler için bir avantajı var. TEOG'da karne notları etkili olduğu için bundan kurtuldular ve sınav kaygıları biraz olsun kalktı. Nasıl olsa sınava girmeyeceğiz düşüncesi oluştu. Yani okulu boş verdiler çaba göstermediler." şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 7 ve Tablo 8'de yer verilen bulgular Tablo 4 ile birlikte değerlendirildiğinde birbirlerini destekler nitelikte oldukları görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların yarısından biraz fazlası LGS sistemine olumsuz bir bakış açısına sahip olduğu, katılımcıların yarısından biraz azının ise LGS sistemine karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir.

TEOG'dan LGS'ye Geçiş Sürecindeki Deneyimlere İlişkin Bulgular

Bulguların bu bölümünde TEOG sınav sisteminin kaldırılmasından, yeni sistem LGS'nin açıklanmasına kadar olan sürede ve sonrasında yaşanan gelişmelerin öğretmenlere, öğrencilere ve veliye etkilerini saptamak amacıyla görüşme formunda yer verilen sorulardan edinilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 9'a göre TEOG sınavının kaldırıldığının açıklanmasından sonra işleyen sürecin katılımcıların %50'sinin öğretim sürecini olumsuz etkilediğini, %50'sinin ise etkilemediğini görülmektedir. Bu süreçten olumsuz yönde etkilendiklerini belirten bazı katılımcıların görüşleri şöyledir: İng-3 "Olumsuz etkiledi. Bize gelen sorulara cevap vermek zorundasınız. Net bir şey bilmediğinizi ifade etmediğiniz zaman bilgi kirliliğini önleyemiyorsunuz. Gerek internet gerek sosyal medyadan kulaktan dolma bilgiler yayılıyor. Sisteme hâkim olamamanın getirdiği süreç öğretmenlerin eğitim-öğretim dönemlerini etkiledi haliyle." demiştir. Mat-2 de "Soruları sorma şeklimiz değişti ilk olarak TEOG'a göre soruyorduk ve soruları biliyorduk. Ne tarz soruların geleceğini bildiğimiz için çocuklarımızı ona göre yönlendiriyorduk."; Fen-4 ise "Biz etkilendik. Soru niteliği değiştiği için bizde çalışıyoruz. TEOG'da fazladan çalışmaya gereksinim duymuyordum açıkçası. Ders anlatımını etkiledi çalışma ihtiyacı hissettim." demişlerdir.

TEOG sınav sisteminin kaldırılmasının kendilerinin öğretim sürecini etkilemediğini ifade eden bazı katılımcı görüşleri şöyledir: Sosyal-2 "Bizim yetiştirmemiz gereken bir müfredat var o yüzden öğretim sürecini etkilemedi."; Türkçe-E-5 "Benim öğretim sürecimi etkilemedi. Birazda tecrübeden dolayı yeni öğretmen olsam etkiler yani paniklerdim belki. Benim öğretmenliğim boyunca birçok kez sınav değişti. Sınavın sadece adı değişir."; Fen-2 ise "Belirsizlik dönemi sıkıntılıydı. Öğretim sürecini etkilemedi." şeklinde süreçten etkilanmediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 9. TEOG Sınavı Kaldırılma Sürecinin Öğretim Sürecine Etkisi		
Öğretim Sürecine Etkisi	n	%
Olumsuz Etkiledi	15	50
Etkilemedi	15	50
Toplam	30	100

Tablo 10.
TEOG Sınavının Kaldırılması Sürecinin Öğrencilere Etkisi

Sistem Değişikliğinin Öğrenci Üzerindeki Etkileri	f	%
Duygusal Etki		
Motivasyon kaybı	20	26
Belirsizlik	20	26
Kaygı/Stres/Korku	12	16
Hayal kırıklığı	3	4
Güvensizlik (Sisteme)	2	3
Çalışmaya Etkisi		
Sınava hazırlanmayı/çalışmayı bırakma	17	22
Çalışmaya devam etme	1	1
İlgisizlik (Katsayısı düşük olan derslere karşı)	1	1
Toplam	76	100

Sınav sisteminin değiştirilmesi hiç kuşkusuz en çok sınava hazırlanmakta olan öğrencileri etkilediği söylenebilir. TEOG'un kaldırılmasının öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin bulgular Tablo 10'da yer almaktadır.

TEOG'un kaldırılma sürecinin öğrenciler üzerinde olumsuz duygusal etkilere neden olduğunu katılımcıların 20'si öğrencilerin süreçte motivasyon kaybı yaşadıklarını, 20'si belirsizliklere neden olduğunu, 17'si ise öğrencilerin sınava hazırlanmayı bıraktıklarını, 12'si ise öğrencilerin kaygı, stres ve korku yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bazı katılımcıların konuya ilişkin görüşleri şu şekildedir: Din-4 "Öğrencilerde motivasyon düşüklüğü oldu. Psikolojik olarak çok yıprandılar. Hayal kırıklığına uğradılar. Bir anda kaldırılması sebebiyle düşmelerine sebep oldu."; Fen-4 "Öğrenciler tedirgindi. TEOG'da netleri yüksekti soruları görünce beklentileri azaldı. Yapamadıkları için de psikolojik olarak etkilendiler. Herkes yapabiliyordum derindeydi sistem değişince motivasyonları düştü. Çalışmayı bırakanlar oldu yüzde 20 çalıştı yüzde 80 bıraktı diyebilirim."; İng-4 "Öğrenciler motivasyon kaybı yaşadılar. Çalışsak mı çalışmasak mı durumları oldu ki çalışmamaya daha yatkınlar zaten. Belirsizlik motive olmalarını zorlaştırdı."; Mat-1 "Sınav kaldırıldığı denilince bıraktılar öğrenciler. Çalışmayı bıraktılar vazgeçtiler. Ne geleceğinin farkında değillerdi. Neden çalışacağız ki diyordu öğrenciler. Sınav soruları yayınlandıktan sonra çocuklar yanlış soruların yayınlandığını düşündüler. ALES sınavının soruları tarzındaydı." şeklinde yaşadıklarını ve gözlemlerini aktarmışlardır. Sosyal-2 ise gözlemlerini şöyle açıklamıştır:

"Çocuklar çalışmayı bıraktılar motivasyonları düştü. Her ne kadar onları toparlamaya çalışsak da bu kolay olmadı. İki aylık boş süreden sonra toparlamak için de zaman yoktu. Tabi işin bilincinde olan çocuklar vardı. Onlar sürekli çalıştılar ama çalışsam mı çalışmasam mı havasında olanlar bir bıraktı sonra toparlayamadılar."

Türkçe-2 ise benzer şekilde görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

"Öğrencilerde ister istemez bir başıboşluk oluştu. Konsantre olamadılar bir iki ay bunun sıkıntısını çektiler. Gönüllü eğitimi savunuyorum ve aynı şekilde devam eden öğrenciler oldu onlar gerçekten eğitim istedikleri için devam ettiler. Onlarda boş vermişlik olmadı onların bir hedefleri vardı ama zorunlu eğitim kapsamına giren öğrenciler bıraktılar. Kaygısı olmayan öğrencilerden sevilen bile oldu. Hocam sınav kalktı istediğimiz liseye girebileceğiz artık diye."

Tablo 11.*TEOG Sınavı Kaldırılma Sürecinin Veliler Üzerindeki Etkisi*

Sistem Değişikliğinin Veliler Üzerindeki Etkisi	n	%
Olumsuz		
Kaygı	27	90
Etkilemedi	3	10
Toplam	30	100

TEOG'dan LGS'ye geçişte öğrencilerin duygusal olarak olumsuz etkilendiklerini, bu olumsuz etkiyi eyleme de taşıyarak sınava çalışmayı bıraktıkları, katsayısı düşük olan derslere karşı ilgilerini yitirmelerine sebep olduğu söylenebilir. Sistem değişikliğinden etkilenen bir diğer eğitim paydaşı da öğrenci velileridir. Bu kapsamda katılımcılara göre bu süreçten velilerin nasıl etkilendiğine ilişkin bulgular Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11'e göre katılımcıların 27'si sistem değişikliğinin velileri olumsuz yönde etkilediğini velilerde kaygıya neden olduğunu ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir: Fen-4 "Öğrencilerden daha çok soru soran veliler vardı. Öğrencisinin geleceğini düşündüğü için kaygılananlar umutsuzluğa düşenler oldu. Veli öğrencinin TEOG'da başarılı olabileceğini düşünüyordu ama yeni sistemde bunu göremedi. Öğrencinin yapamadığını kabul edemedi bir kısmı."; İng-4 "Çok kötü etkiledi çünkü süreci yaşamak biraz zor. Okullar açılmışken böyle bir şey yaşamak sıkıntılı tabi. Özel ders aldırılma mı dershaneye gönderelim mi diye soru işaretleri oldu." demiş, son olarak Türkçe-5'te "Bilinçli velileri etkiledi. Sordular ne oldu ne olacak diye okul rehber öğretmeni bilgilendirmeler yaptı. Ama bilinçsiz veli çocuğu gönderiyor ne olursa olsun diyor." şeklinde deneyimlerini ifade etmişlerdir. Türkçe-4 ise velileri olumsuz olarak etkilemediğini "Velilerde rahatladılar sınav yok diye. Tamamen sınav olmayacak mantığı ile yaklaştılar." şeklinde açıklamıştır.

Geçiş sürecinin öğrenciler üzerindeki olumsuz yansıması velileri de etkilemiş sürecin belirsizliği nedeniyle çocuklarının geleceğine olumsuz etki yapacağı düşüncesiyle velilerin kaygı içerisinde oldukları söylenebilir. Geçiş sürecinden doğrudan etkilenen bir diğer önemli paydaş ise öğretmenlerdir. Bu süreçte öğrencilerinin sınav kaygılarını gidermek için yaptığı çalışmalara ilişkin bulgular Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12'de belirtildiği üzere katılımcılar sistem değişikliğinin öğrenciler üzerindeki kaygıyı gidermek için izledikleri stratejiler duygusal stratejiler, öğretimi destekleyici çalışmalar ve sınıf dışı etkinlikler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Katılımcıların 16'sı kaygıyı azaltmak öğrencilere motive edici konuşmalar yapmışlardır, 10'u profesyonel bir destek olarak öğrenciler için rehberlik servisinden yardım almışlardır, 8'i deneme-test-soru çözümüne ağırlık verdikleri, 4'ü ise sosyal-sportif etkinlik ve gezilerden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin İng-2 "Kayıp varsa herkes için var dedim. Belirsizlik herkes için diye konuştum. Aynı sıkıntıları herkes yaşıyor siz rutin çalışmaya devam edin dedim."; Din-1 "Süreklili testler veriyorduk her konunun sonunda çözüyorduk."; Fen-5 ise "Rehberlik seminerleri yapılıyor. Bizler de sınıf rehber öğretmenleri olarak sınav kaygısı ölçeklerini yapıyorduk." demiştir.

Katılımcıların Liseye Geçiş Sistemi Önerileri

Müfredat ve sistem değişikliklerin en fazla etkilenenlerinden biri olan öğretmenler olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin sahip

Tablo 12.*Öğrenci Kaygılarını Gidermek İçin Kullanılan Stratejiler*

Öğretmenlerin Süreçte Kaygı Giderme Stratejileri	f	%
Duygusal Stratejiler		
Motive edici konuşmalar	16	33
Rehberlik servisinden yardım alma	10	20
Öğretimi Destekleyici Çalışmalar		
Deneme/Test/Soru çözümü	8	16
Kurs ve etütler yapma	2	4
Kitap okumaya yönlendirme	2	4
Kaynak kitap desteği	1	2
Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanma	2	4
Sınıf Dışı Etkinlikler		
Sosyal/Sportif etkinlik ve geziler	4	8
Veli ziyaretleri	2	4
Okulun önceki mezunları ile buluşma	1	2
Kariyer tanıtımları	1	2
Toplam	49	100

oldukları deneyimlerden hareketle liseye geçiş sisteminin nasıl olması gerektiğine ilişkin bulgular Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13'te katılımcıların liseye geçiş sürecine ilişkin önerileri merkezi sınava yönelik öneriler, özel yetenek ve alan sınavına dayalı öneriler ve diğer olarak üç tema altında ele alınmıştır. Buna göre katılımcıların 16'sı liseye geçiş sisteminde mutlaka merkezi bir sınavın olması gerektiğini, 12'si yetenek ve alan sınavları ile öğrencilerin yeteneğine göre yönlendirilmesi gerektiğini, 82'si mesleki eğitime yönlendirilme olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin öğretmen görüşleri şöyledir:

"Meslek lisesine gidecekse çocuk böyle farazi bilgiyle doldurulmamalı çocuklar. Daha çok sosyal becerilerini geliştirecek sistemler geliştirilmeli. Herkes matematik yapmak zorunda değil herkes her şeyi aynı seviyede bilmek

Tablo 13.*Öğretmenlerin Liseye Geçiş Sistemi Önerileri*

Katılımcıların Liseye Geçiş Sistemi Önerileri	f	%
Merkezi Sınava Dayalı Öneriler		
Sınav olmalı	16	26
Tek bir sınav yerine sürece yayılmalı	6	10
Test yerine farklı soru tipleri kullanılmalı	1	2
Okul başarısı / ara sınıf notları etkili olmalı	5	8
Özel Yetenek ve Alan Sınavına Dayalı Öneriler		
Yetenek / alan sınavları ile öğrenci yeteneğine göre yönlendirilmeli	12	19
Mesleki eğitime yönlendirme olmalı	8	13
Öğretmenlerin değerlendirmesi ile öğrenci gelişimi takip edilmeli	6	10
Liseler ayrılmalı her lisenin kendi sınavı olmalı	3	5
Liseye geçişte mülakat olmalı	1	2
Diğer		
Sınav olmamalı	4	6
Toplam	62	100

zorunda değil. Sınav olmalı ve ona göre seçmeliler. Yani yeteneklerine göre sınavlar olmalı. Fen lisesi ise fen lisesi proje okulu ise proje okuluna yönelik olmalı.” (Din-3)

“Birçok alanda lise var fen lisesi, Anadolu lisesi, spor lisesi, güzel sanatlar lisesi vs. bunlar dışında ekstra alanlarda açılabilir. Meslek lisesine de kaliteli öğrenciler seçilmeli. Döküntü öğrencileri meslek lisesine gönderiyorsunuz ben kitaba bakıyorum ben bile anlamıyorum. Meslek lisesine kapasitesi ve yeteneği olan öğrenciler gitmeli. Öğrencilerde okuldan uzaklaşıyor çünkü başarısız olduğu yere gitmek istemiyor öğrenci.” (Fen-5)

“Sınav olmalı ama herkesin kendi alanına göre olmalı. Herkes fen lisesine gitmeli diye bir şey yok ya da Anadolu lisesine. Meslek liselerinin önemi artırılmalı bu yüzen ilkokuldan itibaren yetenekleri yönlendirilmeli. Meslek ortaokulu olsun. Bizim zamanımızda da öyleydi ağaç yaşken eğilir. İlkokuldan itibaren yönlendirilmeli. Daha sonra sayısal sözel diye ayrıma götürünce geç kalınıyor bence.” (Mat-2)

Sonuç ve Öneriler

Günümüzde bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı ilerlemenin toplumun ihtiyaçlarını da yeniden şekillendirdiği bilinmektedir. Değişen toplumun ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yeniden düzenlenen alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitim alanında yapılan değişiklikler ise temelde iki unsur şeklinde ele alınmaktadır. Bunlardan ilki içeriği oluşturan öğretim programları, ikincisi ise değerlendirmeyi oluşturan sınav sistemleridir. 1997’den itibaren öğretim programları üç kez (1998, 2004, 2018) değişmesine rağmen liseye geçiş sınav sistemleri ise son değişiklikle birlikte altı kez (1997, 2005, 2011, 2013, 2017) değişmiştir. Her değişim süreci başta öğrenciler olmak üzere onların aileleri ve öğretmenleri üzerinde birtakım olumsuz etkilere neden olabileceği bilinmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin gözünden değişen sınav sisteminin öğrenciler, veliler ve kendi öğretim süreci üzerindeki etkisinin ve TEOG ile LGS sınavlarına ilişkin görüşlerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu çalışmada bulgular hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda LGS’ye ilişkin öğretmenlerin iki farklı gruba ayrıldıkları, öğretmenlerin %57’si yeni sistemi başarısız bulurken, %43’ünün başarılı bulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yarısından fazlasının TEOG’un kaldırılmasına karşı olumsuz bir düşünce içinde olduğu ve TEOG’un LGS’ye göre daha başarılı bir sistem olduğunu ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kuzu ve ark. (2019) da öğrenci, öğretmen, veli ve öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada TEOG’un LGS’ye göre daha tercih edilebilir bir sistem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Demir ve Yılmaz (2019) yaptıkları çalışmada LGS’nin velilerin de beklentilerini karşılamadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin LGS’nin güçlü yönlerini soru kalitesinin yüksek ve seçici olması, adrese dayalı bir yerleştirme sistemi olması, nitelikli okulların belirlenmiş olması ile özel ve devlet okulları arasındaki farkın azaltılması olarak belirttikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında matematik öğretmenleri ile çalışma yapan Güler ve ark. (2019) yeni sistemin güçlü yönünün soruların niteliği olduğunu; Biber ve ark. (2018), Karakayave ark. (2020), Azili ve Tutkun (2021) ile Taşkın ve Aksoy (2021) ise LGS’nin ayırt edici ve zor olduğunu tespit etmişlerdir. Yeni sistemin zayıf yönlerini ise katılımcılar sınav sürenin yetersiz olması, adrese dayalı bir yerleştirme sistemi olması, sınavın zor olması, sınav sorularının müfredat ve ders kitabı ile uyumsuz olması, sınavın zorluk derecesinin her derse

değil yalnızca matematik dersine bağlı olması, telafisi olmayan tek bir sınav olması, nitelikli okul sayısının az olması, soruların uzun olması şeklinde sıraladıkları tespit edilmiştir. Demir ve Yılmaz (2019) da çalışmada velilerin yeni ortaöğretime geçiş sisteminde tek bir sınav yapılmasını eleştirdiklerini ortaya koymuştur. Nitekim Şad ve Şahiner’in (2016) öğrenci, öğretmen ve veliler ile yaptıkları çalışmada katılımcıların TEOG sistemin güçlü yanlarını değerlendirmenin her iki döneme yayılması ve sonrasında mazeret sınavının yapılması olarak tespit etmiştir. Ayrıca Kalsen ve Yiğit Öztekin’in (2021) çalışmasına göre LGS’nin velileri adres değişikliğine ve özel okullara/kurslara zorlaması da LGS’nin bu ve diğer açılardan TEOG’a göre zayıf yönleri olarak gösterilebilir. Güler ve ark. (2019) ise soruların zorluk derecesinin yüksek olması ve sınav süresinin yetersiz olmasının yeni sistemin zayıf yönleri olarak ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularından ve alanyazından hareketle LGS’nin zayıf yönlerinin güçlü yönlerinden daha fazla olduğu ifade edilebilir.

TEOG’un kaldırıldığına açıklanmasından yeni sistem olarak LGS’nin açıklanmasına kadar geçen sürede ve sonrasında öğrencilerin süreçte motivasyon kaybı yaşadıkları, belirsizlik ve boşluk hissine düşükleri, sınava hazırlanmayı bıraktıkları ve kaygı, stres ve korku yaşadıkları tespit edilmiştir. Alanyazında yapılan çalışmalar da (Bakırcı ve Kırıcı, 2018; Biber ve ark., 2018; Demir ve Yılmaz, 2019; Karakaya ve ark., 2020; Ormancı ve ark., 2018) bu sonucu destekler nitelikte olup, sistem değişikliğinin öğrenciler üzerinde olumsuz etkilere sahip olduğu belirtilmektedir. Ayrıca çalışmada sistem değişikliğinin öğrenciler dolayısıyla veliler üzerinde de birtakım olumsuz etkiler oluşturduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Öte yandan Bakırcı ve Kırıcı (2018) fen bilimleri öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada ise TEOG’un sınavının kaldırılmasının öğrenciler üzerinde olumlu etki oluşturduğunu çünkü her öğrencinin sınavsız bir şekilde herhangi bir liseye yerleşebilecek olmasının öğrenciler ve aileleri üzerinde olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmamızda yer alan katılımcılardan bazıları da TEOG’un kaldırılmasına öğrencilerin sevinerek bir rahatlama içersine girdiklerini söylemişlerdir. Baş ve Kuvılcım (2019) ile Ulusoy (2020) öğrencilerle yaptıkları çalışmalarda öğrencilerin merkezi sınavlara ilişkin algılarının *kaygılandırıcı, işkence çektiren, rahatsızlık ve zorluk veren* şeklinde olumsuz yönde oldukları sonucu, TEOG’un kaldırılması sonrasında oluşan belirsizlik sürecinde öğrencilerde oluşan sınavın tamamen kaldırıldığı algısı yaşadıkları geçici rahatlamaı açıklamaktadır.

TEOG sınavının kaldırıldığına açıklanmasından sonra işleyen sürecin katılımcıların yarısının öğretim sürecini olumsuz yönde etkilediği, diğer yarısının ise etkilenmediği tespit edilmiştir. Katılımcılar sistem değişikliğinin öğrenciler üzerinde oluşturduğu kaygıyı gidermek için motive edici konuşmalar, rehberlik servisinden yardım alma, deneme-test-soru çözümü ve sosyal-sportif etkinlik ve geziler gibi stratejilerden yaralandıklarını ifade etmişlerdir. Ormancı ve ark. (2018) de fen bilimleri öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada TEOG’un kaldırılmasıyla öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders işleme sürecinde değişikliğe gittiğini ve bu süreçte soru çözümüne yönelerek deney ile diğer etkinliklere daha az zaman ayırdıklarını, daha çok düz anlatıma yöneldiklerini ve konuları daha hızlı geçtiklerini tespit etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde daha önce LGS, sonra OKS, daha sonra SBS, son geçişte TEOG ve şimdi de LGS olarak adlandırılan liselere geçişte gerçekleştirilen merkezi sınav sisteminin artı ve eksilerinin olduğu görülmektedir. Her ne kadar merkezi sınavlara yönelik eleştiriler fazla ve sürekli olsa da Türkiye’nin mevcut

koşulları (nüfus, sosyo-ekonomik vb.) göz önünde bulundurulduğunda merkezi sınavlardan vazgeçmenin zor olacağı aşikardır. Nitekim çalışmamızda birçok merkezi sınav sistemini deneyen katılımcılara göre ideal bir liseye geçiş sisteminde mutlaka yine bir sınavın olması gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir. Ancak bazı katılımcılar bu sınavların birer yetenek/alan sınavı şeklinde öğrencilerin yeteneklerine göre yönlendirici olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dinç ve ark. (2014) da çalışmasında katılımcıların kademeler arası geçişte uygulanan sınavların kaçınılmaz olduğunu kabul ettikleri ancak bu sınavlarda bireylerin ilgi ve yeteneklerinin de ölçülmesi gerektiğini düşündüklerini tespit etmişlerdir. Demir ve Yılmaz (2019) ile Güngör (2021) de velilerle yaptıkları çalışmada katılımcıların merkezi bir sınav yapılmasını öğrencilerin sosyoekonomik ve sosyokültürel farklılıklarını giderebilmek için gerekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak merkezi sınavların gerekliliği var olan eksikliklerinin giderilmeyeceği veya daha iyi bir sisteme dönüştürülemeyeceği anlamına gelmemektedir. Bu bağlamda araştırma sonucunda daha sonra yapılacak olası sistem değişikliklerinin bir plan dâhilinde kamuoyunun daha önceden bilgilendirilmesi ile gerçekleştirilmesi ve tüm paydaşların görüşleri ile hazırlanması, ayrıca uygulamada devam eden LGS'nin eksikliklerinin giderilerek iyileştirilmesi önerilmektedir. Böylelikle geçiş süreçlerinde öğrenci başta olmak üzere öğretmen ve veliler üzerindeki olumsuz etkiler en aza indirgenebilir. Araştırma sonuçlarından hareketle politika yapıcılara, sınav sistemlerinde yapılacak değişikliklerin kamuoyuna daha önceden planlı bir şekilde bildirilmeleri ve sınav sistemlerinin topyekûn kaldırılması yerine bilimsel araştırmalar dikkate alınarak öncelikle iyileştirilmeye çalışmaları önerilmektedir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu tarafından 25.12.2018 tarihinde, 107 başvuru numarasıyla değerlendirilmiş ve etik açıdan uygun bulunmuştur.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – G.Ö., Ş.B.; Tasarım – G.Ö.; Denetleme – G.Ö.; Kaynaklar – G.Ö.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – Ş.B.; Analiz ve/veya Yorum – G.Ö., Ş.B.; Literatür Taraması – G.Ö.; Yazıyı Yazan – G.Ö.; Eleştirel İnceleme – G.Ö.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethical committee approval was received from the Ethics Committee of Erciyes University (Date: 25.12.2018, Approval No: 107).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – G.Ö., Ş.B.; Design – G.Ö.; Supervision – G.Ö.; Funding – G.Ö.; Materials – G.Ö.; Data Collection and/or Processing – Ş.B.; Analysis and/or Interpretation – G.Ö., Ş.B.; Literature Review – G.Ö.; Writing – G.Ö.; Critical Review – G.Ö.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Azili, E., & Tutkun, Ö. F. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin Görüşlerine göre Ortaöğretim Merkezi Sınavı (LGS)'nin Üstünlükleri ve Sınırlıkları. *Journal of Social Research and Behavioral Sciences*, 7(13), 123–146. [CrossRef]
- Bakır, H., & Kırıcı, M. G. (2018). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavına ve bu Sınavın Kaldırılmasına Yönelik Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 383–416.

- Baş, G., & Kivılcım, Z. S. (2019). Türkiye'de Öğrencilerin Merkezi Sistem Sınavları ile İlgili Algıları: Bir Metafor Analizi Çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(2), 639–667.
- Biber, A. Ç., Tuna, A., Uysal, R., & Nursaç-Kabuklu, Ü. (2018). Liselere Geçiş Sınavının Örnek Matematik Sorularına ve Yeni Sınav Sistemine dair Destekleme ve Yetiştirme Kursu Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Asian Journal of Instruction*, 6(2), 63–80.
- Creswell, J. W. (2015). İçinde M. Bütün, S. B. Demir & Çev (Eds.). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Demir, O. O., Bektaş, O., & Saraçoğlu, M. (2019). Ortaöğretime Geçişte Sınav Değişikliği Yaşayan Öğrencilerin Fen Bilimleri Sınav Kaygılarının İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 419–442.
- Demir, S. B., & Yılmaz, A. T. (2019). Türkiye'de Yeni Ortaöğretime Geçiş Politikasının Velilerin Görüşlerine göre Değerlendirilmesi. *En İyi Bu Mu? Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 164–183.
- Dinç, E., Dere, İ., & Koluman, S. (2014). Kademeler Arası Geçiş Uygulamalarına Yönelik Görüşler ve Deneyimler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(17), 397–423.
- ERG (Eğitim Reformu Girişimi) (2017). Liselere Geçişte Yeni Sistem ve Nitelikli Ortaöğretim için Yol Haritası. Ağustos. Retrieved from http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/TEOG_BilgiNotu.07.12.17.web.pdf
- Güler, M., Arslan, Z., & Çelik, D. (2019). 2018 Liselere Giriş Sınavına İlişkin Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 337–363.
- Güngör, C. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Liselere Giriş Sınavına (LGS) Hazırlık Sürecine İlişkin Ebeveyn Görüşlerinin İncelenmesi. *Eğitim ve Beşerî Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23), 171–200.
- Kalsen, C., & Yiğit-Öztekin, H. (2021). Liselere Geçiş Sisteminin Öğrencileri Özel Okullara Yönlendirip Yönlendirmediklerine İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 838–852.
- Karakaya, F., Bulut, A. E., & Yılmaz, M. (2020). Fen Lisesi Öğretmenlerinin TEOG ve LGS Sistemlerine Yönelik Görüşleri. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 116–126.
- Kırkağaç, Ş., & Bayrak, C. (2019). TEOG Sınavının Öğretmenler Üzerinde Yaratmış Performans Algısının İncelenmesi: Kütahya Örneği. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 761–786.
- Kızkapan, O., & Nacaroglu, O. (2019). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Merkezi Sınavlara (LGS) İlişkin Görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 701–719.
- Kuzu, Y., Kuzu, O., & Gelbal, S. (2019). TEOG ve LGS Sistemlerinin Öğrenci, Öğretmen, Veli ve Öğretmen Velilerin Görüşleri Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 112–130. [CrossRef]
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*. USA: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2019). Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav. *Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi*. Retrieved from http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_06/24094730_2019_Ortaogretim_Kurumlarina_Iliskin_Merkezi_Sinav.pdf
- Obay, M., Demir, E., & Pesen, C. (2021). Difficulties in the preparation process of high school pass entrance (LGS) and their reflections on education in the framework of mathematics teachers' views. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(1), 221–243.
- Orman, Ü., Çepni, S., & Ülger, B. B. (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Ortaöğretime Geçiş Ortak Sınavları Hakkındaki Görüşleri. *Academy Journal of Educational Sciences*, 2(1), 1–15. [CrossRef]
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323–343.
- Şad, S. N., & Şahiner, Y. K. (2016). Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sistemine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri. *İlköğretim Online*, 15(1), 53–76.
- Sarıer, Y. (2010). Ortaöğretime Giriş Sınavları (OKS-SBS) ve PISA Sonuçları Işığında Eğitimde Fırsat Eşitliğinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107–129.

- SETA (Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı) (2017). TEOG Yerleştirme Sistemi: Güçlükler ve Öneriler. İçinde Çelik, Z., Boz, N., Arkan, Z., & Toklucu, D. K. (Ed.) *Yazarlar*. Retrieved from <https://setav.org/assets/uploads/2017/10/94-TEOG.pdf>
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2018). Öğrencilerin ve Öğretmenlerinin TEOG Sistemi Görüşleri Işığında Ortaöğretime Geçiş Sisteminden Beklentileri. *International Journal of Active Learning*, 3(1), 19–43.
- Taşkın, G., & Aksoy, G. (2021). Liselere Giriş Sistemi'ne İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 870–888.
- Ulusoy, B. (2020). 8. Sınıf Öğrencilerinin Liselere Geçiş Sınavına (LGS) İlişkin Algılarının Metaforlar Aracılığıyla İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 186–202.
- Uzun, A., & Kılıçkaya, F. (2020). TEOG (TEPSE) English test: Content validity and teachers' views. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(3), 680–708.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Eğitim Ortamlarında Fenomenal Çalışmaları Yürütmek için Teorik Çerçeveler, Yöntemler ve Prosedürler. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6(1), 1–20.
- Yüzüak, A. V., & Arslan, T. (2021). Liselere Geçiş Sınavına İlişkin Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 805–819.

Extended Abstract

Purpose and Significance

The teaching-learning process in Turkey consists of five stages. These are preschool, primary school, secondary school, secondary education, and higher education, respectively. Today, the practice of exams in transition between stages starts with the transition from secondary school to secondary education. The central examination in transition to secondary education is applied to select students for Anatolian technical programs of science high schools, social sciences high schools, educational institutions implementing special programs and projects, and vocational and technical Anatolian high schools (MEB, 2019). In the transition system to secondary education, where five different systems have been implemented in the last 20 years, the examination was introduced in 1997 within the scope of the eight-year continuous education system. As of this date, High School Entrance Exam (LGS) between 1997 and 2004; Between 2005 and 2008 Secondary Education Institutions Selection and Placement Exam (OKS); Multiple Level Determination Exam (SBS) between 2008 and 2011, and Transition to Secondary Education with Single SBS (OGES) between 2011 and 2013; Transition from Basic Education to Secondary Education (TEOG) between 2013 and 2017 (Education Reform Initiative—ERG, 2018; Politics, Economics and Community Research Foundation—SETA, 2017) system has been applied respectively.

Central examination systems in transition to secondary education have always been an important factor in determining the future of students and have affected students, parents, and educators closely in the preparation, implementation, and evaluation processes every year (Sarier, 2010). The Ministry of National Education announced that the TEOG exam system, which was implemented on September 19, 2017, as of the 2013–2014 academic year, was abolished, and on 5 November 2017, the Transition System for High Schools (LGS) was introduced. With this explanation, more than 1 million students, their parents, and teachers, who continue their education, were also affected by the change. In this context, the research aims to reveal the opinions of the teachers in the central exam content regarding the changing exam system and the effect of the system change on students, parents, and their teaching processes.

Studies in the literature on the Transition to High Schools are limited in terms of quantity. Among these studies, ERG (2017) and SETA (2017) are explanatory studies on the new system. Bakırcı and Kırıcı (2018) and Ormanlı et al. (2018) regarding the LGS system; Biber et al. (2018) and Güler et al. (2019), on the other hand, were the opinions of Mathematics teachers; Demir and Yılmaz (2019), on the other hand, received the opinions of their parents. The research is important because the opinions of teachers from different branches (Religious Culture and Moral Knowledge, Science, English, Mathematics, Social Studies, and Turkish) are handled in a holistic way and teachers' experiences in the transition process from TEOG to LGS.

Methods

Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the research. Phenomenology studies aim to define and understand the essence of the experiences of individuals who experience a particular phenomenon (Lichtman, 2013). In the research, the phenomenon science method was used to determine the experiences of teachers from various branches that entered middle school seniors in the transition process from TEOG to LGS and their current opinions about both exam systems.

The study group of the research consists of 30 secondary school teachers who volunteer in different secondary schools in the central districts of Kayseri. As stated in Table 1, five participants from six different branches, including Religious Culture and Moral Knowledge, Science, English, Mathematics, Social Studies, and Turkish, voluntarily participated in the research. In total, 47% of the 30 participants are female and 53% are male teachers. In determining the study group, the conditions that teachers experienced in the LGS exam and placement process and eighth-grade students' courses during the transition from TEOG to LGS were taken into consideration. In this context, the data were collected in the 2018–2019 academic year.

Interview, one of the qualitative data collection techniques, was used in the research. In this context, after the literature review, a semi-structured interview form consisting of six questions was prepared. The interview questions were piloted after the examination of two field experts (Social Studies Education, Associate Professor, Classroom Education, Ph.D. Instructor). The pilot was implemented in a focus group interview with three teachers from three different branches. After the pilot application, the interview form was finalized and the data collection process was started after obtaining the necessary permissions from the Provincial Directorate of National Education.

Descriptive analysis, one of the qualitative data analysis techniques, was used to analyze the data obtained from the interviews. According to Bogdan and Biklen (1992), qualitative data analysis is a process in which data are organized, separated into analysis units, synthesized, their forms are revealed, important variables are discovered, and what information is decided to be reflected in the report (trans. Özdemir, 2010). The data obtained according to this approach are summarized and interpreted according to the previously determined themes. The main purpose of descriptive analysis is to present the obtained findings to the reader in an organized and interpreted way (Yıldırım & Şimşek, 2011). In the research, the interviews recorded by voice recording were then analyzed by obtaining a written transcript.

Results, Discussion, and Conclusions

As a result of the research, it was determined that the teachers related to the High School Transition System were divided into two different groups, while 57% of the teachers found the new system unsuccessful and 43% found it successful. In addition, it was concluded

that more than half of the teachers had a negative opinion against the removal of TEOG and that TEOG was a more successful system than LGS. Demir and Yılmaz (2019) concluded that LGS did not meet the expectations of parents in their study with their parents.

It was revealed that the teachers' strengths in the high school system are stated as the high quality and selective question quality, address-based placement system, the determination of qualified schools, and the reduction of the difference between private and public schools. Güler et al. (2019) working with mathematics teachers in the literature stated that the strength of the new system is the quality of the questions; Biber et al. (2018) found that they were distinctive. The weaknesses of the new system are that the participants have insufficient exam time, an address-based placement system, the exam is difficult, the exam questions are incompatible with the curriculum and the textbook, the degree of difficulty of the exam is connected to only the mathematics course, not a single exam, and there is only one exam that is not compensated. It was determined that the number of qualified schools was low and the questions were long. Demir and Yılmaz (2019) also revealed that parents criticized a single examination in the transition system to new secondary education.

From the announcement of the removal of TEOG to the announcement of LGS as the new system, it was determined that the students experienced a loss of motivation, a sense of uncertainty, and emptiness stopped preparing for the exam, and experienced anxiety, stress, and fear. Studies in the literature (Bakırcı and Kırıcı, 2018; Biber et al., 2018; Demir and Yılmaz, 2019; Ormanlı et al., 2018)) support this result, and it is stated that system change has negative effects on students.

It is known that the rapid progress in science and technology today reshapes the needs of society. One of the areas rearranged to meet the needs of the changing society is education. The changes made in the field of education are considered as two elements. The first is the curriculum that creates the content, and the second is the exam systems that compose the evaluation. Although the curriculum changed three times (1998, 2004, and 2018) since 1997, the transition to high school exam systems has changed six times (1997, 2005, 2011, 2013, and 2017) with the last change. It is seen that every change process causes some negative effects on students, their families, and teachers. In this context, based on the results of the research, policymakers are advised to inform the public about the changes to be made in the examination systems in a planned manner beforehand and to try to improve them by taking into account the scientific research instead of the total removal of the examination systems.



Bireylerin Dijital Bağımlılıkları ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Bir Meta-Analiz Çalışması

Tolga SEKİ¹

M. FURKAN KURNAZ²

¹Necmettin Erbakan Üniversitesi,
Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Anabilim Dalı, Konya, Türkiye

²Necmettin Erbakan Üniversitesi,
Ereğli Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve
Psikolojik Danışmanlık Anabilim
Dalı, Konya, Türkiye

Examining the Relationship Between Individuals' Digital Addictions and Loneliness Levels: A Meta-Analysis Study

ÖZ

Günümüzde teknolojinin insan hayatına etkisi sonucu oldukça yaygınlık kazanan dijital bağımlılık türleri ile yalnızlık arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, literatürde bulunan çalışmaların hareketle genel bir kaniya varmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada en yaygın dijital bağımlılık çeşitleri olan internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar incelenmiştir. Araştırmaya Türkiye örnekleminde gerçekleştirilmiş Türkçe veya İngilizce yazılmış ve etki büyüklüğünü hesaplayabilecek sayısal verileri içeren çalışmalar dahil edilmiştir. Bu dahil edilme kriterleri doğrultusunda 101 araştırmadan elde edilen 104 korelasyon değeri analiz edilerek her bir bağımlılık türü ile yalnızlık arasındaki ilişkinin yayın yanlılığı, heterojenlik ve etki büyüklüğü (r) değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada yalnızlık ile araştırma kapsamında incelenen internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkilere ait çalışmaların yayın yanlılığı olmadığı bulunmuştur. Ayrıca yalnızlık ile ilişkisi incelenen her bir dijital bağımlılık türlerine ait çalışmaların heterojen dağılım gösterdiği bulunmuştur. Analiz sonuçlarına göre yalnızlık ile internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Yalnızlık ile sosyal medya bağımlılığı arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada Türkiye'de yalnız olan bireylerin dijital bağımlılıklarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar literatürde yapılan çalışmalar incelenerek tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dijital bağımlılık, yalnızlık, meta-analiz.

ABSTRACT

The goal of this study, which examines the relationship between loneliness and various types of digital addiction increasingly frequent due to the impact of technology on our lives today, is to reach a general conclusion based on the literature. The relationships between internet addiction, smartphone addiction, social media addiction, digital game addiction, and loneliness, which are the most common types of digital addiction, were examined in this study. The study comprised studies conducted in a sample of Turkey, written in Turkish or English, and providing numerical data that might be used to calculate the effect size. One hundred four correlation values from 101 studies were examined, and publication bias, heterogeneity, and effect size (r) values of the relationship between each addiction type and loneliness were determined using these inclusion criteria. The study found that there was no publication bias in the studies on the relationships between loneliness and internet addiction, smartphone addiction, social media addiction, and digital game addiction that were analyzed within the scope of the study. Furthermore, there was a heterogeneous distribution in the research of each type of digital addiction whose relationship with loneliness were examined. According to the findings, loneliness and internet addiction, smartphone addiction, and digital game addiction have a positive and weak relationship. Moreover, a moderate positive relationship was found between loneliness and social media addiction. In the study, it was concluded that individuals who are alone in Turkey have more digital addictions. The research findings were discussed by examining previous studies in the literature.

Keywords: Digital addiction, loneliness, meta-analysis

Geliş Tarihi/Received: 6.09.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 13.12.2021

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Tolga SEKİ
E-mail: tlg.seki@gmail.com

Cite this article as: Seki, T., & Furkan Kurnaz, M. (2022). Examining the relationship between individuals' digital addictions and loneliness levels: A meta-analysis study. *Educational Academic Research*, 45, 24-34.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Giriş

Günümüzde bireylerin yalnızlık düzeyinin ve bunun insan hayatına etkilerinin giderek artmasından dolayı, yalnızlık kavramı araştırmacıların ilgisini çeken önemli bir konu olmuştur (Cacioppo & Cacioppo, 2018). De Jong Gierveld ve ark. (2006)' ne göre yalnızlık, bireyin var olan ve standart ilişkilerinin nicel ve nitel değerlendirmelerinin sonucu olarak gelişen negatif ve öznel deneyimlerdir. Ayrıca yalnızlık kavramı, bireyin beklediği düzeyde sosyal ilişki yaşamama ve kişisel ilişkilerde yetersizliğine yönelik algılarını içeren (Heinrich & Gullone, 2006), eksiklik veya boşluk hissi (Leigh-Hunt ve ark., 2017) olarak tanımlanmaktadır. Günlük hayatta yalnızlık, sosyal ilişki yoksunluğu ile yaşanan boşluk hissi; bazı zamanlarda bireylerin kendilerine yönelik algıladıkları utanç, çaresizlik, hüznün, melankoli ve üzüntü duygularının yalnızlık ile birleşmesi sonucu yaşanan duygusal yoğunluk ve bireylerin sosyal ilişkilerinin niteliğine ve niceliğine yönelik öznel değerlendirmelerini içeren olumsuz algılar şeklinde karşımıza çıkabilmektedir (Yanguas ve ark., 2018).

Bireylerin psikolojik iyi oluşlarını ve ruh sağlıklarını olumsuz etkileyen yalnızlık (Cacioppo ve ark., 2010; Fried ve ark., 2020), ciddi bir sağlık sorunu olarak giderek yayılmaktadır (Lim ve ark., 2020). Yapılan bir araştırmada, katılımcıların neredeyse yarısı oldukça veya sık sık yalnızlık hissettiklerini belirtmişlerdir (Richard ve ark., 2017). Yalnızlığın, fiziksel, sosyal ve psikolojik etkilerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde, yalnızlığın depresyona (Diehl ve ark., 2018; Erzen & Çikrikci, 2018; Ge ve ark., 2017), işlevsel bozukluklara (Perissinotto ve ark., 2019), her türlü nedene bağlı olarak gerçekleşen ölümcül sonuçlara (O'Suilleabháin ve ark., 2019; Rico-Urbe ve ark., 2018), intihar düşüncelerine, girişimlerine veya sonuçlarına (Heinrich & Gullone, 2006; Killgore et ve ark., 2020), kalbin işlevini yitirmesine (Hawkey ve ark., 2003) ve demansa (Sutin ve ark., 2020) sebep olduğu görülmüştür. Leigh-Hunt ve ark. (2017) yaptıkları araştırmada yalnız insanların sigara içme, aşırı alkol kullanma, aşırı yemek yeme gibi zararlı davranışlara eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Beutel ve ark. (2017)' nin yaptıkları araştırma sonucunda da yalnız olan bireylerin daha çok sigara kullandıkları ve doktora gitme sıklıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Cacioppo ve ark. (2002)' nin araştırma sonucunda ise, yalnız olan bireylerin diğer bireylere göre daha düşük uyku kalitesine sahip oldukları, uykuya geçme sürelerinin daha geç olduğu ve daha az uyudukları görülmüştür.

Yapılan araştırmalarda, bireylerin ölüm veya ayrılık gibi stresli olaylar yaşamasının (Cacioppo ve ark., 2010; Dahlberg ve ark., 2018), işitme duyularını kaybetmelerinin (Shukla ve ark., 2020), sosyal etkileşimlerinin azalmasının (Fried ve ark., 2020; Twenge ve ark., 2019) ve yaşadıkları toplumda bireyciliğin artmasının (Barreto ve ark., 2021; Thomas ve ark., 2020) yalnızlık düzeylerinin artmasında etkili olduğu görülmüştür. Öte yandan yapılan araştırmalar, bireylerin eğitim seviyelerinin artmasının (Cacioppo ve ark., 2010), çevresindeki kişiler ile arasındaki sosyal ilişkilerin artmasının (Ge ve ark., 2017), birlikte yaşanan bir partnerlerinin olmasının (Diehl ve ark., 2018) ve sosyal ilişkilerde bağlılığı artırmaya yönelik aktiviteler yapmalarının (O'Rourke ve ark., 2018) yalnızlık hislerinin azalmasında etkili olduğunu göstermiştir. Fried ve ark. (2020) ise bireylerin günümüzde yaşadıkları teknoloji ve sosyal medya kullanımı gibi yapısal ve kültürel değişimlerin, yalnızlık ile bir ilişkisi olduğuna değinmişlerdir.

Bireyler, gerçek hayatta yalnızlık yaşamalarına ve gerçekte elde edemediği sosyalleşme ihtiyaçlarını sanal ortamda karşılamalarına

bağlı olarak dijital araçlara bağımlılık geliştirmektedirler (Güney, 2017). Bağımlılığın temel özelliklerini içinde barındıran (Caplan, 2002) ve günümüzde hızla yayılan (Eryılmaz ve Çukurluöz, 2018; Meral, 2018) dijital bağımlılık; sosyal medya bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı, oyun bağımlılığı gibi bağımlılıkların hepsini kapsayan (Ali, 2018; Cover, 2004; Kesici & Tunç, 2018; Rahayu ve ark., 2020) önemli bir konudur. Dijital bağımlılık; dijital araçların, dijital teknolojilerin, internet, video oyunları, online platformlar, mobil cihazlar ve sosyal paylaşım ağları gibi dijital platformların aşırı düzeyde kullanımının kontrol edilmesine yönelik yaşanan bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Singh & Singh, 2019; Young, 1998).

Griffiths (1999) dijital bağımlılığın gelişimini ve belirtilerini şöyle açıklamıştır: (a) dikkat çekme, bireyin hayatında bağımlılık dikkat çekmeye başlar ve bağımlılığın düşünceye (bilişsel bozulmalara), hislere (bağımlı olan maddeye özlem duyma) ve davranışlara (sosyal ilişkilerde yaşanan bozulmalara) etkileri görülmeye başlanır; (b) duygu değişikliği, bireyler çeşitli duygular deneyimlediklerini belirtirler; (c) tolerans, bağımlı birey duygu değişikliğinin etkilerinden dolayı bağımlı olduğu şeye daha fazla zaman ayırarak tolerans tanımaya başlar; (d) geri çekilme semptomları, bireylerde bağımlı olunan davranışın istenmeyen duygular oluşturmamasından dolayı bu davranış tamamen bitirme veya aniden azaltma davranışları görülür; (e) çatışma, birey bu bağımlılık ile kişiliği arasında veya bu bağımlılık ile hayatındaki diğer aktiviteler arasında çatışmalar yaşamaya başlar; (f) tekrarlama bireylerde bağımlılığa yönelik bu davranışların sürekli tekrarlandığı gözlemlenir. Ayrıca dijital bağımlılığı olan bireylerde, günlük önemli görevleri göz ardı etme (Montag & Walla, 2016), aklını yönetmekte zorlanma (Hoque, 2018) ve sosyal çevreden uzaklaşma (Shaw & Black, 2008) gibi belirtiler de gözlemlenebilmektedir.

Dijital bağımlılık, psikolojik iyi oluşu olumsuz etkileyen kronik bir rahatsızlıktır (Berthon ve ark., 2019; Singh & Singh, 2019). Cham ve ark. (2019) yaptıkları araştırmada dijital bağımlılığın; aile bozulmalarına (evlilikte uyumsuzluklar, çocukları ihmal etme, ebeveyn-çocuk ilişkisindeki problemler vs.), çalışma performansına (okuldan kaçma, iş arkadaşlıklarının bozulması, akademik başarısızlık vs.), özel yaşama (sanal saplantılara ve bireylerin toplumsal profillerine yönelik zararlılara), yeme bozukluklarına (öğün atlama, düzensiz yemek yeme davranışları, aile veya toplu yemek yeme davranışlarından kaçınma vs.), duygulara (sinirlilik, yetersiz hissetme, saldırganlık vs.), düşünceye (düşüncede karışıklık, konsantrasyonun azalması vs.) ve sosyal ilişkilere (sosyal ilişkileri ihmal etme, yakın ilişkilerin bozulması, yüz yüze iletişim becerilerinin azalması) olumsuz etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dijital bağımlılığın sebeplerine yönelik yapılan araştırmalar incelendiğinde ise, bireylerin yaşadıkları bölgedeki trafik yoğunluğunun ve kirliliğinin (Cheng & Li, 2014), ebeveynlerinin dijital bağımlılıklarının (Hazar, 2019), düşük yaşam doyumlarının (Cheng & Li, 2014) ve düşük ekonomik gelirlerinin (Arslan, 2020) dijital bağımlılık ile ilişkisi olduğu görülmüştür.

Günümüzde, dijital cihazların insan yaşamına girmesinden dolayı çevremizdeki insanlar ile doğrudan ilişkilerimiz azalmış durumdadır (Montag & Walla, 2016). Bu yüzden bireyler çevreleri ile yeterli düzeyde sosyal etkileşim kuramayıp yalnız kaldıkları için dijital medyaya yönelmektedirler (Buckner ve ark., 2012). Özellikle, dijital bağımlılığın bir parçası olan sanal ilişkiler bağımlılığı (Adams, 2017; Singh & Singh, 2019) ile yalnızlık arasında bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Literatür incelendiğinde, Türkiye örneğinde yapılmış ve bireylerin dijital bağımlılıkları ile yalnızlık düzeyleri

arasındaki ilişkiyi açıklamaya yönelik yapılan çalışmaları inceleyen birçok çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Ayrıca Cheng ve Li (2014) tarafından gerçekleştirilen bir meta analiz sonucuna göre ülkemizin de içinde bulunduğu bölgenin %10,9 yaygınlık oranı ile internet bağımlılığının en çok yaşandığı bölge olduğu düşünüldüğünde, elde edilen bilgi birikiminden hareketle yapılan çalışmalara ait sonuçların sentezinin yapılması gerektiği düşünülmektedir. Bunun için yapılan araştırma ile Türkiye örnekleminde yapılmış ve bireylerin dijital bağımlılıkları (internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı) ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmaları inceleyerek genel bir kaniya varmak amaçlanmıştır. Yapılan araştırma Türkiye’de yalnızlık ile dijital bağımlılıklar arasındaki ilişkiye ait çalışma bulgularının ortaya çıkardığı farklı sonuçların giderilmesine, mevcut araştırmalardan hareketle daha yüksek güvenilirlikte tek bir bulgu elde edilmesine ve bu ilişkiye ait genel bir sonuca varılmasına katkı sağlayacaktır.

Yöntem

Yapılan araştırmada yalnızlık ile dijital bağımlılıklar (internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı) arasındaki ilişkinin etki büyüklüğüne ilişkin genel bir sonuç elde etmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda yalnızlık ile araştırmada belirlenen dijital bağımlılık göstergeleri arasındaki korelasyonel çalışmalarının meta-analizi yapılmıştır. Meta-analiz, araştırma sonuçlarının nicel, bilimsel sentezidir. Meta-analizler, heterojen popülasyonlardan elde edilen sonuçları birleştirir ve daha geniş genellemelere olanak sağlar (Gurevitch ve ark., 2018). Araştırma verilerin taranması, analizi ve raporlaması etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Ancak araştırma klinik, deneysel, insan ve hayvanlar üzerinde çalışma içermemesi nedeni ile etik kurul izni alınmamıştır.

Literatür Taraması ve Dâhil Edilme Kriterleri

Yapılan çalışmada Türkiye örnekleminde yalnızlık ile araştırma kapsamında incelenen dijital bağımlılıkları konu edinen makaleler ve lisansüstü tezler araştırmanın veri kaynağını oluşturmaktadır. İlgili araştırmalara ulaşmak için anahtar kelimeler Türkçe ve İngilizce olarak taranmıştır. Araştırma Haziran-Ağustos 2021 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, DergiPark Akademik, Web of Science, ERIC, ULAKBİM Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı kullanılarak taranmıştır. Araştırmaya dâhil edilen çalışmaların seçiminde şu kriterler kullanılmıştır:

1. Çalışmaların Türkçe ya da İngilizce olması.
2. Çalışmaların Türkiye örnekleminde gerçekleştirilmesi.
3. Çalışmaların etki büyüklüğünün hesaplanabilmesi için sağlayacak verileri içermesi.

Araştırma kriterleri sonucunda meta-analize 101 farklı çalışmadan 104 korelasyon değeri dâhil edilmiştir.

Çalışmaların Kodlanması

Meta-analize dâhil edilecek çalışmalara ait özelliklerin belirlenmesi için kodlama öncelikle formu hazırlanmıştır. Kodlama formunda yer alan bilgiler yalnızlık ile ilişkili dijital bağımlılık davranışları, çalışma adı, yazarı, korelasyon değerleri, örneklem büyüklüğü, katılımcılara ait özellikler, yayın türü, yayın yılı, kullanılan ölçme araçları şeklindedir. Her bir çalışma her bir çalışma hazırlanan kodlama formu kullanılarak kaydedilmiştir. Meta-analize dâhil edilen çalışmaların geçerliliği, meta-analiz çalışmasının geçerliliğinin önemli bir belirleyicisidir (Petitti, 2000). Bu nedenle

araştırmaya dâhil edilen tüm çalışmaların geçerlik bulguları incelenmiş ve çalışmaların geçerliliğinin sağlandığı görülmüştür. Meta-analiz çalışmasını güvenilirliğinin sağlanması için veriler her bir araştırmacı tarafından kaydedilerek kodlayıcı arasındaki uyum değerlendirilmiştir. Araştırmada kodlanan veriler arasında mükemmel uyum gözlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada meta-analize dâhil edilen her bir çalışmanın ayrı ayrı ve birleştirilmiş etki büyüklüğü hesaplanmış, yayın yanlılığının kontrolü, homojenlik testi gerçekleştirilmiştir. Analizler Comprehensive Meta-Analysis yazılımı kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonuçları rastgele etki etkiler modeline göre değerlendirilmiştir. Meta-analize dâhil edilen her bir çalışmanın birbirinden bağımsız örnekleme sahip olması nedeni ile sosyal bilimler alanında rastgele etkiler modeli önerilmektedir (Cumming, 2012; Lipsey & Wilson, 2001). Araştırmanın heterojenlik testi Q istatistiği ve I^2 istatistiği ile gerçekleştirilmiştir. Yayın yanlılığının kontrolünde Rosenthal's fail-safe N, Begg and Mazumdar sıra korelasyonları testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmaya Dâhil Edilen Çalışmaların Genel Özellikleri

Araştırmada meta-analize dâhil edilen çalışmaların 58'i makale ve 43'ü tez ya da tezden üretilmiş makaleden oluşmaktadır. Araştırmanın yayın yılları 2010 ile 2021 arasında değişmektedir. Ayrıca çalışmaların %75'i son beş yılda gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların %44'ü üniversite, %27'lise ve %29'u diğer gruplarda (orta okul, genel popülasyon vd.) gerçekleştirilmiştir.

Yayın Yanlılığı Sonuçları

Araştırmanın yayın yanlılığını incelemek için Rosenthal's fail-safe N, Begg and Mazumdar sıra korelasyonları testi yapılmıştır. Rosenthal's fail-safe N analizi, meta-analiz sonucu elde edilen etki büyüklüğünü anlamsız hale getirmek için meta-analize eklememiz gereken yeni çalışma sayısını vermektedir (Borenstein ve ark., 2009). Mullen ve ark., (2001), $N > (5k+10)$ ise, meta-analizin sonucunun gelecekteki çalışmalar için yeterince dirençli olduğunu öne sürmüşlerdir. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu için $p > ,05$ değeri yayın yanlılığının olmadığını gösterir (Peng ve ark., 2018).

Yapılan araştırmada Rosenthal's fail-safe N değeri internet bağımlılığı için 4134, akıllı telefon bağımlılığı için 1339, sosyal medya bağımlılığı için 2308, dijital oyun bağımlılığı için 402 bulunmuştur. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonu testi sonucu p değeri internet bağımlılığı için 0,25, akıllı telefon bağımlılığı için 0,32, sosyal medya bağımlılığı için 0,91, dijital oyun bağımlılığı için 0,42 bulunmuştur. Analiz sonuçları yayın yanlılığının olmadığını göstermektedir.

Etki Büyüklüğü Sonuçları

Araştırmada incelenen yalnızlık ve internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı arasındaki ilişkiye ait bağımsız korelasyon sayıları (k), örneklem büyüklüğü (N), etki büyüklükleri (r) ve homojenlik test sonuçları Tablo 1 de verilmiştir.

Cohen ve ark., (2007) etki büyüklüklerini $r < ,10$ çok zayıf, $,10 \leq r < ,30$ zayıf, $,30 \leq r < ,50$ orta, $,50 \leq r < ,80$ güçlü, $r \geq ,80$ çok kuvvetli büyüklüğü olarak yorumlamıştır. Heterojenlik Testi'nde Q değerinin kay-kare tablosundaki serbestlik derecesine (df) karşılık gelen değeri aşması çalışmaların heterojen dağılım gösterdiği anlamına gelmektedir (Higgins & Thompson, 2002). I^2 değeri mevcut araştırmaların varyansı açıklama yüzdesi ile ilgilidir ve %50'nin

Tablo 1.
Etki Büyüklüğü ve Homojenlik Test Sonuçları

Dijital Bağımlılık	k	N	r	95%C.I	Q	I ²
İnternet Bağımlılığı	58	24422	0,19	[0,14, 0,24]	948,64	93,99%
Akıllı Telefon Bağımlılığı	22	10410	0,17	[0,11, 0,23]	179,86	88,32%
Sosyal Medya Bağımlılığı	14	6067	0,30	[0,13, 0,45]	603,33	97,85%
Dijital Oyun Bağımlılığı	10	4009	0,22	[0,05, 0,38]	261,11	96,55%

üzerinde olması çalışmaların heterojen dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanmaktadır (Petiti, 2000).

Tablo 1' de görüldüğü üzere meta-analiz sonucunda yalnızlık ile internet bağımlılığı arasında 0,19, akıllı telefon bağımlılığı arasında 0,17, sosyal medya bağımlılığı arasında 0,30 ve dijital oyun bağımlılığı arasında 0,22 etki büyüklüğü elde edilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda yalnızlık ile en güçlü etki büyüklüğüne sahip bağımlılık çeşidinin sosyal medya bağımlılığı olduğu görülmüştür. Analiz sonucunda pozitif yönlü orta düzey etki büyüklüğüne elde edilmiştir. Bunu sırayla dijital oyun bağımlılığı, internet bağımlılığı ve akıllı telefon bağımlılığı izlemektedir. Yalnızlık ile aralarında pozitif yönlü zayıf düzey etki bulunmuştur. Analiz sonucunda elde edilen Q değeri ve I² değerleri araştırmaya dâhil edilen çalışmaların heterojen dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (%25 düşük, %50 orta ve %75 yüksek).

Tartışma

Yaşadığımız dijital çağda, bireylerin yalnızlık düzeyleri ile dijital bağımlılıkları arasındaki ilişkiyi incelemek için bu meta analiz çalışması yapılmıştır. Dijital bağımlılığın temellerini oluşturan akıllı telefon bağımlılığı, internet bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen ve toplamda 45 050 Türk katılımcı kullanılarak yapılmış 101 farklı araştırmadan elde edilmiş 104 araştırma sonucu bu çalışmaya dâhil edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bu araştırmaların heterojen dağıldığı ve bu araştırmalarda yayın yanlılığının olmadığı görülmüştür.

Araştırmaya, internet bağımlılığı ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen 58 çalışma dahil edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre internet bağımlılığı ile yalnızlık arasında zayıf düzeyde bir ilişki vardır ($r = ,19$, %95 GA [0,14, 0,24]). Bu sonuç literatürde yer alan araştırmalar ile tutarlıdır (Kim ve ark., 2009; Whang ve ark., 2003; Yen ve ark., 2007). Fakat, Hasmujaj (2016) yaptığı araştırmada internet bağımlılığı ile yalnızlık arasında negatif yönde bir ilişki bulmuştur. Yazar bu sonucun elde edilmesinde bireylerin internette daha fazla vakit geçirerek diğer internet kullanıcıları ile etkileşimini artırmasına bağlı olarak yalnızlıklarını azaltmalarının etkili olduğunu belirtmiştir. Tabak ve Zawadzka (2017) ise ergenlerin internet bağımlılıkları ile sosyal ve duygusal yalnızlıkları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmada, internet bağımlılığı ile duygusal yalnızlık arasında anlamlı pozitif bir ilişkiye ulaşırken, internet bağımlılığı ve sosyal yalnızlık arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Literatürde internet bağımlılığı ile yalnızlık arasında farklı sonuçlar görülse de araştırmaya dahil ettiğimiz çalışma sayısının fazla olması ($n = 58$), bu ilişkide genel bir kaniya varmamıza yardımcı olmaktadır.

Akıllı telefon bağımlılığı ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen 22 araştırma analiz edildiğinde, bu değişkenler arasında zayıf düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = ,17$, %95 GA [0,11, 0,23]). Daha önce yapılan araştırmalarda da benzer şekilde akıllı telefon bağımlılığı ile yalnızlık arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur (Bian

& Leung, 2015; Enez Darcin ve ark., 2016; Mahapatra, 2019). Bu sonucun elde edilmesinde, yalnızlığı yoğun hissedenden bireylerde akıllı telefon gibi dijital araçların kullanımlarına yönelik hassasiyetlerinin yüksek olması etkilidir (Enez Darcin ve ark., 2016). Jiang ve ark. (2018) ise Çin'de uluslararası öğrenciler ile yaptıkları araştırmada, bireycilik düzeyi düşük olan bireylerin yüksek düzeyde yalnızlık yaşadıkları ve buna bağlı olarak akıllı telefon bağımlılıklarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık arasındaki ilişkiyi inceleyen 14 araştırma meta analize dahil edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık arasında orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ($r = ,30$, %95 GA [0,13, 0,45]). Daha önce yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Boursier ve ark., 2020; Kross ve ark., 2013; Nowland ve ark., 2018; Rachubińska, 2021). Yalnız olan bireylerin sosyal medya üzerinden sanal arkadaşlıklar elde etmesinin (Güney, 2017) ve kendilerine olan değer algılarının artmasının (Wilson, 2018) bu sonucun oluşmasında etkili olduğu düşünülmektedir. Hunt ve ark. (2018) yaptıkları deneysel araştırmada, sosyal medya kullanım sıklıklarını belirli bir süre azaltan katılımcıların diğer katılımcılara göre yalnızlık düzeylerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, Karakose ve ark. (2016) yaptıkları araştırmada sonucunda, lise öğrencilerinin facebook bağımlılıkları ile yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür.

Analizlere bireylerin dijital oyun bağımlılıkları ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi inceleyen 10 çalışma dahil edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre, dijital oyun bağımlılığı ile yalnızlık arasında zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür ($r = ,22$, %95 GA [0,05, 0,38]). Daha önce yapılan araştırmalar ile araştırmadan elde edilen bu sonuç tutarlıdır (Bhagat ve ark., 2020; Jeong ve ark., 2017; Wang ve ark., 2019). Bu sonucun oluşmasında yalnız bireylerin sosyal etkileşim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için yöneldikleri dijital oyunlarda eğlencelerini artıracaklarına inanmaları etkilidir (Bhagat ve ark., 2020). Araştırmaya dahil edilen çalışmaların 9'unda dijital oyun bağımlılığı ile yalnızlık arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki görülmektedir. Sadece 1 çalışmada bu değişkenler arasında zayıf düzeyde negatif yönde bir ilişki söz konusudur (Yagmur & Yildiz, 2021). Buna bağlı olarak, araştırmadan elde ettiğimiz bu sonucun bireylerin dijital oyun bağımlılığı ile yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkide genel bir kaniya varmamıza yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Dijital bağımlılığın temellerini oluşturan internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığının yalnızlık ile pozitif yönlü ve zayıf düzeyde bir ilişkisi görülürken; sosyal medya bağımlılığı ile yalnızlık arasında pozitif yönlü ve orta düzeyde bir ilişki görülmüştür. Yalnız olan bireylerin gerçek hayatta karşılamadıkları sosyal etkileşim ihtiyaçlarını sosyal medya üzerinden sanal ilişkiler kurarak elde etme düşünceleri, bu sonucun

oluşmasında önemli etkindir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkiye’de yalnız olan bireylerin dijital bağımlılıklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Bunun için Türkiye’de her yaştan bireyi yalnızlık algılarını azaltmaya yönelik sosyal uygulamalara veya aktivitelere (konserler, grup etkinlikleri, söyleşiler, açık hava etkinlikleri vb.) teşvik etmek, ülkemizin dijital bağımlılık ile mücadele etmesinde oldukça önemlidir.

Sınırlılıklar

Dijital bağımlılık ile yalnızlık arasındaki ilişkide genel bir kaniya varmak amacıyla yürüttüğümüz bu araştırma ilk olarak, analizlere dâhil edilen araştırmalardan elde edilen bulgular ile sınırlıdır. İkinci olarak araştırmada incelenen dijital bağımlılık internet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığı ile sınırlıdır. Gelecek araştırmalarda farklı dijital bağımlılıklar ile yalnızlık arasındaki ilişkiler de araştırılabilir. Son olarak, analizlere dâhil edilen araştırmalar incelenen veri tabanlarından elde edilen araştırmalar ile sınırlıdır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – T.S.; Tasarım – M.F.K.; Denetleme – T.S.; Kaynaklar – T.S., M.F.K.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – T.S., Analiz ve/veya Yorum – T.S., M.F.K.; Literatür Taraması – T.S., M.F.K.; Yazıyı Yazan – T.S., M.F.K.; Eleştirel İnceleme – T.S., M.F.K.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – T.S.; Design – M.F.K.; Supervision – T.S.; Funding – T.S., M.F.K.; Materials – T.S.; Data Collection and/or Processing – T.S.; Analysis and/or Interpretation – T.S., M.F.K.; Literature Review – M.F.K., T.S.; Writing – T.S., M.F.K.; Critical Review – T.S., M.F.K.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Adams, M. E. (2017). *Internet addiction: Prevalence, risk factors and health effects*. Nova Science Publisher’s, Incorporated.
- Ak, S. (2019). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinde Problemlerli İnternet Kullanımının Yalnızlık, Yaşam Doyumu ve Algılanan Sosyal Destek ile İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 601740) [Yüksek lisans Tezi]. Bursa: Bursa Uludağ Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ak, T. (2020). *Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Görünüş Kaygısı, Problemlerli İnternet Kullanımı, Yalnızlık ve Çocukluk Çağı Travmaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 629520) [Doktora Tezi]. Üsküdar: Üsküdar Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Akar, T. (2021). *Serbest Zamanda Sıkılma Algısı, Akıllı Telefon Bağımlılığı ve Yalnızlık Düzeyi İlişkisi (Lise Öğrencileri Örneği)* (Tez No. 669011) [Yüksek lisans Tezi]. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ali, R. (2018). Digital motivation, digital addiction and responsibility requirements. In 1st International Workshop on Affective Computing for Requirements Engineering (AffectRE) (pp. 27-27). IEEE Publications. [CrossRef]
- Alpaslan, A. H., Avci, K., Soylu, N., & Guzel, H. I. (2015). The association between problematic internet use, suicide probability, alexithymia and loneliness among Turkish medical students. *Journal of Psychiatry*, 18(1), 1–8. [CrossRef]
- Arda, N. (2021). *Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı, Yalnızlık Düzeyi ve Sürekli Öfke Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No.

- 664776) [Yüksek lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Kent Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ardıç, C., İneçikli, S., & Hatipoğlu, C. (2018). Loneliness and internet addiction in doctors and medical students: A cross-sectional study. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 6(5), 1502–1508. [CrossRef]
- Arslan, A. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Bağımlılık Düzeyleri ve Şiddet Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 86–113. [CrossRef]
- Asan, R. (2020). *Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığı ile Benlik Saygısı ve Yalnızlık Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 645935) [Yüksek lisans Tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ayas, T., & Horzum, M. (2013). Relation between depression, loneliness, self-esteem and internet addiction. *Education*, 133(3), 283–290.
- Aydoğdu, S. (2020). *Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Tıp Fakültesi Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı Sıklığı, Yalnızlık ve Depresyonla İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 632266) [Tıpta Uzmanlık Tezi]. Zonguldak: Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, N. (2018). *Lise Öğrencilerinde Çocukluk Çağı Travmaları ve Yalnızlık Düzeyi ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 527536) [Yüksek lisans Tezi]. İstanbul: Beykent Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Baltacı, Ö. (2019). The Predictive relationships between the social media addiction and social anxiety, loneliness, and happiness. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 73–82. [CrossRef]
- Bardak, F., & Yalçınkaya-Alkar, Ö. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Ağları Kullanım Amaçlarına Göre İnternet Bağımlılığı ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Bağımlılık Dergisi*, 17(2), 55–65.
- Barreto, M., Victor, C., Hammond, C., Eccles, A., Richins, M. T., & Qualter, P. (2021). Loneliness around the world: Age, gender, and cultural differences in loneliness. *Personality and Individual Differences*, 169, 110066. [CrossRef]
- Berthon, P., Pitt, L., & Campbell, C. (2019). Addictive de-vices: A public policy analysis of sources and solutions to digital addiction. *Journal of Public Policy and Marketing*, 38(4), 451–468. [CrossRef]
- Beutel, M. E., Klein, E. M., Brähler, E., Reiner, I., Jünger, C., Michal, M., Wiltink, J., Wild, P. S., Münzel, T., Lackner, K. J., & Tibubos, A. N. (2017). Loneliness in the general population: Prevalence, determinants and relations to mental health. *BMC Psychiatry*, 17(1), 97. [CrossRef]
- Bhagat, S., Jeong, E. J., & Kim, D. J. (2020). The role of individuals’ need for online social interactions and interpersonal incompetence in digital game addiction. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(5), 449–463. [CrossRef]
- Bian, M., & Leung, L. (2015). Linking loneliness, shyness, smartphone addiction symptoms, and patterns of smartphone use to social capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61–79. [CrossRef]
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Boursier, V., Gioia, F., Musetti, A., & Schimmenti, A. (2020). Facing loneliness and anxiety during the COVID-19 isolation: The role of excessive social media use in a sample of Italian adults. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 586222. [CrossRef]
- Bozoglan, B., Demirer, V., & Sahin, I. (2013). Loneliness, self-esteem, and life satisfaction as predictors of internet addiction: A cross-sectional study among Turkish university students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 54(4), 313–319. [CrossRef]
- Buckner, J. E., Castille, C. M., & Sheets, T. L. (2012). The Five Factor Model of personality and employees’ excessive use of technology. *Computers in Human Behavior*, 28(5), 1947–1953. [CrossRef]
- Büyükhahin Çevik, G., & Yıldız, M. A. (2017). The roles of perceived social support, coping, and loneliness in predicting internet addiction in adolescents. *Journal of Education and Practice*, 8(12), 64–73.
- Cacioppo, J. T., & Cacioppo, S. (2018). Loneliness in the modern age: An evolutionary theory of loneliness (ETL). *Advances in Experimental Social Psychology*, 58, 127–197. [CrossRef]

- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Crawford, L. E., Ernst, J. M., Burleson, M. H., Kowalewski, R. B., Malarkey, W. B., Van Cauter, E. V., & Bernston, G. G. (2002). Loneliness and health: Potential mechanisms. *Psychosomatic Medicine*, 64(3), 407–417. [\[CrossRef\]](#)
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., & Thisted, R. A. (2010). Perceived social isolation makes me sad: 5-year cross-lagged analyses of loneliness and depressive symptomatology in the Chicago health, aging, and social relations study. *Psychology and Aging*, 25(2), 453–463. [\[CrossRef\]](#)
- Çağır, G. (2010). *Lise ve Üniversite Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanım Düzeyleri ile Algılanan Esenlik Halleri ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Tez No. 273197) [Yükseklisans Tezi]. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Çakır, Ö., & Oğuz, E. (2017). Lise Öğrencilerinin Yalnızlık Düzeyleri ile Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 418–429. [\[CrossRef\]](#)
- Caplan, S. E. (2002). Problematic internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553–575. [\[CrossRef\]](#)
- Cham, S., Algashami, A., Aldhayan, M., McAlaney, J., Phalp, K. T., Almourad, M. B., & Ali, R. (2019). Digital addiction: Negative life experiences and potential for technology-assisted solutions. In: WorldCist'19 - 7th World Conference on Information Systems and Technologies. Galicia: İspanya, 921–931. [\[CrossRef\]](#)
- Cheng, C., & Li, A. Y. I. (2014). Internet addiction prevalence and quality of (real) life: A meta-analysis of 31 nations across seven world regions. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 17(12), 755–760. [\[CrossRef\]](#)
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge-Falmer.Cumming.
- Çorak, B. (2019). 8. Sınıf Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının Yalnızlık Algısı ve Sosyal Becerilerle İlişkinin İncelenmesi (Tez No. 585269) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Cover, R. (2004). Digital addiction: The cultural production of online and video game junkies. *Media International Australia*, 113(1), 110–123. [\[CrossRef\]](#)
- Cumming, G. (2012). *Understanding the new statistics*. Abingdon: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Dağlı Çetinkaya, M. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Problemleri İnternet Kullanımının Psikolojik İyi Oluş ve Yalnızlık İlişkisinde Aracı Rolü (Tez No. 473561) [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin: Mersin Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dahlberg, L., Agahi, N., & Lennartsson, C. (2018). Lonelier than ever? Loneliness of older people over two decades. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 75, 96–103. [\[CrossRef\]](#)
- Dayapoglu, N., Kavurmaci, M., & Karaman, S. (2016). The relationship between the problematic mobile phone use and life satisfaction, loneliness, and academic performance in nursing students. *International Journal of Caring Sciences*, 9(2), 647–652.
- de Jong Gierveld, J., Van Tilburg, T., & Dykstra, P. A. (2006). Loneliness and social isolation. *Cambridge handbook of personal relationships*, 485–500. [\[CrossRef\]](#)
- Demir, S. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık ve İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişki: Bilişsel Çarpıtmaların Aracı Rolü (Tez No. 555509) [Yükseklisans Tezi]. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demir, Y., & Kutlu, M. (2016). The relationship between loneliness and depression: Mediation role of internet addiction. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 97–105. [\[CrossRef\]](#)
- Demir, V., Bozoglan, B., & Sahin, I. (2013). Preservice teachers' internet addiction in terms of gender, internet access, loneliness and life satisfaction. *International Journal of Education in Mathematics. Science and Technology*, 1(1), 56–63.
- Diehl, K., Jansen, C., Ishchanova, K., & Hilger-Kolb, J. (2018). Loneliness at universities: Determinants of emotional and social loneliness among students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(1865), 1–14. [\[CrossRef\]](#)
- Dikçe, G., Yalnız, T., Bektaş, B., Turhan, A., & Çevik, S. (2017). Relationship between smartphone addiction and loneliness among adolescents. *Journal of Dependence*, 18(4), 103–111.
- Dikmen, O. (2019). *Genç Erişkinlerde İnternet Bağımlılığı Düzeyleri ile Sosyal Görünüş Kaygısı ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 544894) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Djamaladine, M. (2020). *A solution for e-government application in The Central African Republic: Central population administration system* (Tez No. 672706) [Yükseklisans Tezi]. Ankara: Gazi Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğrusever, C. (2015). *Ön Ergenlerin İnternet Bağımlılığının Yalnızlık, Sosyal Beceriler ve Bazı Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Tez No. 398227) [Yükseklisans Tezi]. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Doğrusever, C. (2020). *Ergenlerin İnternet Bağımlılık, Algılanan Sosyal Destek, Yalnızlık ve Psikolojik Belirti Düzeyleri: Farklı Yapısal Modellerin Denenmesi Üzerine bir Araştırma* (Tez No. 625262) [Doktora Tezi]. Adana: Çukurova Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Döner, M. (2018). *Özel Lise Öğrencilerinin Yalnızlık ve Umutluluk Düzeyleriyle İnternet Bağımlılığı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 535552) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Durak-Batıgün, A., & Hasta, D. (2010). İnternet Bağımlılığı: Yalnızlık ve Kişilerarası İlişki Tarzları Açısından bir Değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213–219.
- Durualp, E., & Çiçekoğlu, P. (2013). Yetiştirme Yurdunda Kalan Ergenlerin Yalnızlık Düzeylerinin İnternet Bağımlılığı ve Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 29–46.
- Ekinci, N. E., Yalcin, I., & Ayhan, C. (2019). Analysis of loneliness levels and digital game addiction of middle school students according to various variables. *World Journal of Education*, 9(1), 20–27. [\[CrossRef\]](#)
- Eldeleklioğlu, J., & Vural, M. (2013). Predictive effects of academic achievement, internet use duration, loneliness and shyness on internet addiction. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 141–152.
- Elevli, S. (2020). *Ergenlerde Ebeveyn Kabul-red Algısı ile Red Duyarlılığı, Sosyal Kaygı, Yalnızlık, Duygu Düzenleme Güçlüğü ve Problemleri İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Karma Desenli bir Çalışma* (Tez No. 609001) [Doktora Tezi]. Muğla: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Enez Darcin, A., Kose, S., Noyan, C. O., Nurmedov, S., Yılmaz, O., & Dilbaz, N. (2016). Smartphone addiction and its relationship with social anxiety and loneliness. *Behaviour and Information Technology*, 35(7), 520–525. [\[CrossRef\]](#)
- Ergüt, B. (2020). *Öğrencilerin Yalnızlık Düzeyinin Yordanmasında Olumsuz Değerlendirilme Korkusu ile İnternet Bağımlılığının Rolü* (Tez No. 667792) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erol, O., & Cirak, N. S. (2019). Exploring the loneliness and internet addiction level of college students based on demographic variables. *Contemporary Educational Technology*. Contemporary Book Company Educational Technology, 10(2), 156–172. [\[CrossRef\]](#)
- Eryılmaz, S., & Çukurluöz, Ö. (2018). Lise Öğrencilerinin Dijital Bağımlılıklarının İncelenmesi: Ankara ili, Çankaya İlçesi Örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 889–912. [\[CrossRef\]](#)
- Erzen, E., & Çikrikci, Ö. (2018). The effect of loneliness on depression: A meta-analysis. *International Journal of Social Psychiatry*, 64(5), 427–435. [\[CrossRef\]](#)
- Esen, A. (2014). *Lise Çağı Ergenlerde İnternet Kullanımı ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 411830) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fried, L., Prohaska, T., Burholt, V., Burns, A., Golden, J., Hawkley, L., Lawlor, B., Leavey, G., Lubben, J., O'Sullivan, R., Perissinotto, C., van Tilburg, T., Tully, M., Victor, C. (2020). A unified approach to loneliness. *Psychol*

- Aging, 25, 453–455. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)32533-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)32533-4)
- Ge, L., Yap, C. W., Ong, R., & Heng, B. H. (2017). Social isolation, loneliness and their relationships with depressive symptoms: A population-based study. *PLoS One*, 12(8), e0182145. [CrossRef]
- Genç, Y., Durğun, A., Kara, H. Z., & Çakır, R. (2018). İnternet Kullanımının Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık Algılarına Etkileri. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 301–336. [CrossRef]
- Gökçearslan, Ş., Yıldız Durak, H., Berikan, B., & Saritepeci, M. (2021). Smartphone addiction, loneliness, narcissistic personality, and family belonging among university students: A path analysis. *Social Science Quarterly*, 102(4), 1743–1760. [CrossRef]
- Gökmen, F. T. (2019). *Çevrim İçi Video Oyunu Oynayan Ergenlerin Çevrim İçi Kimlik Keşfi, Sosyal Yetkinlikleri, Yalnızlık ve Yalnızlıktan Kaçış Düzeyleri ile Aşırı Çevrim İçi Oyun Kullanımı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi* (Tez No. 605725) [Yükseklisans Tezi]. Ankara: Ufuk Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Griffiths, M. (1999). Internet addiction: Fact or fiction? *Psychologist*, 12, 246–250.
- Gülaçtı, F. (2020). İnternet Bağımlılığı ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkisi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 213–229.
- Güney, B. (2017). Dijital Bağımlılığın Dijital Kültüre Dönüşmesi: Netless-fobi. *Electronic Journal of New Media*, 1(2), 207–213. [CrossRef]
- Gurevitch, J., Koricheva, J., Nakagawa, S., & Stewart, G. (2018). Meta-analysis and the science of research synthesis. *Nature*, 555(7695), 175–182. [CrossRef]
- Hasmujaj, E. (2016). Internet addiction and loneliness among students of University of Shkodra. *European Scientific Journal*, ESJ, 12(29), 397–407. [CrossRef]
- Hawkey, L. C., Burleson, M. H., Berntson, G. G., & Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness in everyday life: Cardiovascular activity, psychosocial context, and health behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(1), 105–120. [CrossRef]
- Hayırcı, B. (2019). *Lise Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılık Düzeyleri ile Sosyal Kaygı ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 579051) [Yükseklisans Tezi]. Ordu: Ordu Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Hazar, Z. (2019). An analysis of the relationship between digital game playing motivation and digital game addiction among children. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 31–38. [CrossRef]
- Heinrich, L. M., & Gullone, E. (2006). The clinical significance of loneliness: A literature review. *Clinical Psychology Review*, 26(6), 695–718. [CrossRef]
- Higgins, J. P. T., & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta analysis. *Statistics in Medicine*, 21(11), 1539–1558. [CrossRef]
- Hoque, A. S. M. M. (2018). Digital device addiction effect on lifestyle of generation Z in Bangladesh. *Asian People Journal (APJ)*, 1(2), 21–44.
- Hoşoğlu, R. (2019). Investigating mobile phone addiction in high school students. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(1), 51–68. [CrossRef]
- Hunt, M. G., Marx, R., Lipson, C., & Young, J. (2018). No more FOMO: Limiting social media decreases loneliness and depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 37(10), 751–768. [CrossRef]
- Jeong, E. J., Kim, D. J., & Lee, D. M. (2017). Why do some people become addicted to digital games more easily? A study of digital game addiction from a psychosocial health perspective. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 33(3), 199–214. [CrossRef]
- Jiang, Q., Li, Y., & Shypenka, V. (2018). Loneliness, individualism, and smartphone addiction among international students in China. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 21(11), 711–718. [CrossRef]
- Kanat, S. (2019). The relationship between digital game addiction, communication skills and loneliness perception levels of university students. *International Education Studies*, 12(11), 80–93. [CrossRef]
- Kara, N. Ş., Çetin, M. Ç., Dönmez, A., Kara, M., & Genç, H. İ. (2020). A study on the relationship between the levels of loneliness and smartphone addiction of students who are studying at the faculty of sports science. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 213–218. [CrossRef]
- Karakose, T., Yirci, R., Uygun, H., & Ozdemir, T. Y. (2016). Relationship between high school students' Facebook addiction and loneliness status. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(9), 2419–2429. [CrossRef]
- Karakose, T., Yirci, R., Uygun, H., & Ozdemir, T. Y. (2016). Relationship between high school students' Facebook addiction and loneliness status. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 12(9), 2419–2429. [CrossRef]
- Kayis, A. R., Satıcı, B., Deniz, M. E., Satıcı, S. A., & Griffiths, M. D. (2021). Fear of COVID-19, loneliness, smartphone addiction, and mental well-being among the Turkish general population: A serial mediation model. *Behaviour and Information Technology*, 1–13. [CrossRef]
- Kaymak, B. (2020). *Liselerde Öğrenim Gören Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Tez No. 646394) [Yükseklisans Tezi]. Sakarya: Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kaynak, S., Duran, S., & Karadaş, A. (2018). Determination of the relationship between internet addiction and the level of loneliness among nurses. *Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi*, 5(1), 27–35. [CrossRef]
- Kazancı Tolu, D. (2019). *Y Kuşağı Çalışanlarının İş Değerleri ve İşten Beklentileri ile Yöneticilerin bu Kavramları Algısı Arasındaki Farklar (Telekomünikasyon Sektöründe bir Araştırma)* (Tez No.576027) [Yükseklisans Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- esici, A., & Fidan Tunç, N. F. (2018). The development of the digital addiction scale for the university students: Reliability and validity study. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 91–98. [CrossRef]
- Kılıç, M. A. (2020). *15–18 Yaş Arası Okul Sporlarına Katılan Öğrencilerin Dijital Oyun Bağımlılığı ile Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi* (Tez No. 625424) [Yükseklisans Tezi]. Kırıkkale: Kırıkkale Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Killgore, W. D. S., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., & Dailey, N. S. (2020). Loneliness: A signature mental health concern in the era of COVID-19. *Psychiatry Research*, 290, 113117. [CrossRef]
- Kim, J., LaRose, R., & Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic internet use: The relationship between internet use and psychological well-being. *Cyberpsychology and Behavior*, 12(4), 451–455. [CrossRef]
- Kısa, Ö. (2018). *Ortaokul Öğrencilerinde Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeyleri ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 522967) [Yükseklisans Tezi]. Kırklareli: Kırklareli Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Koçyiğit, C. (2021). *Lise Öğrencilerinin İnternet, Sosyal Medya ve Dijital Oyun Bağımlılıkları ile Yalnızlık, Bencilik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki, Malatya Örneği* (Tez No. 661525) [Yükseklisans Tezi]. Malatya: İnönü Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Korkmaz, S. (2021). Olumlu ve Olumsuz Dini Başa Çıkma, Sosyal Medya Bağımlılığı ve Yalnızlık İlişkisi. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(1), 237–271. [CrossRef]
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D. S., Lin, N., Shaback, H., Jonides, J., & Ybarra, O. (2013). Facebook use predicts declines in subjective well-being in young adults. *PLoS One*, 8(8), e69841. [CrossRef]
- Kürtüncü, M., Ayyıldız, T. K., & Kurt, A. (2021). An examination of smartphone addiction and loneliness among high school students according to various variables: A sample from Turkey. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(2), 941–947. [CrossRef]
- Kuzucu, Y., Sarıortürk, Ö., Şimşek, Ö. F., & Gökdaş, İ. (2020). Cognitive distortions and problematic internet use connection: Examining the mediator roles of loneliness and social anxiety by partialling out the effects of social desirability. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 20(1), 51–76.

- Leigh-Hunt, N., Bagguley, D., Bash, K., Turner, V., Turnbull, S., Valtorta, N., & Caan, W. (2017). An overview of systematic reviews on the public health consequences of social isolation and loneliness. *Public Health*, 152, 157–171. [CrossRef]
- Lim, M. H., Eres, R., & Vasan, S. (2020). Understanding loneliness in the twenty-first century: An update on correlates, risk factors, and potential solutions. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 55(7), 793–810. [CrossRef]
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Mahapatra, S. (2019). Smartphone addiction and associated consequences: Role of loneliness and self-regulation. *Behaviour and Information Technology*, 38(8), 833–844. [CrossRef]
- Meral, G. (2018). Is digital addiction a reason for obesity? *Annals of Medical Research*, 25(4), 472–475. [CrossRef]
- Mert, A., & Özdemir, G. (2018). Yalnızlık Duygusunun Akıllı Telefon Bağımlılığına Etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88–107. [CrossRef]
- Montag, C., & Walla, P. (2016). Carpe diem instead of losing your social mind: Beyond digital addiction and why we all suffer from digital overuse. *Cogent Psychology*, 3(1), 1–9. [CrossRef]
- Mullen, B., Muellerleile, P., & Bryant, B. (2001). Cumulative meta-analysis: A consideration of indicators of sufficiency and stability. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(11), 1450–1462. [CrossRef]
- Nowland, R., Necka, E. A., & Cacioppo, J. T. (2018). Loneliness and social internet use: Pathways to reconnection in a digital world? *Perspectives on Psychological Science*, 13(1), 70–87. [CrossRef]
- O'Rourke, H. M., Collins, L., & Sidani, S. (2018). Interventions to address social connectedness and loneliness for older adults: A scoping review. *BMC Geriatrics*, 18(1), 214. [CrossRef]
- Odacı, H., & Çelik, ÇB. (2013). Who are problematic internet users? An investigation of the correlations between problematic internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self-perception. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2382–2387. [CrossRef]
- Odacı, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic internet use, loneliness and dating anxiety among young adult university students. *Computers and Education*, 55(3), 1091–1097. [CrossRef]
- Oguz, E., & Cakir, O. (2014). Relationship between the levels of loneliness and internet addiction. *Anthropologist*, 18(1), 183–189. [CrossRef]
- Oktan, V. (2015). Üniversite Öğrencilerinde Problemlı İnternet Kullanımı, Yalnızlık ve Algılanan Sosyal Destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 281–292.
- Önay, N. (2014). *Ergenlerde İnternet Bağımlılığı Yordayıcıları Olarak Ana Baba Tutumları, İletişim Becerisi ve Yalnızlık Algısı* (Tez No. 379281) [Yüksek lisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Öner, K., & Arslantaş, H. (2016). Depression, internet addiction and loneliness relations in adolescents of high school students. *Studia Original*, 2, 46–51.
- O'Súilleabháin, P. S., Gallagher, S., & Steptoe, A. (2019). Loneliness, living alone, and all-cause mortality: The role of emotional and social loneliness in the elderly during 19 years of follow-up. *Psychosomatic Medicine*, 81(6), 521–526. [CrossRef]
- Özbek, B. (2017). *Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığının Yalnızlık Düzeyleri Açısından Değerlendirilmesi* (Tez No. 485512) [Yüksek lisans Tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2014). Depression, loneliness and internet addiction: How important is low self-control? *Computers in Human Behavior*, 34, 284–290. [CrossRef]
- Özgür, H. (2013). Öğretmen Adaylarının Sosyal Ağ Bağımlılığı, Etkileşim Kaygısı ve Yalnızlık Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 667–690.
- Özşaker, M., Dorak, F., Vurgun, N., & Uludağ, S. (2016). Serbest Zaman Tutum Kapsamında Problemlı İnternet Kullanımı ve Yalnızlık: Rekreatif Aktivitelere Katılım Açısından bir Değerlendirme. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 5(3), 30–39.
- Ozsaker, M., Muslu, G. K., Kahraman, A., Beytut, D., Yardimci, F., & Basbakal, Z. (2015). A study on the effects of loneliness, depression and perceived social support on problematic internet use among university students. *Anthropologist*, 19(2), 533–542. [CrossRef]
- Öztekin, C., & Öztekin, A. (2020). The association of depression, loneliness and internet addiction levels in patients with acne vulgaris. *BioPsychoSocial Medicine*, 14(1), 17. [CrossRef]
- Öztunç, M. (2013). Analysis of problematic mobile phone use, feelings of shyness and loneliness in accordance with several variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 456–466. [CrossRef]
- Peng, P., Su, S., Fairley, C. K., Chu, M., Jiang, S., Zhuang, X., & Zhang, L. (2018). A global estimate of the acceptability of pre-exposure prophylaxis for HIV among men who have sex with men: A systematic review and meta-analysis. *AIDS and Behavior*, 22(4), 1063–1074. [CrossRef]
- Perissinotto, C., Holt-Lunstad, J., Periyakoil, V. S., & Covinsky, K. (2019). A practical approach to assessing and mitigating loneliness and isolation in older adults. *Journal of the American Geriatrics Society*, 67(4), 657–662. [CrossRef]
- Petitti, D. B. (2000). *Meta-analysis, decision analysis and cost effectiveness analysis: Methods for quantitative synthesis in medicine*. NY: Oxford University Press.
- Rachubińska, K., Cybulska, A. M., & Grochans, E. (2021). The relationship between loneliness, depression, internet and social media addiction among young Polish women. *European Review for Medical and Pharmacological Sciences*, 25(4), 1982–1989. [CrossRef]
- Rahayu, F. S., Nugroho, L. E., Ferdiana, R., & Setyohadi, D. B. (2020). Research trend on the use of IT in Digital Addiction: An investigation using a systematic literature review. *Future Internet*, 12(10), 1–23. [CrossRef]
- Richard, A., Rohrmann, S., Vandeleur, C. L., Schmid, M., Barth, J., & Eichholzer, M. (2017). Loneliness is adversely associated with physical and mental health and lifestyle factors: Results from a Swiss national survey. *PLoS One*, 12(7), e0181442. [CrossRef]
- Rico-Uribe, L. A., Caballero, F. F., Martín-María, N., Cabello, M., Ayuso-Mateos, J. L., & Miret, M. (2018). Association of loneliness with all-cause mortality: A meta-analysis. *PLoS One*, 13(1), e0190033. [CrossRef]
- Şar, A. H. (2013). Examination of loneliness and mobil phone addiction problem observed in teenagers from the some variables. *International Journal of Social Science*, 6(2), 1207–1220.
- Sarıgül, U. (2019). *Psikoloji Öğrencilerinin Akıllı Telefon Bağımlılığı Düzeyleri ile Beğenilme Arzusu ve Yalnızlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İzmir Örneği* (Tez No. 564662) [Yüksek Lisans Tezi]. Mersin: Çağ Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Savci, M., & Aysan, F. (2018). #Interpersonal competence, loneliness, fear of negative evaluation, and reward and punishment as predictors of social media addiction and their accuracy in classifying adolescent social media users and non-users. *Addicta-the Turkish Journal on Addictions*, 5(3), 455–471. [CrossRef]
- Şeker, H. F. (2018). *Erişkin Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Tanılı Hastalarda İnternet Bağımlılığı Düzeyinin Bağlanma Biçimi, Başa Çıkma Tutumları, Yaşam Kalitesi ve Yalnızlık Düzeyleri İle İlişkisi* (Tez No. 537528) [Tıpta Uzmanlık Tezi]. İstanbul: İstanbul Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şenormancı, O., Konkan, R., Güçlü, O., & Şenormancı, G. (2014). Depression, loneliness, anger behaviours and interpersonal relationship styles in male patients admitted to internet addiction outpatient clinic in Turkey. *Psychiatra Danubina*, 26(1), 39–45.
- Sevimoğlu, M. Y. (2019). *Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Yalnızlık ve İlişkili Faktörler* (Tez No. 624800) [Yüksek lisans Tezi]. Aydın: Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Shaw, M., & Black, D. W. (2008). Internet addiction: Definition, assessment, epidemiology and clinical management. *CNS Drugs*, 22(5), 353–365. [CrossRef]
- Shukla, A., Harper, M., Pedersen, E., Goman, A., Suen, J. J., Price, C., Applebaum, J., Hoyer, M., Lin, F. R., & Reed, N. S. (2020). Hearing loss,

- loneliness, and social isolation: A systematic review. *Otolaryngology-Head and Neck Surgery*, 162(5), 622–633. [CrossRef]
- Singh, A. K., & Singh, P. K. (2019). Digital Addiction: A conceptual overview. *Library Philosophy and Practice* [e-journal], 3538.
- Sönmez, M., Gürlek Kısacık, Ö., & Eraydın, C. (2021). Correlation between smartphone addiction and loneliness levels in nursing students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 57(1), 82–87. [CrossRef]
- Sutin, A. R., Stephan, Y., Luchetti, M., & Terracciano, A. (2020). Loneliness and risk of dementia. *Journals of Gerontology. Series B, Psychological Sciences and Social Sciences*, 75(7), 1414–1422. [CrossRef]
- Tabak, I., & Zawadzka, D. (2017). Loneliness and internet addiction of Polish adolescents. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 17(2), 104–110. [CrossRef]
- Tan, Ç., Pamuk, M., & Dönder, A. (2013). Loneliness and mobile phone. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 103, 606–611. [CrossRef]
- Taşdemir, N. Ö. (2016). *Gençlerde Algılanan Sosyal Destek ve Yalnızlık Duygusunun İnternet Kullanımına Etkisinin İncelenmesi* (Tez No. 435248) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekindal, M., & Çalışkan, B. (2016). Üniversite 1. Sınıf Öğrencilerinin Çevrimiçi Oyun Oynama ve Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi: Hacettepe Üniversitesi İİBF Örneği. *Ufuk Ötesi Bilim Dergisi*, 16(1), 1–26.
- Terzi, Ş. (2019). *Sosyal Medyada Gelişmeleri Kaçırma Korkusunun Yalnızlık ve Kişilerarası İlişkiler Açısından İncelenmesi* (Tez No. 537177) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Thomas, L., Orme, E., & Kerrigan, F. (2020). Student loneliness: The role of social media through life transitions. *Computers and Education*, 146. [CrossRef]
- Tiyrek Şişman, Y. (2014). *Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılık Durumu ile Bağlanma Stilleri Benlik Saygıları Yalnızlık Algıları ve Sosyal Beceriler Arasındaki İlişki* (Tez No. 399062) [Yüksek Lisans Tezi]. İzmir: Ege Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tohumcu, M. U. (2018). *İnternet ve Akıllı Telefon Bağımlılığı ile Benlik Saygısı ve Yalnızlık Arasındaki İlişkinin Çeşitli Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Tez No. 511430) [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Haliç Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Topçu, E. (2020). *14–16 Yaş Arası Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ile Yalnızlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 624362) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Gelişim Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tun, Ö. V. (2021). *Çevrimiçi Oyun Bağımlılığı ile Saldırganlık ve Yalnızlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Tez No. 669933) [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Turan, N., Durgun, H., Kaya, H., Aştı, T., Yılmaz, Y., Gündüz, G., Kuvan, D., & Ertaş, G. (2020). Relationship between nursing students' levels of internet addiction, loneliness, and life satisfaction. *Perspectives in Psychiatric Care*, 56(3), 598–604. [CrossRef]
- Turhan Gürbüz, P., Çoban, Ö. G., Erdoğan, A., Kopuz, H. Y., Adanir, A. S., & Önder, A. (2021). Evaluation of internet gaming disorder, social media addiction, and levels of loneliness in adolescents and youth with substance use. *Substance Use and Misuse*, 56(12), 1874–1879. [CrossRef]
- Tutgun Ünal, A. (2013). The model explaining and predicting loneliness level and the problematic internet use of Turkish computer education and instructional technologies (CEIT) students. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(3), 734–743.
- Tutgun, A., Deniz, L., & Moon, M. K. (2011). A comparative study of problematic internet use and loneliness among Turkish and Korean Prospective Teachers. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 14–30.
- Twenge, J. M., Spitzberg, B. H., & Campbell, W. K. (2019). Less in-person social interaction with peers among US adolescents in the 21st century and links to loneliness. *Journal of Social and Personal Relationships*, 36(6), 1892–1913. [CrossRef]
- Varol Afo, L. (2018). *Relations among loneliness, shyness, perceived social support, life satisfaction and problematic internet use* (Tez No. 512367) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Wang, J. L., Sheng, J. R., & Wang, H. Z. (2019). The association between mobile game addiction and depression, social anxiety, and loneliness. *Frontiers in Public Health*, 7(247), 247. [CrossRef]
- Whang, L. S. M., Lee, S., & Chang, G. (2003). Internet over-users' psychological profiles: A behavior sampling analysis on internet addiction. *Cyberpsychology and Behavior*, 6(2), 143–150. [CrossRef]
- Wilson, C. (2018). Is it love or loneliness? Exploring the impact of everyday digital technology use on the wellbeing of older adults. *Ageing and Society*, 38(7), 1307–1331. [CrossRef]
- Yağmur, M. (2020). *Hemşirelerde Akıllı Telefon Bağımlılığı ile Yalnızlık İlişkisi: Tekirdağ Devlet Hastanesi Örneği* (Tez No. 649940) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: İstanbul Okan Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yagmur, R., & Yildiz, Y. (2021). Investigation of the effect of secondary school students' digital game playing levels on loneliness. *PJMHS*, 15(3), 948–953.
- Yalçın, İ., Özkurt, B., Özmaden, M., & Yağmur, R. (2020). Effect of smartphone addiction on loneliness levels and academic achievement of z generation. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 208–214. [CrossRef]
- Yalçın, Y. (2019). *Erken Erişkinlerde İnternet Bağımlılığı ve Cinsel Kompulsyonlar Arasındaki İlişkide Yalnızlığın Aracı Rolünün İncelenmesi* (Tez No. 544225) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: Üsküdar Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yanguas, J., Pinazo-Henandis, S., & Tarazona-Santabalbina, F. J. (2018). The complexity of loneliness. *Acta Bio-Medica : Atenei Parmensis*, 89(2), 302–314. [CrossRef]
- Yaşar Can, S. (2020). *Adölesanlarda Sosyal Medya Kullanımının Depresyon ve Yalnızlığa Etkisi* (Tez No. 624544) [Yükseklisans Tezi]. Malatya: İnönü Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yen, J. Y., Yen, C. F., Chen, C. C., Chen, S. H., & Ko, C. H. (2007). Family factors of internet addiction and substance use experience in Taiwanese adolescents. *Cyberpsychology and Behavior*, 10(3), 323–329. [CrossRef]
- Yiğit, Y. E. (2019). *Ergenlerde Akıllı Telefon Bağımlılığının Yalnızlık Üzerine Etkisi* (Tez No. 543947) [Yükseklisans Tezi]. İstanbul: Biruni Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldız Durak, H. (2018). What would you do without your smartphone? Adolescents' social media usage, locus of control, and loneliness as a predictor of nomophobia. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(3), 543–557. [CrossRef]
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *CyberPsychology and Behavior*, 1(3), 237–244. [CrossRef]
- Yukay Yüksel, M., Yasak, B., & Çini, A. (2020). Genç Yetişkinlerde Sosyal Medya Bağımlılığı, Yalnızlık ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 66–85. [CrossRef]

Extended Abstract

Purpose

Loneliness is an important issue that attracts the attention of researchers because of its increasing prevalence and its effects on human life. Loneliness is a negative and subjective experience that develops as a result of quantitative and qualitative evaluations of the individual's existing and standard relationships. Individuals develop an addiction to digital tools due to their loneliness in real life and meeting their socialization needs, which they cannot obtain in real life, in the virtual environment. Digital addiction contains the basic features of addiction and is spreading rapidly today. It is an important issue covering all addictions such as social media addiction, smartphone addiction, internet addiction, and game addiction. Digital addiction is defined as the disorder experienced in controlling the excessive use of digital tools, digital technologies, digital platforms such as the internet, video games, online platforms, mobile devices, and social networks.

Digital addiction is a chronic disorder that negatively affects psychological well-being. Today, we have ended our direct relations with the people around us due to the introduction of digital devices into our lives. For this reason, individuals turn to digital media because they cannot interact sufficiently with their environment and are left alone. In particular, it can be said that there is a relationship between the addiction of virtual relationships, which is a part of digital addiction, and loneliness. When the literature is examined, it has been observed that many studies have been conducted in the sample of Turkey and examine the studies conducted to explain the relationship between individuals' digital addictions and loneliness levels. Considering that our country is located in the region where internet addiction is experienced the most, it is thought that a synthesis of the results obtained from the studies based on the knowledge gained should be made. This research aims to reach a general conclusion by examining the studies conducted in the sample of Turkey and explaining the relationship between individuals' digital addictions (internet addiction, smartphone addiction, social media addiction, and digital game addiction) and loneliness levels.

Methods

In the research, a meta-analysis of the correlational studies between loneliness and internet addiction, smartphone addiction, social media addiction, and digital game addiction was made. Meta-analysis is the quantitative, scientific synthesis of research results. The research was carried out between June and August 2021. Research data were scanned using the National Thesis Center, Google Scholar, DergiPark Akademik, Web of Science, ERIC, and ULAKBIM Social and Human Sciences Database.

In the study, separate and combined effect sizes of each study included in the meta-analysis were calculated, and the control of publication bias and homogeneity test were performed. Analyses were performed using the Comprehensive Meta-Analysis software. The research results were evaluated according to the random-effects model. Since each study included in the meta-analysis has independent samples, a random-effects model is recommended in the field of social sciences. The heterogeneity test of the research was carried out with the Q statistic and the I^2 statistic. Rosenthal's fail-safe N and Begg and Mazumdar rank correlations test were used to control publication bias.

Results

In the research, Rosenthal's fail-safe N value was found to be 4134 for Internet Addiction, 1339 for smartphone addiction, 2308 for social media addiction, and 402 for digital game addiction. As a result of the Begg and Mazumdar rank correlation test, the p value was found .25 for internet addiction, .32 for smartphone addiction, .91 for social media addiction, and .42 for digital game addiction. Analysis results show that there is no publication bias.

As a result of the meta-analysis, an effect size of .19 was found between loneliness and internet addiction, .17 between smartphone addiction, .30 between social media addiction, and .22 between digital game addiction. As a result of the findings, it was seen that the type of addiction with the strongest effect size with loneliness was social media addiction. As a result of the analysis, a positive medium effect size was obtained. This is followed by digital game addiction, internet addiction, and smartphone addiction. A positive weak level effect was found between loneliness and loneliness. The Q value and I^2 values obtained as a result of the analysis show that the studies included in the research have a heterogeneous distribution.

Discussion, Conclusion, and Suggestions

In the research, there is a weak correlation between internet addiction and loneliness. This result is consistent with the studies in the literature. However, there are also studies in the literature that have a negative relationship between internet addiction and loneliness. Accordingly, it was stated that it was effective for individuals to reduce their loneliness due to spending more time on the internet and increasing their interaction with other internet users. A positive and significant relationship was found as a result of the research examining the relationship between smartphone addiction and loneliness. In achieving this result, it is effective that individuals who feel intensely lonely have a high sensitivity to the use of digital tools such as smartphones.

As a result of the meta-analysis examining the relationship between social media addiction and loneliness, similar results were obtained in previous studies. It is thought that the fact that lonely individuals gain virtual friendships through social media and their self-worth perceptions increase is effective in the formation of this result. According to the results obtained from the research, it was seen that

there is a weak relationship between digital game addiction and loneliness. This result is consistent with previous studies. It is effective in forming this result that only individuals believe that they will increase their entertainment in the digital games they turn to meet their social interaction needs. Accordingly, it is thought that this result obtained from the research may help us reach a general conclusion about the relationship between digital game addiction and loneliness levels of individuals.

Internet, smartphone, and digital game addiction have a positive and weak relationship with loneliness; A positive and moderate relationship was observed between social media addiction and loneliness. The thoughts of individuals who are lonely to meet their social interaction needs, which they cannot meet in real life, by establishing virtual relationships through social media, is an important factor in forming this result. According to the results obtained from the research, it can be said that individuals who are alone in Turkey have more digital addictions. For this reason, encouraging individuals of all ages to social practices or activities (concerts, group events, conversations, outdoor activities, etc.) aimed at reducing their perception of loneliness is very important in our country's fight against digital addiction.



Covid-19 Pandemi Sürecinde İlkokul Fen Bilimleri Dersi Kapsamında Öğrenme Kayıplarının Tespiti ve Telafi Yöntemleri

Determination and Compensatory Methods of Learning Losses Within the Primary School Science Lesson During the COVID-19 Pandemic Process

Sema AYDIN CERAN 
Ebru ERGÜL 

Selçuk Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Konya, Türkiye



Öz

2020 yılının başından bu yana COVID-19 pandemisi eğitimde yeni ve hemen adapte olunamayan bir süreç başlatmıştır. Bu süreçte eğitime uzun süreli aralar verilmiş ve yaşamımızda acil ve zorunlu uzaktan eğitim terimi önemli bir alan kaplamıştır. Uzaktan eğitim süreci sistemin tüm paydaşlarını etkilemiş ve farklı eğitim gündemlerine neden olmuştur. Öğrenme kayıpları bu gündem konularının belki de en çok dile getirilen boyutudur. Bu araştırma kapsamında pandemi döneminde ilkököl fen bilimleri dersi üniteleri kapsamında yaşanan öğrenme kayıplarının, bu kayıpların tespit ve telafisinde izlenen yolların sınıf öğretmenlerinin tecrübelerinden hareketle açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma nitel durum çalışması metodolojisine uygun bir şekilde yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye'nin farklı bölgelerinde özel ve devlet okullarında görev yapan 37 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin tespit ve uygulamalarından doğrudan alıntılar yapılarak bulgular desteklenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda ilkököl fen bilimleri dersinde en fazla öğrenme kaybı tespit edilen ünitelerin 3. sınıflarda "Maddeyi Tanıyalım," 4. sınıflarda ise "Madde ve Özellikleri" ile "Basit Elektrik Devreleri" olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca tüm ünitelerde öğrenme kaybı olduğuna ilişkin tespitlerin oranı da yüksektir. Bununla birlikte fen bilimleri dersi öğrenme kayıplarının nedenlerinin "Dersin Doğası," "Sosyal-Duygusal Özellikler," "Yetersiz Veli Desteği," "Etkileşim-Katılım Sorunları" ve "Yetersiz Zaman" gibi unsurlara bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenme kayıplarının tespitinde ise öğretmenlerin "Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri," "Alternatif Yöntemler" ve "Bireyselleştirilmiş Yöntemler" kullandıkları tespit edilmiştir. Son olarak öğrenme kayıplarının telafisinde sınıf öğretmenlerinin "Bilimsel Araştırma Becerilerini İşe Koşan Yaklaşımlar," "Deney ve Gözlem Yöntemleri," "Teknolojik Uygulamaların Derse Entegrasyonu," "Bireysel Uygulamalar," "Öğretmen Merkezli Yöntemler" ve "Öğrenci Merkezli Yöntemleri" kullandıkları gözlemlenmiştir. Buradan hareketle araştırmanın ilkököl fen bilimleri dersine özgü öğrenme kayıplarının hangi konu-kazanım düzeylerinde olduğunun belirlenmesi ve acil ve zorunlu uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin izledikleri stratejilerin ortaya çıkarılması bağlamında iyileştirici önlemler alınması adına öğretmenler, fen eğitimcileri ve politika belirleyiciler için yol gösterici olacaktır düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 pandemisi, uzaktan eğitim, öğrenme kayıpları, ilkököl fen bilimleri dersi, fen eğitimi

ABSTRACT

Since the beginning of 2020, the COVID-19 pandemic has started a new and not immediately adaptable process in education. In this process, education has been interrupted for a long time, and the term of emergency and compulsory distance education has covered an essential in our lives. Online education has affected all the stakeholders of the system and caused different education agendas. Learning losses are perhaps the most frequently mentioned one of the agenda topics. The current study aims to determine learning losses and detection methods of the learning losses based on primary school teachers' views who teach science courses during the pandemic. The research was conducted as a case study which is qualitative methodology. The participants were 37 classroom teachers chain sampled from both private and public schools in different

Geliş Tarihi/Received: 7.10.2021
Kabul Tarihi/Accepted: 24.02.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Ebru ERGÜL
E-mail: ebruergul28@hotmail.com

Cite this article as: Aydın Ceran, S., & Ergül, E. (2022). Determination and compensatory methods of learning losses within the primary school science lesson during the Covid-19 pandemic process. *Educational Academic Research*, 45, 35-50.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

regions of Turkey. The data were collected on "Google Forms" with a semi-structured interview form. All data were analyzed using the content analysis method. Moreover, the findings were supported by direct teachers' expressions. As a result of the analysis of the research data, it was determined that the units with the highest learning loss in the primary school science course were "Get to Know the Matter" in the third grade and "Matter and Its Properties" and "Simple Electrical Circuits" in the fourth grades. In addition, the rate of detection of learning loss in all science learning units is high. From teachers' view, it was concluded that the causes of science lesson learning losses were "the Nature of the Science Lesson," "Social-Emotional Characteristics," "Insufficient Parent Support," "Interaction-Participation Problems," and "Insufficient Time." It was determined that "Traditional Assessment Methods," "Alternative Methods," and "Individualized Methods" were used in the determination of learning losses. Finally, it was observed that primary school teachers used "Scientific Research Skills," "Experiment and Observation Methods," "Integration of Technological Applications to the Lesson," "Individual Practices," "Teacher-Centered Methods," and "Student-Centered Methods" to compensate for learning losses. This research guides teachers, policymakers, and science educators in identifying and compensating for science learning losses.

Keywords: COVID-19 pandemic, distance education, learning losses, primary school science lesson, science education

Giriş

2020 yılının başından itibaren hepimizin yaşamına etki eden COVID-19 pandemisi ile birlikte tüm dünyada eğitim kesintiye uğradı. Dünya çapında yaklaşık 1,6 milyar öğrenci bu eğitim kesintisinden etkilenmiş ve 214 milyon çocuk- veya 7'de 1- yüz yüze öğrenmelerinin dörtte üçünden fazlasını kaçırmıştır (United Nations International Children's Emergency Fund ([UNICEF], 2021). Global Education Cluster'in (GEC, 2021) dünya üzerinde COVID-19 pandemisinin dört önemli merkezi haline gelen 27 ülkeden elde ettiği verilere göre, dört milyon sınıf öğretmeni ve 147 milyon ilkökul öğrencisi COVID-19 pandemisinde etkilenmektedir. UNICEF (2021) ve GEC (2021) verileri yorumlandığında tüm dünyada pandemi sürecinde eğitimden yoksun kalan çocukların yaklaşık yarısının ilkökul çağında olduğu söylenebilir. Bu duruma Türkiye çerçevesinden bakıldığında United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2021) verileri okulların 49 hafta kapalı kaldığını göstermektedir. Ülkemizde 16 Mart 2020-31 Mayıs 2021 tarihleri arasında 1'inci sınıflar 47 gün; 2, 3, 4, 8 ve 12'nci sınıflar 42 gün; 5 ve 9'uncu sınıflar 36 gün okula devam etmişlerdir. Yüz yüze eğitim dönemlerinde salgın tedbirleri kapsamında dersler ve ders saatleri azaltılmıştır. 8 ve 12'nci sınıflar dışında kalan ortaokul ve lise öğrencileri pandemi sürecinde okula hiç gitmemişlerdir. Türkiye, 16 Mart 2020-31 Mayıs 2021 döneminde Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) ülkeleri arasında Meksika'dan sonra okulların en uzun süre kapalı kaldığı ikinci ülke konumundadır (Kıyıcı, 2021). OECD (2021a) verilerine göre Türkiye'de müfredatın zorunlu olmayan kısmı hariç tutulduğunda, okul kapanışları her hafta yaklaşık 23 saatlik yüz yüze zorunlu eğitim süresine (ortaokul- genel oryantasyon), yani yıllık zorunlu eğitimin %2,8'ine tekabül etmektedir. Türkiye'deki okulların pandemi döneminde kapalı-kısmen açık-tekrar kapalı gibi bir istikrarsız seyir izlemesi pandemi dönemi eğitim politikalarının sürdürülebilirliğini tartışmaya açık bir noktaya getirmiştir. Diğer yandan Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılı 21 Eylül-11 Aralık 2020 tarihleri arasında 12 069 331 öğrencinin Eğitim Bilişim Ağı'nı (EBA) aktif olarak kullandığını göstermektedir (MEB, 2020). MEB (2021) verileri incelendiğinde 2020-2021 yılı örgün eğitimdeki öğrenci sayısının ise 18 085 943 olduğu görülmektedir. Veriler doğrultusunda belirtilen tarih aralığında Türkiye'de örgün eğitimdeki öğrencilerin %67'si EBA'ya erişim sağlayabilmiştir. Bu kapsam dışında kalan pek çok çocuğun ise okula, öğretmene ve eğitim materyallerine ulaşamadığı söylenebilir. Gerek uzaktan eğitime erişemeyen gerekse uzaktan eğitimin

getirdiği yeni öğretimsel süreçte sorunlar yaşayan öğrencilerin (Devitt ve ark., 2020; Engzell ve ark., 2021; Lee ve ark., 2021) durumu ise öğrenme kayıplarını gündeme getirmektedir. Normal şartlarda zorunlu tatiller gereği eğitime verilen ara nedeniyle bile öğrencilerin öğrenme kaybı yaşadığı bildirilirken (Borman, 2020), COVID-19 salgını sebebiyle 6 aylık bir okul kapanmasının normal şartlarda 2 ya da 3 yaz tatiline denk geldiği, bunun yaratacağı öğrenme kaybının da hesaplanması durumunda öğrenenler arasında oluşan öğrenme kayıplarının eşik düzeyinin çok üzerine çıkabileceği tahmin edilmektedir (Aurini & Davies, 2021). UNESCO, UNICEF ve Dünya Bankası (2021) ortak raporunda birçok ülkedeki çocukların normalde okulda edinecekleri akademik öğrenmenin çoğunu veya tamamını kaçırdıklarını, bu kaybın ise daha küçük ve marjinal gruplarda daha fazla olduğu bildirilmektedir. Eğitim faaliyetlerini uzaktan eğitim süreci şekline dönüştüren ve ilkokullarını mümkün olduğunca açık tutan ülkeler ise öğrenme kaybı riskinin azaltılmasını kısmen sağlayabilmiştir (UNICEF, 2021). Türkiye'de bu durum ilkokulların pandemisinin ilk döneminde uzun süreli kapalı kalması ve uzaktan eğitime sonradan dâhil olması şeklinde yansımıştır. Bu geçiş süreci her bölgeden, her okuldan hatta her haneden öğrenciyi farklı biçimlerde etkilemiştir. Öyle ki uzaktan eğitime geçildiğinde ilkökul 3'üncü sınıfta okuyan bir öğrenci okulunu hiç görmeden ortaokula geçmiştir. Salgın döneminde belirli bir süreyi kapsayacak şekilde bile olsa okula fiziksel erişimin olmaması özellikle sosyal haklara erişimde zorluk yaşayan çocukların hayatındaki "okul" kavramının önemini bir kez daha vurgulamıştır (Kıyıcı, 2021). Bu nedenle günümüzde toplumların eğitim adına en çok dile getirdiği ve ileriye dönük karşılaşılabilecek muhtemel sorunlar arasında bireyler arası öğrenme farklarının oluşması ya da bu farkın derinleşerek artması gösterilebilir.

Toplumlarası öğrenme farklarındaki makasın açısını belirleyen önemli bileşenlerden birisi de kuşkusuz nitelikli bir fen eğitimidir. Kasradze (2021) fende uluslararası karşılaştırmalı testlerle ölçülen temel bilişsel becerilerin, ekonomik büyümenin ve dolayısıyla toplumun uzun vadeli refahının belirlenmesinin en önemli belirleyicilerinden birisi olduğunu belirtmektedir. Nitekim bir sosyobilimsel sorun olarak karşımıza çıkan COVID-19 pandemisinin neden olduğu krize toplumların verdiği tepkiler bilimsel okuryazarlığın neden önemli olduğu ve bu kavramın sahip olması gereken anlamın ne olduğu sorusunun yeniden gündeme getirilmesini acil hale getirmiştir (Valladares, 2021). UNESCO (2020) COVID-19 pandemisi sonrası bir dünyada eğitimi ilerletmek için müfredat içinde fen okuryazarlığının sağlanmasını somut eylemlerden biri olarak sunmaktadır. Bu, özellikle bilimsel bilginin reddedilmesine

karşı mücadele ederken ve yanlış bilgiyle aktif olarak mücadele ederken, müfredat üzerinde derinlemesine düşünmek için doğru zamandır (UNESCO, 2020). Harlen ve Qualter (2018) ise bilimin doğası, sorgulama becerileri ve temel kavramları öğrenmenin ilkökulda başlamadıkça elde edilemeyeceğine vurgu yapmaktadır. Çocukların doğuştan başlayan bilime olan ilgisinden ve coşkusundan yararlanma potansiyeli nedeniyle (Elliott, 1989) erken çocukluk yılları ve ilkökul dönemleri bir yaşam boyu beceri olarak ele alabileceğimiz bilim okuryazarlığının toplumsal boyutta kazandırılması bakımından önemli yıllardır (Aydın Ceran, 2021). UNESCO'ya göre, "bir ülkenin halkının temel ihtiyaçlarını karşılaması için fen bilgisi öğretimi stratejik bir zorunluluktur" (UNESCO, 2015). Toplumların refah düzeyinin belirlenmesinde fen eğitiminin destekleyici bir güç olması (World Economic Forum, [WEF], 2020) ve öğrenme kayıpları arttıkça bunun ülkelere getireceği ekonomik maliyetlerinde artacağı düşünüldüğünde (Hanushek & Woessmann, 2020) vakit kaybetmeden öğrenme kayıplarının ne boyutta olduğunun ayrıntılı olarak ortaya koyulması gerekmektedir (Wyse ve ark., 2020). Donnelly ve Patrinos (2021) öğrenme kayıpları ile ilgili coğrafi odakların ve gözlemledikleri öğrenci sayısının artırılması için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirtmektedir. Türkiye perspektifinde ise pandemi dönemi öğrenme kayıplarının farklı sınıf düzeyi, yerleşim yeri ve öğrenci ihtiyacına göre düzenlenen programlar ile giderileceği belirtilmiştir. Bu programların içeriklerine yönelik düzenleme için çevrimiçi ortamlarda düzenlenen ölçme değerlendirme faaliyetlerinin kullanılacağı söylenmiştir. Fakat bu değerlendirme faaliyetleri ortaokul ve lise öğrencileri ile yapılmıştır (Türk Eğitim Derneği [TEDMEM], 2020). Buna göre ilkökul düzeyinde ne tür ihtiyaçların olduğu ve nasıl bir değerlendirmenin yapılacağına henüz ön görülmediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte güncel araştırmalar öğrenme kayıplarının belirlenmesi ve telafisi için bir yol haritası oluşturulması gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Akkaş ve Gürbüz, 2021; Andrew ve ark., 2020; Baz, 2021; Borman, 2020; Kaffenberger, 2021; Kuhfeld & Tara-sawa, 2020).

Fen bilimleri dersi alana özgü beceriler bakımından araştırma, sorgulama, deney, gözlem ve laboratuvar-doğa uygulamalarına dayalı bir derstir. Bu ders diğer disiplinlere kıyasla daha çok etki-leşim gerektirdiğinden öğrenme kayıplarının daha fazla yaşana-cağı bir ders olabilir. Nitekim Bakioğlu ve Çevik (2020) tarafından yapılan bir araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eği-tim ile yapamadıkları laboratuvar/atölye çalışmalarını öğrencilere nasıl kazandıracakları konusunda bir fikirlerinin olmadıkları ortaya konmuştur. Bu noktada uzaktan eğitim aracılığı ile fen bilimleri-nin doğasına uygun bütünleşmiş teknolojileri kullanmak, öğret-men-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimlerini artıran yöntemleri işe koşmak öğrenme kayıplarını önleme ya da var olan öğrenme kayıplarını gidermede önemli bir gayret olarak öne çıkmaktadı-r. COVID-19 sürecinde öğrenme kayıplarını inceleyen alandaki araştırmalar tarandığında özellikle ilkökul ve ortaokulda öğrenci-lerin fen bilimleri dersinde hangi öğrenme kayıpları ile karşı kar-şıya olduklarına yönelik bir çalışmaya rastlanmamakla birlikte bu kayıpların tespiti ve giderilmesinde öğretmenlerin nasıl bir strateji izlediklerine yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülmekte-dir. Dolayısıyla bu araştırmanın ilkökul fen bilimleri dersine özgü öğrenme kayıplarının hangi konu-kazanım düzeylerinde olduğun-un belirlenmesi ve öğretmenlerin izledikleri stratejilerin ortaya çıkarılması bakımından öğretmenler, fen eğitimcileri ve politika belirleyiciler için okulların açılması ile birlikte iyileştirici önlemler alınması anlamında yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bura-dan hareketle bu araştırma kapsamında COVID-19 pandemisi acil

ve zorunlu uzaktan eğitim sürecinde ilkökul fen bilimleri dersi kapsamında öğrenme kayıplarının ve bu kayıpların tespit ve tela-fisinde izlenen yolların, sınıf öğretmenlerinin tecrübelerinden yola çıkarak açığa çıkarılması amaçlanmıştır. Bu temel amaç doğrultu-sunda sırasıyla şu alt amaçlara cevap aranmıştır.

1. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersindeki uygulama ve gözlemlerine dayalı olarak tespit ettikleri öğrenme kayıpları hangi ünitelerdedir?
2. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersindeki uygulama ve gözlemlerine göre yaşanan öğrenme kayıplarının nedenleri nelerdir?
3. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğrenme kayıplarını tespit etmede kullandıkları yön-temler nelerdir?
4. Uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersi öğrenme kayıplarını telafi etmede kullandıkları yöntem-ler nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması tasa-rımı önceden belirlenmiş parametrelerin algısını araştırmak için kullanılır (Klaassen, 2018). Nitel metodoloji algıların ve olayların doğal ortamlarında değerlendirilmesi için gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılmasına dayalı bir süreçtir (Saban & Ersoy, 2019). Nitel metodoloji ekolleri açısından pozitivist, eleştirel, yapılandırmacı ve katılımcı olmak üzere dört farklı felsefi ekol üzerine kurulabilmektedir (Denzin & Lincoln, 2011). Bu metodolojinin doğasına uygun olarak araş-tırma sürecinin yürütülebileceği farklı desenler bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi de bir veya birden fazla olay ya da durumdan ne öğrenilebileceğine, durumun karmaşıklığına rağmen tek ve parçası olduğu sosyal bağlam ile olan bağlarına odaklanan durum çalışmasıdır (Glesne, 2020). Buradan hareketle araştırma kapsamında COVID-19 pandemi sürecinde ilkökul fen bilim-leri dersindeki öğrenme kayıplarının belirlenmesi, bu öğrenme kayıplarının nedenleri, tespit ve telafisinde kullanılan yöntemle-rin sınıf öğretmenlerinin deneyim ve uygulamalarından hareketle derinlemesine araştırılması nitel metodolojinin durum çalışması deseni içerisinde gerçekleşmektedir. Ayrıca keşfedilmek istenilen durumu veya durumların ortaya çıkarılmasında katılımcı görüş-lerinin yorumlanması esas alındığı için araştırma yapılandırmacı ekole dayanmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu COVID-19 pandemisi zorunlu uzaktan eğitim sürecinde (2020-2021 eğitim öğretim yılı) fen bilimleri dersini yürüten (3 ve 4'üncü sınıfları okutan) sınıf öğret-menleri oluşturmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken zincirleme (kartopu) tipi örnekleme modeli kullanılmıştır. Creswell (2015) zincir örnekleme "araştırılmak istenilen duruma ait bilgi zen-ginliği olan kişilere ulaşılması ve ilgi çeken durumların tanımlan-ması" olarak ifade eder. Bu araştırma için de gönüllülük beyanı bulunan katılımcılarından ilkiyle görüşülmüştür. Daha sonra ilk katılımcının konu hakkında kimin daha çok şey bildiği ve kiminle mülakat yapılacağı yönlendirmesiyle (Patton, 2014) diğer katılımcılara ulaşılmıştır. Katılımcı cevaplarının tekrar niteliği taşıması ile verilerin doygunluk noktasına ulaştığı düşünüldüğünde ise veri toplama süreci tamamlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya gönüllü katılım rızası gösteren 37 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Araştırmaya katılan kişiler ve bazı demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Çalışma Grubu ve Özellikleri

Sıra No	Kod	Yaş	Hizmet Yılı	Cinsiyet	Çalışılan Okul Türü	Okutulan Sınıf Düzeyi/Düzeyleri
1	SÖ1	25	4	K	Ö	3.sınıf
2	SÖ2	32	9	K	D	3.sınıf
3	SÖ3	32	10	K	D	3.sınıf
4	SÖ4	37	12	K	Ö	4.sınıf
5	SÖ5	42	21	K	Ö	3.sınıf
6	SÖ6	32	10	K	D	3.sınıf
7	SÖ7	30	9	K	Ö	4.sınıf
8	SÖ8	27	4	K	D	4.sınıf
9	SÖ9	36	13	K	D	4.sınıf
10	SÖ10	40	16	K	D	3.sınıf
11	SÖ11	38	16	K	D	4.sınıf
12	SÖ12	54	34	K	Ö	4.sınıf
13	SÖ13	33	11	K	D	3.sınıf
14	SÖ14	29	4	K	D	3.sınıf
15	SÖ15	51	30	E	D	4.sınıf
16	SÖ16	60	40	E	D	3.sınıf
17	SÖ17	27	4	K	D	3.sınıf, 4.sınıf
18	SÖ18	33	9	E	D	3.sınıf
19	SÖ19	35	13	K	D	4.sınıf
20	SÖ20	40	15	K	D	3.sınıf
21	SÖ21	47	6	K	D	3.sınıf, 4.sınıf
22	SÖ22	36	14	K	D	3.sınıf
23	SÖ23	26	4	K	D	3.sınıf
24	SÖ24	46	23	K	D	3.sınıf
25	SÖ25	43	22	K	D	4.sınıf
26	SÖ26	50	7	K	Ö	3.sınıf, 4.sınıf
27	SÖ27	37	14	K	Ö	3.sınıf
28	SÖ28	28	5	K	D	4.sınıf
29	SÖ29	33	10	E	D	4.sınıf
30	SÖ30	52	30	K	Ö	3.sınıf
31	SÖ31	33	11	K	D	3.sınıf
32	SÖ32	35	10	K	D	3.sınıf
33	SÖ33	34	13	K	D	4.sınıf
34	SÖ34	31	10	K	D	3.sınıf, 4.sınıf
35	SÖ35	62	43	E	D	3.sınıf
36	SÖ36	30	9	K	Ö	3.sınıf, 4.sınıf
37	SÖ37	30	8	K	Ö	4.sınıf

SÖ: Sınıf Öğretmeni, K: Kadın, E: Erkek, D: Devlet Okulu, Ö: Özel Okulu göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından ilgili alanyazın taraması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi için COVID-19 pandemisi sürecinde yayınlanan uluslararası raporlar ve makaleler taranmış ve fen bilimleri dersi öğretim programı (2018) amaçları ve kapsamı çerçevesinde gerekli karşılaştırma ve incelemeler yapılmıştır. Görüşme formunun taslak hali fen bilimleri eğitiminde 1 (bir) ve Türkçe eğitiminden 1 (bir) alan

uzmanı ile 1 (bir) fen bilimleri öğretmeni ve 1 (bir) sınıf öğretmeni tarafından incelenmiştir. İncelemeler sonucunda öneriler dikkate alınarak görüşme formunun 2 sorusu anlaşılabilirliği arttırmak için revize edilmiştir. Revize edilen form 8 (sekiz) sınıf öğretmenine uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Böylece görüşme formunun anlaşılabilirliği, işlevselliği ve kullanılabilirliği sınanmıştır. Pilot çalışması yapılan görüşme formundaki bazı sorular anlaşılabilirliği daha da arttırmak için düzeltilmiş, ayrıca bazı sondaj sorular eklenmiştir.

Görüşme formu giriş bölümü ve içerisinde görüşme sorularının yer aldığı dört bölümden meydana gelmektedir. İlk bölümde

öğretmenlerin demografik bilgileri, ikinci bölümde fen bilimleri dersindeki öğrenme kayıpları, üçüncü bölümde öğrenme kayıplarını belirleme stratejileri ve dördüncü bölümde öğrenme kayıplarını telafi etmede kullanılan stratejilere yönelik 5 kapalı uçlu ve 5 açık uçlu soru yer almaktadır. Açık uçlu soruların altında ise daha detaylı bilgi edinmeye yönelik sondaj sorulara yer verilmiştir. Örneğin ikinci bölümde “COVID-19 pandemisine bağlı uzaktan eğitim sürecinde yürüttüğünüz ilkökul fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının yaşandığını düşünüyor musunuz?”, “Yanıtınız evet ise hangi konu-kavram-ünite bağlamında öğrenme kayıplarının meydana geldiğini düşünüyorsunuz?”, “Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersi özelinde belirttiğiniz öğrenme kayıplarının nedenleri neler olabilir?” soruları yönlendirilmiştir. Öğretmenlerden daha detaylı bilgi alabilmek için öğrenme kayıplarının nedenlerini gözlemlerine ve deneyimlerine dayanarak ekonomik, sosyal, psikolojik veya tespit ettikleri farklı nedenler bağlamında paylaşımları istenmiştir. Bir diğer örnek üçüncü bölüm için verilebilir. Bu bölümde sınıf öğretmenlerine “COVID-19 pandemisine bağlı uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri dersi kapsamında belirttiğiniz öğrenme kayıplarını tespit etmede hangi strateji veya yöntemleri kullandınız?” sorusu yönlendirilmiştir. Daha detaylı bilgi alabilmek için ise öğretmenlerden bilimsel araştırma becerilerinin geliştirilmesi, deney ve laboratuvara dayalı etkinlikler, web 2.0 araçları vb. uygulamaları ile ölçme ve değerlendirme stratejileri bağlamında uygulama ve gözlemlerini paylaşımları istenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri COVID-19 salgın sürecinin devam etmesi nedeniyle yüz yüze bir ortamda toplanamamıştır. Katılımcılardan gelen istek üzerine görüşme formunda yer alan sorular zaman ve ekonomiklik ilkeleri de gözetilerek “Google formlar” üzerinden hazırlanan bir linke aktarılmıştır. Creswell (2019) nitel veri toplamanın bir yolu olarak açık uçlu internet görüşmelerinin kullanılabilirliğini vurgulamaktadır. Bu görüşmelerde bir görüşme tutanağı kullanılır ve bireyler açık uçlu sorulara yazarak cevap verirler (Creswell, 2019). Hazırlanan online formun linki sosyal ağlar üzerinden öğretmenlere gönderilmiştir. Gönüllülük esasına bağlı olarak araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerden telefon numaraları istenmiştir. Muğlak ve anlaşılmayan ifadeleri bulunan veya bir takım soruları olan öğretmenler ile verdikleri cevaplar üzerine telefon görüşmeleri yapılarak notlar alınmıştır. Katılımcılardan coğrafi olarak uzak olunan durumlarda telefon görüşmeleri ile veri toplama süreci desteklenebilir (Creswell, 2019). Öğretmenlere araştırma sorularını cevaplamaları için 5 (beş) gün süre tanınmıştır. Araştırmanın ham verileri yaklaşık bir buçuk aylık süre zarfında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi, metinsel verilerin bilgi içeriklerini analiz etmek için kullanılan sistematik, kurala dayalı teknikler ailesidir (Mayring, 2000). Dolayısıyla 37 sınıf öğretmenine ait veri setinin her iki araştırmacı tarafından Creswell’in (2015) önerdiği yönerge takip edilerek içerik analizleri yapılmıştır. Bu yönergeye göre öncelikle ham veriler araştırmacılar tarafından elektronik ortama aktarılmıştır. Ardından bu verilerin genel okuması yapılmıştır. Bu okuma sırasında ilerleyen aşamalarda oluşabilecek muhtemel kodlara yönelik çeşitli notlar alınmıştır. Daha sonra detaylı ve tekrarlı okumaya geçilmiştir. Bu süreçte muhtemel olabilecek kodlar her iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı belirlenmiştir (bu aşamada öğretmenlerin bir soruya yönelik verdikleri tüm cevaplar dikkate alınmıştır).

Belirlenen kodlar karşılaştırılmış ve bulgular içerisinde her kategori altında sunulan 26 koddan 23’ünde ortak görüş sağlanmıştır (Öğrenme kayıplarının yaşandığı ünite isimleri, öğrenme kayıplarının nedenlerini belirten kodların tamamı, öğrenme kayıplarını tespitte kullanılan yöntemlerden ikisi ve öğrenme kayıplarını telafi yollarının dördü). Öğrenme kayıplarını tespitte kullanılan yöntemler için oluşturulan 1 kod ve öğrenme kayıplarını telafi yolları için oluşturulan 2 kodda araştırmacıların farklı görüşte olduğu belirlenmiştir. Farklılık oluşturan durumlar üzerinde nedenleri ve bakış açısı yönünden yeni bir değerlendirme yapılmıştır. Bu değerlendirmenin sonucunda farklı görüş bulunan durumlar için yeni kodlar oluşturulmuştur. Mutabık kalınan 26 kod “Ünite Bağlamında Öğrenme Kayıpları,” “Uzaktan Eğitimde Yaşanan Öğrenme Kayıplarının Nedenleri,” “Öğrenme Kayıplarının Tespiti” ve “Öğrenme Kayıplarının Telafi Yolları” isimli kategoriler altında toplanarak yüzdeleri belirlenmiştir. Tüm kod ve kategori oluşturma süreci farklı bir alan uzmanı tarafından izlenmiş ve ikileme düşülen durumlarda kendisinin de fikri alınmıştır. Böylelikle nihai veri sınıflaması tamamlanmıştır. Araştırmacılar arası uyum için korelasyon değeri incelenmiştir.

İnandırıcılık ve Etik

Nitel araştırmanın niteliği ve inandırıcılığı tüm araştırma sürecinin şeffaflığını bulguların ve sonuçların doğrulanması ile ilgili süreçleri ve bulgunun gerçeğine olan güveni ifade eder (Agar ve ark., 2004; Lincoln & Guba, 1985). Bu kapsamda araştırmada öncelikle kullanılan veri toplama aracının geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi amacıyla COVID-19 pandemi sürecinde eğitim-öğretim bağlamında yayınlanmış uluslararası raporlar ve yayınlar taranmış ve alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Araştırma soruları ilgili alanyazın, uzman görüşleri ve fen bilimleri dersi öğretim programının (MEB, 2018) amaçları ile karşılaştırılarak oluşturulmuştur. Veri toplama aracının pilot çalışması yapılarak araştırma sorularına son hali verilmiştir. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesine ilişkin süreçlere “veri toplama aracı” başlığında detaylı yer verilmiştir.

Nitel araştırma verileri analiz edilirken çapraz kontrollerin yapılması oldukça önemlidir (Denzin & Lincoln, 2011). Bunun için her araştırmacı tarafından yapılan analiz sonuçları karşılaştırılmış ve derinlemesine tartışılmıştır. Nitel araştırmalarda kodlama sürecine bir meslektaş dahil etmek çalışmanın güvenilirliğini artırmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Bu araştırma için de kodlama süreci bir meslektaş tarafından takip edilmiş ve zaman zaman fikirlerine başvurulmuştur. Ulaşılan sonuçları örneklerle açıklamak ise nitel çalışmaların inandırıcılığını artırmaktadır (Fidan & Öztürk, 2016). Bu araştırma için de benzer bir yol izlenerek oluşturulan kod ve kategoriler doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir. Nitel veri analizlerinde veri setlerini kodlayan kodlayıcıların arasındaki uyum araştırmanın niteliğini artıran bir başka boyuttur (Miles & Huberman, 1994). Bu araştırma için de kodlayıcılar arasında uyum yüzdesi hesaplanmıştır (%83). Görüş ayrılığı olan veriler yeniden incelenerek tekrar kodlanmış ve görüş birliği sağlanmıştır. Araştırmaya katılım göstermeye istekli olan her katılımcıya gönüllü katılım beyanat formu elektronik ortamda gönderilmiş ve onayları alınmıştır. Araştırma kapsamında yalnızca gönüllü katılım beyanı bulunan katılımcıların verileri kullanılmıştır. Araştırma etik ilkeleri gereğince bu kişilere “SÖ1” (Sınıf öğretmeni olan ilk katılımcıyı belirtmektedir.) şeklinde kod isimleri verilmiştir. Ayrıca bu araştırma için Selçuk Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 06/05/2021 tarihinde E-69778 sayılı kararı ile resmi izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde COVID-19 sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersini yürütürken öğrenme kayıpları bağlamındaki deneyim ve uygulamalarını ortaya koyan tespitlerine “Ünite Bağlamında Öğrenme Kayıpları,” “Uzaktan Eğitimde Yaşanan Öğrenme Kayıplarının Nedenleri,” “Öğrenme Kayıplarının Tespiti” ve “Öğrenme Kayıplarının Telafi Yolları” kategorileri altında yer verilmiştir. Bulguların sunumunda “Ünite Bağlamında Öğrenme Kayıpları” bakımından yapılan değerlendirmelerde doğrudan öğrenme kayıpları tespit edilen üniteler ve tespit edilme oranlarına yer verilmiştir. Devam eden diğer bulguların sunumunda ise Çavuş Güngören ve Hamzaoglu’nun (2020) nitel durum araştırmalarında yer verdiği protokole uyulmuştur. Buradan hareketle bulgular çalışmanın bütünlüğünü korumak için kodlar ve yüzdeleri tablo içerisinde göstermek yerine metin içerisinde örnek ifadelerle birlikte, tüm veri kaynakları birbirinden ayrılmadan sunulmuştur (Çavuş Güngören & Hamzaoglu, 2020). Nitekim “tek bakışta bulgu sunumu” ilkesinden yola çıkarak Saldana (2019) bulgu ve bağlantıların mümkün olduğunca az sayfa kaplayan basit bir metin tablosu halinde özetlenmesinin okurların araştırmanın temel bulgularını tek bakışta algılamalarını sağlayacağını ifade etmektedir (s.283).

Ünite Bağlamında Öğrenme Kayıpları

Okulların kapalı olduğu ve eğitimin uzaktan sürdürüldüğü 2020-2021 eğitim öğretim yılında sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersindeki uygulama ve gözlemlerine dayalı olarak MEB Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (2018) kapsamında öğrenme kayıplarını tespit ettikleri ünitelere ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde 3’üncü sınıflarda öğrenme kayıplarının en fazla olduğu ünitenin “Maddeyi Tanıyalım,” 4’üncü sınıflarda ise “Maddenin Özellikleri” ünitesi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte tüm ünitelerde kavram kazanım düzeyinde öğrenme kayıpları olduğuna ilişkin tespit oranları 3’üncü sınıflarda %25 ve 4’üncü sınıflarda ise %12,5’tir. Öğretmenler 3 ve 4’üncü sınıflarda özellikle deney, gözlem, etkinlik gerektiren tüm konularda öğrenme kaybı olduğunu belirtmektedirler. Nitekim her iki sınıf kademesinde de madde ünitelerinde daha fazla öğrenme kayıpları olduğunun ifade edilmesi yine aynı gerekçeye bağlanmaktadır. En az öğrenme kaybı tespit edilen ünitelerin ise 3’üncü sınıflarda “Kuvveti Tanıyalım” ve 4’üncü sınıflarda ise “Kuvvetin Etkileri ile Yer Kabuğu ve Dünyamızın Hareketleri” üniteleri olduğu görülmektedir. Bu

kategoriye ilişkin öğretmen ifadelerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir:

“Aslında tek tek konu yazmaya kalksak sınıfın % 90’ında öğrenilen bilgiler unutulmuş. Her ünite için geçerli. Özellikle ilk dönem konuları gezegenimiz, kuvvet hareket, vücudumuzu tanıyalım vb.” (SÖ9)

“3. sınıflar tüm deney ve görsel materyal gerektiren konular diyebiliriz.” (SÖ14)

“...göstermem gereken bazı materyaller oluyor, dokunmaları hissetmeleri gerekiyor, bizzat deney ve etkinliklerle yaşayarak yaparak öğrenmeleri gerekiyor, uzaktan eğitimde tüm bunlardan mahrum kaldığımız için tüm konularda öğrenme kayıpları oldu.” (SÖ7)

“Bu sene tüm öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmıyды.” (SÖ33)

Uzaktan Eğitimde Yaşanan Öğrenme Kayıplarının Nedenleri

Uzaktan eğitimde öğrenme kayıplarına yol açan nedenlere ilişkin öğretmenlerin tespitleri kategorisi incelendiğinde; “Dersin Doğası, Sosyal-Duygusal Özellikler, Yetersiz Veli Desteği, Etkileşim-Katılım Sorunları, Yetersiz Zaman ve Sosyo-Ekonomik Nedenler” gibi kodların ön plana çıktığı görülmektedir. Bu kodlar Şekil 1 ile sunulmuştur.

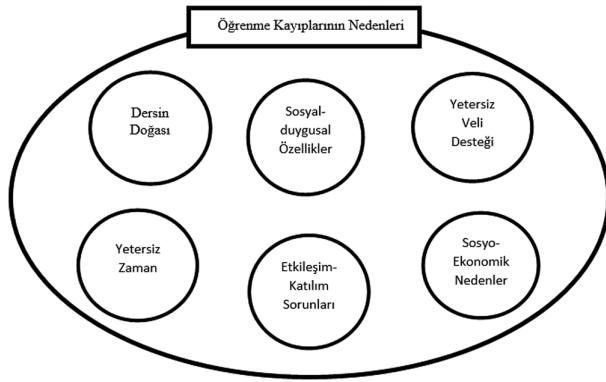
Şekil 1’e göre uzaktan eğitimde fen bilimleri dersindeki öğrenme kayıplarının nedenlerine ilişkin öğretmenlerin gözlemleri incelendiğinde öğretmenler tarafından belirtilen öğrenme kayıplarının %31’inin fen bilimleri dersinin doğasına yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca zorunlu uzaktan eğitimde öğrenme kayıplarının nedenlerinde fen bilimleri dersinin doğasının ilk sırada yer aldığı söylenebilir. Öğretmenler genel anlamda fen bilimleri dersinin gözlem, deney, araştırma ve sorgulama süreçlerini içerdiğini, fen bilimleri dersinin yaparak yaşayarak öğrenilmesi gerektiğini, bilimsel etkinlikleri uzaktan eğitimde somutlaştırmanın zor olduğu gibi ifadelerle öğrenme kayıplarının nedenlerini fen bilimleri dersinin doğasına dayandıran tespitlerde bulunmuşlardır. Öğrenme kayıplarının nedenlerine yönelik bazı öğretmen ifade örnekleri şöyledir:

“Göstermem gereken bazı materyaller oluyor, dokunmaları hissetmeleri gerekiyor, bizzat deney ve etkinliklerle yaşayarak yaparak öğrenmeleri gerekiyor, uzaktan eğitimde tüm

Tablo 2.
İlkokul 3 ve 4. Sınıflar Fen Bilimleri Dersi Öğrenme Kayıpları Tespit Edilen Üniteler

Sınıf Düzeyi	Öğrenme Kaybı Tespit Edilen Ünite Adı	Tespit Edilme Oranı (%)
3	Maddeyi Tanıyalım	31,25
3	Tüm Üniteler	25
3	Gezegenimiz ve Dünya	12,5
3	Beş Duyumuz	12,5
3	Çevremizdeki Işık ve Sesler	12,5
3	Kuvveti Tanıyalım	6,25
4	Maddenin Özellikleri	45
4	Basit Elektrik Devreleri	40
4	Tüm Üniteler	12,5
4	Kuvvetin Etkileri	5
4	Yer Kabuğu ve Dünyamızın Hareketleri	5

*Öğretmenlerin bir soruya yönelik verdikleri tüm cevaplar dikkate alınmıştır.



Şekil 1.

Uzaktan Eğitim İlkokul Fen Bilimleri Ders Sürecinde Öğrenme Kayıplarının Nedenleri

bunlardan mahrum kaldığımız için öğrenme de zorlaşıyor.” (SÖ19)

“Deney ve aktivite yapamamak, deneyimlememek, yaparak yaşayarak öğrenme ortamı sağlayamamak.” (SÖ27)

“Ders birden çok duyuya hitap etmesi gerektiği için ve öğrenciler birinci elden deneyim sağlayamadığı için öğrenme kayıpları arttı.” (SÖ29)

“Fen bilimleri öğretim programında yer alan alana özgü süreç becerilerinin kazandırılmasına yönelik deneysel çalışmaların uzaktan eğitim sürecinde usulüne uygun olarak planlanamaması, yürütülememesi ve değerlendirilememesi, öğrencilerin çoğunun gözlem, deney gibi süreçlere yönelik verilen görevlere katılım göstermemesi öğrenme kayıplarına neden oldu.” (SÖ32)

Uzaktan eğitim sürecinde ilkököl dönemi fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının bir diğer nedeni ise öğrencilerin sosyal-duygusal özellikleridir. Sosyal-duygusal özelliklere işaret eden tespitler incelenen tüm tespitlerin %17’sini oluşturmaktadır. Ayrıca zorunlu uzaktan eğitimde öğrenme kayıplarının nedenlerinde ikinci sırada sosyal-duygusal özellikler olduğu söylenebilir. Öğretmenler genel olarak uzaktan eğitimin, bu yaş grubuna özel duygusal özelliklerden dolayı öğrenme kayıplarını tetiklediğini, bazı öğrencilerin pandeminin getirdiği sorunlar nedeniyle evdeki sosyal dinamiklerinin bozulduğunu, arkadaş ortamından uzak kalmalarının psikolojik ve sosyal durum bozukluklarıyla beraber derslerine yansıdığına vurgu yapmışlardır. Öğrenme kayıplarının nedenlerine yönelik bazı öğretmen ifade örnekleri şöyledir:

“Öğrenciler küçük yaşta oldukları için çevrim içi derslerde ilgi ve dikkat azalıyor.” (SÖ31)

“Ekonomik sıkıntılar, işten çıkarılan anne babalar, düzen bozulmaları zaten çocukların üzerinde büyük yük olarak kaldı kalıyor.” (SÖ10)

“Bazı öğrencilerim COVID-19 sürecinde yaşadığı psiko-sosyal sorunlardan dolayı derslere girmek istemediler. Bu durumu tespit edip rehberlik servisi ile iletişime geçerek destek olmaya çalıştım.” (SÖ8)

“Elle tutulur somut ortam olmadığı için çocukların seviyeleri de somut işlem dönemini içerdiği için öğrenme kalıcı olmadı. Maalesef dersler sosyallikten uzak olduğu için de öğrenciler derslerden soğudular.” (SÖ19)

“Uzaktan eğitim, eğitsel olarak tüm ihtiyaçları karşılamaya çalışsak da psiko-sosyal olarak çocukları çok olumsuz yönde etkilemiştir. Bu durumda öğrenme kayıplarını artırmıştır.” (SÖ29)

Uzaktan eğitimde veli desteğinin yetersiz olması da öğretmenler tarafından öğrenme kayıplarına neden olan üçüncü faktör olarak görülmektedir. Veli desteğinin yetersiz olmasına vurgu yapan tespitler incelenen tüm tespitlerin %15’ini oluşturmaktadır. Öğretmenler zorunlu uzaktan eğitimle birlikte okulun eve taşındığını ve böylece veliye düşen görev ve sorumlulukların arttığını belirtmişlerdir. Ancak her ne kadar uzaktan eğitimde ana babaların görev ve sorumlulukları fazla olsada pek çok öğrenci çeşitli nedenlerle yeterli ilgi görememiştir. Öğretmenlere göre bu durum çocukların öğrenme kayıplarını artırmıştır. Öğrenme kayıplarının nedenlerine yönelik bazı öğretmen ifade örnekleri şöyledir:

“Velilerin çocuk için ev ortamını uygun hale getirmeyişi, ailede çok kardeşlikten dolayı velinin yetersiz ilgisi, velinin umursamaz tavrı, uzaktan eğitimde sıkıntılı öğrenme sürecini beraberinde getirdi.” (SÖ7)

“Öğrenci velilerinin alana özgü becerilerin kazandırılmasına yönelik farkındalık ve bilgi düzeylerinin düşüklüğü öğrenme kayıplarını artırdı.” (SÖ10)

“Veli takibinin ve ilgisinin olmaması en büyük etken olarak görüyorum.” (SÖ33)

“Çalışan anne-babaların çocukları evde dede, annanne gibi büyüklerle kaldılar. Büyüklerde dersleri takip edemediler ve dersler aksadı.” (SÖ10)

Uzaktan eğitim sürecinde ilkököl dönemi fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının bir diğer nedeni ise sosyo-ekonomik faktörlerdir. Sosyo-ekonomik dezavantajlara işaret eden öğretmen tespitleri incelenen tüm tespitlerin %15’ini oluşturmaktadır. Zorunlu uzaktan eğitimde öğrenme kayıplarının nedenlerinde sosyo-ekonomik faktörler, yetersiz veli desteği ile yaklaşık aynı oranda ifade edilmiştir. Bu nedenle ilkököl fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının nedenlerinde sosyo-ekonomik faktörler üçüncü sırada yetersiz veli desteğine eşlik etmektedir. Öğretmenler özellikle ekonomik sorunlara bağlı olarak tablet, telefon, bilgisayar olmayan öğrencilerin zorunlu uzaktan eğitime kesintili ulaştıklarını ya da hiç ulaşamadıklarını ve bu nedenlerle öğrenme kayıpları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

“Bir öğrencimin annesinde bile telefon yoktu. Derslere giremiyordu. Akşam babası işten gelince onun telefonundan ödevlere bakıyor, gece yarısı ödevleri gönderiyordu. Hiç değilse onu yapabiliyordu. Çok adaletsiz bir süreçti, umuyorum sonuna gelmiştir.” (SÖ34)

“Maddi sıkıntılı öğrenciler maalesef teknik eksiklikten dolayı derslere katılamamaları önemli bir neden.” (SÖ3)

“Sosyo-ekonomik zorluklardan dolayı tableti olmayan öğrencilerime hayırsever bularak tablet aldırıldım. Derslere dâhil ettim. Yoksul çocuklarda öğrenme kayıpları çok daha fazla oldu.” (SÖ23)

“Pandemi nedeniyle babası işten çıkarılan bir öğrencimin birinci dönem derslerde çok aktifken ikinci dönem derslere bile katılamadığını gördüm. Telefon olmadığı için maalesef.” (SÖ29)

Pandemiye bağlı zorunlu uzaktan eğitimde ilkökul fen bilimleri dersinin yürütülmesinde derse ayrılan zamanın yetersiz olması da öğretmenler tarafından vurgulanan tespitler arasındadır. Zaman yetersizliği kodu altında yer alan tespitlerin oranı ise %12'dir. Tüm öğrenme kayıplarının nedenleri ele alındığında yetersiz zaman dördüncü sıradaki neden olarak ifade edilebilir. Öğretmenler zorunlu uzaktan eğitimde fen bilimleri dersinde deney ve gözleme dayalı konularda zamanı yetiştirmekte zorlandıklarını ve genel anlamda derse verilen sürede yetiştirmede yaşanan sorunların öğrenme kayıplarını tetiklediğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda öğretmen ifadelerinden bazıları şöyledir:

"Uzaktan eğitim sürecinde öğrenilen konularla ilgili zaman yetmediğinden yeterli etkinlik pekiştirme yapılamadı. Bu yüzden öğrenme olmamış." (SÖ7)

"Süre azlığı ve uygulama eksikliği." (SÖ27)

"Deney, uygulama ve etkinlik gerektiren ünitelerde zaman kontrolünü sağlamak çok zor. Çoğu kez zaman yetmedi, istediğim öğrenme olmadı." (SÖ11)

Pandemi sürecine bağlı uzaktan eğitimde ilkökul fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarına neden olan öğretmen tespitleri incelendiğinde ön plana çıkan bir diğer kod ise etkileşim-katılım sorunlarıdır. Bu koda ilişkin tespitler tüm tespitlerin %10'unu oluşturmaktadır. Zorunlu uzaktan eğitimde öğrenme kayıplarının nedenlerinde etkileşim-katılım sorunlarının beşinci sırada yer aldığı söylenebilir. Öğretmenler zorunlu uzaktan eğitimin genel olarak etkileşimli ders yürütmede sınırlıklara sahip olduğunu, derse odaklanma ve öğrencilerin derse aktif katılımında sorunlarına yol açtığını ve bu nedenlerle öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşadığını ifade etmişlerdir. Bu durumu gösteren öğretmen ifadelerinden bazıları şu şekildedir:

"Aktif katılım tam anlamıyla sağlanamıyor. Çoğu öğrenci yatarken kahvaltı yaparken ya da herhangi başka bir iş esnasında derse de dinliyor. Şu son dönemde özellikle daha fazla odaklanamadıklarını düşünüyorum." (SÖ10)

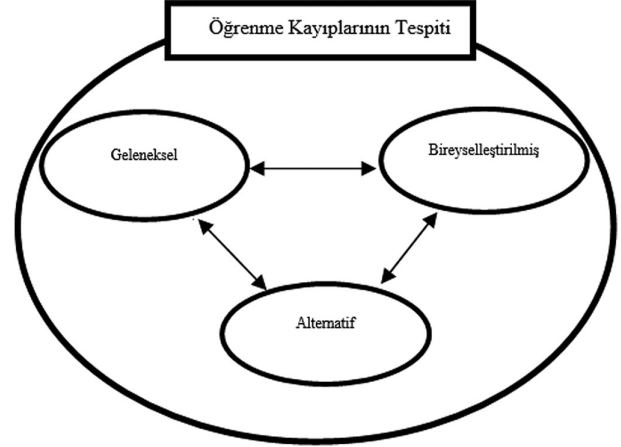
"Uzaktan olması ve çocuklarla yakın temas kuramamak. Yüz yüze de daha uygulamaya yönelik çalışılacağı için online de biraz havada kaldı. Öğrenci ile etkileşim gerçekleşebilmesi için yüz yüze eğitim şart. Ne kıymetliymiş oysaki dilerim eski günlerimize geri döneriz." (SÖ20)

"Devamsızlık, ortam etkisiyle derse odaklanamama (kalabalık aile vb.), yüz yüze etkileşimin olmaması. Ancak öğrenme kaybı olarak derse düzenli devam eden öğrencilerimde sorun yaşamadım." (SÖ22)

Öğrenme Kayıplarının Tespiti

Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde öğrencilerinin yaşadığı öğrenme kayıplarına yönelik deneyimlerinden yola çıkarak ifade ettikleri tespitler ile ilgili kategoride belirlenen uygulamalar incelendiğinde "Geleneksel Değerlendirme Yöntemleri", "Alternatif Yöntemler" ve "Bireyselleştirilmiş Yöntemler" kodları ön plana çıkmaktadır. Bu kodlar Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2'ye göre COVID-19 pandemisine bağlı uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarını belirlemede kullandıkları yöntemler incelendiğinde kullanılan tüm yöntemlerin %61'ini geleneksel değerlendirme yöntemlerinin oluşturduğu dikkat çekmektedir. Öğretmenler süreç ya da sonuç odaklı gerçekleştirdikleri bu



Şekil 2.

Uzaktan Eğitim Süreci İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğrenme Kayıpları Tespit Yöntemleri

değerlendirmelerde en çok konu sonu tarama testleri, genel tarama testleri, açık uçlu sorular ve soru-cevap yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifadeleri gösteren bazı örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Soru cevap, genel ve tarama testleri, doğru-yanlış, boşluk doldurma ve eba platformunda verilen çoktan seçmeli testler." (SÖ 9)

"Sanal ortamda çözdüğümüz çoktan seçmeli soruları, cümle tamamlama etkinliklerini kullanıyoruz." (SÖ14)

"Konu sonu değerlendirmesi için çalışma kağıdı, ünite sonu değerlendirme için genel tarama testi, online tarama testleri, ders esnasında soru cevap yöntemi kullanıyorum." (SÖ32)

Öğrenme kayıplarının sınıf öğretmenlerince tespitinde ikinci sırada ise alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Öğrenme kayıplarının tespiti kategorisinde öğretmenler tarafından kullanılan yöntemlerin %30'unu alternatif değerlendirme yöntemlerinin oluşturduğu söylenebilir. Bu yöntemler incelendiğinde öğretmenler web 2.0 araçları, kavram haritaları, drama, proje görevi, performans ve akran değerlendirmelerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu araçlar içinde ise sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde en çok web 2.0 araçları, kavram haritaları ve proje görevlerini öğrenme kayıplarının tespitinde alternatif bir yöntem olarak kullandıkları söylenebilir. Bu kapsamda bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

"Ödevleri inceleme, Kahoot gibi uygulamalardaki sonuçları inceleme, ders içi etkinliklerdeki katılım ve etkinliklerde başarı sağlanması durumunu gözlemleme." (SÖ5)

"Web 2.0 araçlarıyla ve sanal sınıf uygulamaları ile tespit etmeye çalışıyorum." (SÖ12)

"Araştırma inceleme, deney ve gözlem, problem çözme, beyin fırtınası." (SÖ23)

"Online ders sonunda çıkış bileti ve akran değerlendirmesi yapmaya çalışıyorum TeacherMade ve Claskick gibi araçlarla, bazen daha küçük çapta bir değerlendirme yapacaksam Mentimeter, Slido gibi araçlar ve eba platformda yer alan minik değerlendirme soruları ile yapmaya çalışıyordum." (SÖ26)

“Proje ve performans ödevi, öz değerlendirme, kavram haritası, yapılandırılmış grid ve dallanmış ağaç tarzı ölçme değerlendirme uygulamaları ile tespit etmeye çalıştım.” (SÖ32)

İlkokul fen bilimleri dersi öğrenme kayıplarının tespitinde sınıf öğretmenlerince ifade edilen yöntemlerin oluşturduğu ve üçüncü sırada yer alan son kod ise bireyselleştirilmiş değerlendirme yöntemleridir (%9). Zorunlu uzaktan eğitimde fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının tespitinde öğretmenler öğrencilerin dersteki durumlarına göre bireysel takip oluşturduklarını, bu doğrultuda eksik öğrenmelere yönelik bireysel geri bildirimler verdiklerini, bazı öğrenciler için bireysel zaman ayırarak değerlendirme çalışmaları yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu gösteren öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Bireysel veli dönütü aldım. Bazılarına çizim, bazılarına model bazı öğrencilere aileleriyle birlikte drama tarzı ödevler verdim. Zaten sürekli derste görsel ve videolardan yararlanıyoruz. Ekstra çalışmalarda veli desteğine ihtiyaç duydum.” (SÖ10)

“Öğrencilerime bireysel görevler veriyorum. Online sunum yapmalarını sağlıyorum. Öğrencilerimle bireysel olarak ilgilenmeye çaba gösteriyorum.” (SÖ13)

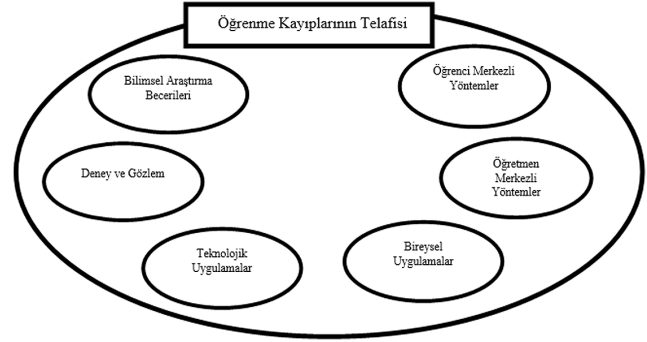
“Her bir öğrenciyi bireysel olarak gözlemleyip notlar aldım. Bireysel eksiklerine yöneldim.” (SÖ19)

“Verdiğim çalışmayı bireysel olarak evde yapmalarını istedim. Beraber yorumladık. Yaptıkları deney ve gözlemlere aile üyelerini de kattıklarını gördüm.” (SÖ31)

Öğrenme Kayıplarının Telif Yöntemleri

Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde yaşanan öğrenme kayıplarının telif etmede kullandıkları yöntem ve stratejiler incelendiğinde “Bilimsel Araştırma Becerilerini İşe Koşan Yaklaşımlar,” “Deney ve Gözlem Yöntemleri,” “Teknolojik Uygulamaların Derse Entegrasyonu,” “Bireysel Uygulamalar,” “Öğretmen Merkezli Yöntemler” ve “Öğrenci Merkezli Yöntemler” kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Burada deney ve gözlem yöntemlerinin bilimsel araştırma becerilerini işe koşan yaklaşımlar koduna dâhil edilmemesinin iki nedeni vardır. Bunlardan ilki; deney ve gözlem yöntemini tercih eden sınıf öğretmenlerinin bazıları bu süreçte öğrenciyi pasif kılan, gösteri, deney videolarının izletilmesi gibi yöntemleri tercih etmişler ve öğrencinin bilimsel araştırma sürecine aktif bir şekilde dâhil etmemişlerdir. İkinci neden ise deney ve gözlem yöntemlerinin öğretmenler tarafından daha spesifik bir şekilde ifade edilmesidir. Bununla birlikte bilimsel araştırma becerilerini işe koşan yaklaşımlar kodunun öğrenci merkezli yöntemlere dâhil edilmemesi de yine bilimsel araştırma becerilerini ele alan telif stratejilerinin öğretmenler tarafından diğer yöntemlerden ayrı bir şekilde ifade edilmesinde kaynaklanmaktadır. Bu çerçevede ilkökul fen bilimleri dersinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme kayıplarının telifinde en sık kullandığı yöntemler Şekil 3 ile sunulmuştur.

Şekil 3’e göre sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının telifinde kullandıkları yöntemler kategorisindeki uygulamalar incelendiğinde deney ve gözlem yöntemlerinin aktif bir şekilde kullanıldığı (%26) dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin “Deney ve Gözleme” dayalı uygulamaları kendilerine has bir şekilde uzaktan eğitime entegre ettikleri gözlemlenmiştir. Bu uygulamalardan bazıları öğretmen merkezli olmakla birlikte öğrenciyi sürece katan, etkileşime açık yöntemlere de yer verildiği söylenebilir. Öğretmenlerin ifadelerinde bazıları şöyledir:



Şekil 3.

Uzaktan Eğitim Süreci İlkokul Fen Bilimleri Dersi Öğrenme Kayıplarının Telif Yöntemleri

“Mümkün olduğunca canlı derslerde imkân yoksa veli desteği ile evlerinde deney ve gözlem çalışmaları yaptırdım.” (SÖ23)

“Özellikle deney ve gözlem gerektiren etkinliklerde planladıktan sonra öğrencilerim ile ayrıntılı bir inceleme yapıyoruz. Deney ve gözlem sürecine yönelik Neler yapacaklar? Neden yapacaklar? Ne ile yapacaklar? Nasıl yapacaklar? Ne şekilde değerlendirilecekler? vb. tipte akla gelebilecek öncelikli sorularını birlikte cevaplıyoruz. İnceleme sürecinin anlaşılmasının ardından yapacakları deney sürecine yönelik video çekmelerini ve eba.gov.tr adresindeki sınıf grubumuzda paylaşımlarını istiyorum. Böylelikle tüm sınıf ve okul grubu kimlerin neler yaptığını görüyor. Deney ve gözlem süreci sonunda yapılan çalışmaların çıkarımlarına yönelik düşüncelerini seçecekleri bir yöntemle anlatmalarını (yazılı, sözlü, görsel) istiyorum. Sürece yönelik değerlendirmelerimi tamamlayınca kendileri ve aileleriyle sonucu paylaşıyorum. Geliştirilmesi gereken noktalarını özel görüşmeleri ile kendilerine iletiyorum.” (SÖ32)

“Öğrencilerin malzemelerini temin edip online derste yönergeler ile basit deneyleri gerçekleştirmesini sağladım.” (SÖ37)

Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının telifinde kullandıkları yöntemler kategorisindeki uygulamalar incelendiğinde ikinci sırada yer alan bir diğer kod ise “Öğretmen Merkezli Öğretim Yöntemleri” (%20) olmuştur. Öğretmenler daha çok sunum, anlatım, ders esnasında soru-cevap, konu tekrarları ve hazır video sunumları gibi öğrencinin ekran başında pasif olduğu yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu kapsamda örnek öğretmen ifadeleri şöyledir:

“Anlatım, soru cevap.” (SÖ4)

“Düz anlatım, deney gözlem, öğrencilerin ilgisini çekecek videolar.” (SÖ11)

“Ne yazık ki en çok kullandığımız yöntem anlatım yöntemi oluyor.” (SÖ14)

“Genelde anlatım, eğitici videolar, bazen de yapıp gösterme temelinde uygulamalar.” (SÖ19)

“Anlatım, sunuş, izleme, gösterim.” (SÖ33)

“İlk önce Morpa kampüs ya da Okulistik sitelerinden video izliyoruz, sonrasında defterimize minik notlar alıyoruz. YouTube kanalından deney videoları izliyoruz. Sonra test çözüyoruz.” (SÖ34)

Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının telafisinde kullandıkları yöntemler kategorisindeki uygulamalar incelendiğinde “Öğrenci Merkezli Yöntemler” kodunda yer alan ifadelerin “Öğrenme Kayıplarının Telafi Yöntemleri” kategorisinde yer alan tüm ifadelerin %19’unu oluşturduğu dikkat çekmektedir ve bu kod öğrenme kayıplarının telafisinde üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmenler zorunlu uzaktan eğitimde öğrenme kayıplarının oluşmaması ya da var olan öğrenme kayıplarının telafisinde uzaktan eğitimin sınırlıklarını bertaraf etmeye çalıştıklarını ve bu doğrultuda öğrencide merak duygusu oluşturan, STEM aktiviteleri gibi öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak yöntemleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu belirten öğretmen ifadeleri şöyledir:

“Merak uyandırmak amacıyla günlük olaylarla ilişkilendirme kurmaya çalışıyorum. İlgili haberleri paylaşıyorum, videolar izletiyorum.” (SÖ5)

“Proje hazırlama-deneyler yapma-bilim insanları hakkında araştırma, dramatize çalışması.” (SÖ13)

“Beyin fırtınası, yaratıcı ve eleştirel düşünme, grupta çalışma, işbirlikçi çalışma Yap-boz, bulmaca, yarışma, e-twinning projeleri.” (SÖ23)

“Bilimsel çocuk yayınlarını kullanıyorum, disiplinler arası STEM çalışmaları yapıyorum. Besinler konusunda 6 haftalık bir STEM çalışması yaptık, eba ve zoom ara yüzünün bize sunduğu imkânlarla bir meteoroloji istasyonu kurduk ve bununla Scientix Kesif haftasına katıldık, COVID-19 tedbirleri kapsamında bir mekanik el tasarladık, bir de sıralarının üstünü hem silen hem dezenfektan sıkıran bir fırça tasarladılar.” (SÖ26)

“Ters yüz sınıflar, kavram ve zihin haritaları.” (SÖ31)

Pandemiye bağlı zorunlu uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının telafisinde kullandıkları yöntemler kategorisindeki uygulamalar incelendiğinde öne çıkan ve dördüncü sırada yer alan bir diğer kod ise “Bilimsel Araştırma Becerilerini İşe Koşan Yaklaşımlar” (%16) olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin zorunlu uzaktan eğitimde fen bilimleri dersi kapsamında öğrencileri bilimsel araştırma sürecine dahil eden uygulamalar yaptıkları, araştırma ve sorgulama anlayışının gelişimine yönelik aktiviteleri uzaktan eğitim süreçlerine entegre etmeye çalıştıkları söylenebilir. Bu konudaki bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir:

“Öğrencilerimin araştırma defterleri var. Aralıklarla çeşitli konularda araştırma ödevleri veriyorum.” (SÖ6)

“Dersimiz araştırma etkinliklerine müsait evde yapabilecekleri ufak tasarım problem çözme fikir üretme çalışmaları yaptırıyorum.” (SÖ10)

“Araştırma ve gözlem ödevleri veriyorum. Sonrasında bunlar üzerinde tartışıyoruz.” (SÖ17)

“Tohumdan itibaren bir bitki yetiştirmeleri ve bitkinin yetiştirme aşamalarını incelemeleri için uygulamalı etkinlikler yaptım. Diğer konularda da gözlem yapmalarını sağladım, araştırma ödevleri verdim.” (SÖ25)

“Araştırma temelli görevler veriyorum.” (SÖ28)

Pandemiye bağlı zorunlu uzaktan eğitim sürecinde ilkökul fen bilimleri dersinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme kayıplarının telafisinde kullandıkları yöntemler kategorisindeki uygulamalar

incelendiğinde beşinci sırada “Teknolojik Uygulamaların Derse Entegrasyonu” (%13) yer almaktadır. Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde zorunlu uzaktan eğitim ile birlikte çeşitli web 2.0 araçlarını, bilim ve teknoloji ile ilgili web sitelerini, simülasyonları ve bilimsel içerikli videoları kullandıkları söylenebilir. Bu kapsamda bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Edpuzzle videoları, Kahoot yarışmaları, Quizziz, sanal deney ortamları gibi uygulamalar kullandım.” (SÖ12)

“Bu süreçte teknoloji çok işimize yaradığı için, web 2.0 araçlarını öğrenip teknolojiyi daha etkili kullandım. Web 2.0 araçları ve pek çok simülasyon ile gerçekleştirdik derslerimizi. Uzaktan eğitim suresince pek çok deney yaptık online. Apple ürünleri özellikle Keynote ve Pages fen bilimlerinde kendi ders tasarımlarımı yaptım. Kendi müfredatıma ve sınıf seviyeme uygun özgün AR ders içerikleri hazırlıyorum. Phet Colorada, Tincercard ve Scratch çok kullandık. Apple teknolojilerinin eğitime çok büyük yatırımı var. Özellikle Pages ve Keynote çok işimi görüyor.” (SÖ26)

“Bu süreçte PHet asimilasyon çok işime yaradı. Ayrıca Morpa kampüste de deney simülörlerini kullandım.” (SÖ33)

“Youtube videoları izledik, kendimiz evde hatta canlı derste yapmaya çalıştık. Youtube da olan videolara yönlendirdim. Bazı siteleri iyice öğrendiler mesela (solarsystemscope).” (SÖ34)

Pandemiye bağlı zorunlu uzaktan eğitim sürecinde ilkökul fen bilimleri dersinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme kayıplarının telafisinde kullandıkları yöntemler kategorisindeki son kod ise “Bireysel Uygulamalar” dır (%6). Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde öğrenme kayıplarını telafi etmede öğrencilerin farklı bireysel ihtiyaçlarını gözettilikleri ve bireysel özelliklerine uygun yollar takip ettikleri söylenebilir. Bu durumu gösteren bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrenme gerçekleşmediğini düşündüğüm öğrencilerime ders dışı zamanlarda bireysel etüt yaptım.” (SÖ8)

“Öğrenme kayıplarını engellemek amacı ile sene başından itibaren ders dışı etüt çalışmasına yer verdim. Bireysel ve grup etütleri ile eksikleri tamamladım.” (SÖ13)

“Eksik olan her neyse yerine koymaya çalışıyorum. Veli ile sürekli iletişim, öğrenciyle uzaktan da olsa birebir görüşme vb.” (SÖ22)

Tartışma

Bu çalışma ile COVID-19 pandemisi zorunlu uzaktan eğitim sürecinde ilkökul fen bilimleri dersinde öğrenme kayıpları, öğrenme kayıplarının nedenleri, tespiti ve telafisi için izlenen yollar sınıf öğretmenlerinin süreçteki tecrübeleri doğrultusunda incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın sonuçları dört farklı boyutta ele alınarak tartışılmıştır. Öncelikle ilkökul fen bilimleri dersinde 3’üncü sınıf öğrencilerinin en fazla öğrenme kaybı yaşadıkları ünite “Maddeyi Tanıyalım,” 4’üncü sınıflarda ise “Maddenin Özellikleri” ve “Basit Elektrik Devreleri” üniteleri olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte her iki sınıf düzeyinde tüm ünitelerde öğrenme kaybı olduğunu belirten öğretmenlerin oranı azımsanmayacak kadar fazladır. 3’üncü ve 4’üncü sınıflarda “Madde” öğrenme alanına yönelik öğrenme kayıplarının daha fazla olması; aslında araştırmanın bir diğer sonucu olan öğrenme kayıplarının nedeni olarak “fen bilimleri dersinin doğası” faktörüne de bir gerekçe

oluşturmaktadır. Fen bilimleri dersi doğası gereği öğrenmede hipotez kurma, deney yapma, kanıtları değerlendirme (Klahr ve ark., 1993), teori geliştirme, akıl yürütme ve deneysel sorgulama (Latour, 1999) gibi bilimsel süreç becerileri de dahil olmak üzere alana özgü becerileri (MEB, 2018) kullanmayı gerektirir. Ayrıca fen bilimleri dersinin doğası gerçek yaşam bağlamları ile iç içedir (Aydın Ceran ve Ateş, 2019) ve doğrudan deneyimleme ile öğrenmede önemli bir role sahiptir. İlkokul 3 ve 4'üncü sınıf düzeyinde, 9-10 yaşlarında, olan çocuklar Piaget'nin (1983) bilişsel kuramına göre somut işlemler dönemindeyler. Bu dönemdeki çocuklar öğrenmede ve bir sorunu çözmede nesneler ile somut bağlantı kurma ihtiyacı duyarlar. Temel amacı fen okuryazarı bireyler yetiştirmek (Fensham, 2004; MEB, 2018; OECD, 2019) olan fen eğitiminde COVID-19 pandemisi uzaktan eğitim süreci göz önüne alındığında özellikle çocukların somut yaşantılara ihtiyaç duyduğu ünitelerin öğretimi esnasında deney, gözlem ve beş duyu organına hitap eden etkinliklerin yapılamaması öğrenme kaybının yaşanmasında ve gerçek yaşam deneyimlerine dayalı fen dersi sürecinin işletilememesinde uzaktan eğitimin bir sınırlılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Balaman ve Tiryaki'nin (2021) araştırmasında fen bilimleri dersinin uygulamalı içeriğinden dolayı uzaktan eğitim ile öğretiminin yetersiz kaldığı şeklindeki tespitleri ise bu sonucu desteklemektedir. Bu nedenle fen eğitiminde özellikle de ilkokul döneminde deneysel bilim eğitiminin önündeki engeli aşmak için teknolojik destek büyük önem taşımaktadır. Örneğin deneysel fen eğitimi için Lab4U gibi şirketler, cep telefonları için fen deneyleri tasarlamaktadır. Böylece dünyadaki akıllı telefonu olan her öğrenci ceplerinde taşınabilir bir laboratuvar deneyebilme imkânına sahip olmaktadır (Soler & Dadlani, 2020). Ancak özellikle pandemi sürecinde sosyo-ekonomik (Dorn ve ark., 2020) faktörlerin öğretmenler ve öğrenciler için çevrimiçi eğitimlere erişme, uygulama ve koordine etmede kapsayıcılık bağlamında önemli bir engel oluşturduğu söylenebilir. Nitekim araştırmanın öğrenme kayıplarının nedenlerine ilişkin bir diğer sonucunda da sosyo-ekonomik faktörlere (yoksulluk, COVID-19 ile gelen yoksulluk, çok çocuklu aile ortamı) bağlı olarak uzaktan eğitime erişememe ya da kısıtlı erişim gösterilmiştir. Araştırmada her ne kadar sınıf öğretmenlerinin canlı derslere ek olarak deney, gözlem, araştırma ve inceleme gerektiren etkinlikleri, web 2.0 araçlarını kullanmış oldukları gözlenirse de sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı öğrenciler için bu sürecin sağlıklı yürütüldüğünü söylemek oldukça zordur. Bu durum beraberinde fen bilimleri dersi öğrenme kayıplarını kaçınılmaz kılmıştır. Dolayısıyla yoksul ve varlıklı aile çocukları arasındaki öğrenme farklarının artması öncelikle bu nedene bağlanabilir. COVID-19 pandemisi sürecinde sosyo-ekonomik bakımdan dezavantajlı çocukların süreçten en çok olumsuz etkilenen gruplardan biri olduğu güncel araştırmalara da konu olmaktadır (Hanushek & Woessmann, 2020; Kıyıcı, 2021; Kurt, 2020; OECD, 2021a; UNICEF, 2021; Yıldız ve Vural, 2020). Fen bilimleri dersinin doğası ve ilkokul dönemi çocukların bilişsel özellikleri gereği uzaktan eğitimde fen bilimleri dersinde yaşanan öğrenme kayıplarının diğer derslere oranla daha fazla olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğrenme kayıplarının diğer nedenleri yetersiz zaman, yetersiz veli desteği, etkileşim-katılım sorunları ve sosyal-duygusal özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır. İlkokul 3 ve 4'üncü sınıflarda fen bilimleri dersleri haftalık 3 ders saati olarak planlanmıştır (MEB, 2018). Ancak uzaktan eğitim döneminde gerek uzaktan gerekse okulların açık olduğu günlerde ders saatlerinde seyreltilmeye gidilmesi deney, araştırma, inceleme ve STEM yeterlikleri gibi pek çok alana özgü beceriyi kazandırmada

eksikliklere yol açmıştır. Bakioğlu ve Çevik (2020) fen bilimleri öğretmenlerinden edindikleri bilgilere göre ortaokul düzeyinde fen bilimleri ders süresinin yeterli olamadığına dikkat çekmişlerdir. Kaldı ki Dorn ve ark. (2020) çevrimiçi öğrenme tam zamanlı yürütülse dahi, sınıf içinde yapılan akademik faaliyetlerle aynı sonuçları veremeyeceğini dile getirmektedir. Araştırmada zaman yetersizliğinden kaynaklanan bu sınırlılığı aşmak için öğretmenlerin öğrencileri ev çalışmalarına yönlendirdikleri gözlenmiştir. Ancak bu durum öğrenme kayıplarının yaşanmasında başka bir etmen olan “yetersiz veli desteği” faktörünü ortaya çıkarmıştır. Araştırma kapsamında veli desteğinin yetersiz olmasındaki unsurlar ebeveynlerin eğitim seviyelerinin düşük olması, yoğun çalışma saatleri, çocuklara uygun çalışma koşulları oluşturmaya yetersizlik, çok çocuklu kaynaklı ilgisizlik ya da ekonomik sorunlardan kaynaklı unsurlar olarak gözlenmiştir. Bu sonuçlar ile uyumlu parametreler UNICEF, UNESCO ve Dünya Bankası Ortak Raporunda (2021) da izlenmektedir. Raporda daha düşük eğitim düzeyine sahip ebeveynler, düşük okuryazarlık düzeyleri, sınırlı içerik bilgisi ve düşük güven düzeyleri de dahil olmak üzere çocukları öğrenmeye devam etmeleri için desteklemede ebeveynlerin ek zorluklarla karşı karşıya kaldıkları belirtilmektedir (s. 25). Kıyıcı (2021) tarafından pandeminin çocukların ebeveynlerinden bağımsız bir şekilde vakit geçirip bireyselleşmelerine katkı sunan okulun geçici bir süreliğine dahi olsa ortadan kalkmasının birçok stres unsuru beraberinde getirebileceğini ifade edilmektedir. Stres unsurlarının başında ise ebeveynlerin değişen çalışma düzenleri ve hanede birden fazla kişinin bakımını üstlenme gibi durumlar gösterilmektedir. Bununla birlikte pandemi sürecinde evde eğitim yaklaşımının başarısı büyük ölçüde ebeveynlerin öğretim becerilerine bağlanmaktadır (OECD, 2021a). Hal böyleyken özellikle uzaktan eğitim sürecinde sağlıklı bir veli-öğretmen iş birliğinin sağlanması, ebeveynlerin bu süreçte bilinçlendirilmesi ve desteklenmesinin öğrenme kayıplarını önemli ölçüde azaltacağı söylenebilir.

İlkokul fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarına neden olan bir diğer faktör ise “etkileşim-katılım” sorunlarıdır. Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derse devam etmediklerini, çevrimiçi derse etkin katılım sağlamadıklarını ve ev ortamından dolayı odaklanma sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) fen bilimleri öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde de öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecine ilişkin ifade ettiği sorunlardan birisi öğrenci devamsızlıkları olmuştur. Öğretmenler ile yapılan son dönem araştırmalarında ise zorunlu uzaktan eğitimde öğrencilerin derse katılmamaları öğretmenler tarafından önemli bir zorluk olarak ifade edilmektedir (Canpolat ve Yıldırım, 2021; Saygı, 2021). Okulların uzunca bir süre kapalı kalması öğrenme kayıplarını artırırken okula olan ilginin azalması ve buna bağlı olarak okula devam oranının azalmasına neden olabilmektedir (Balcı, 2020; Onyema, 2020; UNICEF, 2021). Uzun okul kapanışları etkileşim-katılım sorunları ile birlikte öğrencilerin “sosyal-duygusal özelliklerini” de etkilemiştir. Bu durum beraberinde öğrenme kayıplarına neden olan bir diğer etkeni ön plana çıkarmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin tespitleri doğrultusunda uzaktan eğitimin küçük yaş gruplarının gelişimsel özelliklerine uygun olmadığı, öğrencilerin sosyalleşemediği, evdeki psiko-sosyal sorunlara daha çok maruz kaldıkları yönünde olmuştur. Save the Children tarafından salgının etkileri üzerine 46 ülkede yapılmış geniş katılımlı araştırma, arkadaşlarıyla görüşemeyen çocukların %58'inin daha güvensiz, %57'sinin daha mutsuz ve %54'ünün daha endişeli hissettiğini göstermiştir (Kıyıcı, 2021). Pandemi sürecinde çocukların ve gençlerin psiko-sosyal dayanıklılığını artırmaya yönelik çalışmaların (MEB, 2021; OECD, 2021b)

olduğu dikkat çekmektedir. Ancak uzun bir süre evde eğitime devam eden küçük yaş grubu çocuklar için özellikle okul açılışlarından sonraki ilk dönemlerde uyum ve psiko-sosyal açılardan destek gerektiği söylenebilir. Genel anlamda ise ilkököl fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarına neden olan bu faktörlerin, özellikle COVID-19 pandemisiyle önemi bir kez daha karşımıza çıkan bilim okuryazarlığının (Pietrocola ve ark., 2021; UNESCO, 2020; Valladares, 2021) uzun vadede toplumsal düzeyde gelişimine bir ket vuracağı düşünülmektedir.

İlkokulda fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının tespitinde sınıf öğretmenlerince izlenen yöntemler incelendiğinde öğretmenlerin en çok konu sonu tarama testleri, genel tarama testleri, açık uçlu sorular ve soru-cevap gibi geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte web 2.0 araçları, performans değerlendirme, kavram haritaları, drama, proje görevi, akran değerlendirme gibi alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanım oranı da oldukça yüksektir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin bireysel farklılık ve ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş yöntemleri de kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bireysel tespitlerde gözlem notları aldıkları, bireysel ev çalışmalarına ağırlık verdikleri ve aile ile sıkı iletişim halinde oldukları söylenebilir. Alan yazında ise fen bilimleri dersinde öğrenme kayıplarının tespit yöntemlerine ilişkin bu araştırmanın bulguları ile karşılaştırma sağlayabilecek bir çalışmaya rastlanmamıştır. Araştırma bulgularından hareketle öğrenme kayıplarının tespitinin öğretmenleri bu tespitlere özgü telafi yollarına yönlendirdiği görülmektedir. Nitekim fen bilimleri dersi öğrenme kayıplarının telafisinde sınıf öğretmenleri “deney ve gözleme” dayalı telafi yollarını etkin bir şekilde kullanmışlardır. Öğretmenlerin deney ve gözleme dayalı uygulamaları kendilerine has bir şekilde uzaktan eğitime bütünleştirdikleri söylenebilir. Bu uygulamalardan bazıları öğretmen merkezli olmakla birlikte öğrenciyi sürece katan, etkileşime açık yöntemlerle de kullanılmıştır. Öğretmenlerin deney ve gözleme dayalı etkinliklerde malzemeleri önceden temin etme yoluyla ekrandan aynı anda etkileşimli deneyler yaptıkları, evde bireysel yapılan deneylerde aile desteğine başvurdıkları, detaylı deney planı ve gözlem formları kullandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte öğrenme kayıplarının tespitinde olduğu gibi öğrenme kayıplarının telafisinde de öğretmen ve öğrenci merkezli yöntemlerin hemen hemen aynı oranda tercih edildiği görülmüştür. Sınıf öğretmenleri fen bilimleri dersi öğrenme kayıplarının telafisinde sunum, anlatım, ders esnasında soru-cevap, konu tekrarları ve hazır video sunumları gibi öğretmen merkezli yöntemlerle birlikte STEM aktiviteleri, ters yüz sınıflar, proje- performans görevleri, 5E yöntemi, bilimsel yayınların kullanımı gibi öğrenci merkezli yöntemleri de kullanmışlardır. Araştırmada öğrenme kayıplarının telafisinde bilimsel araştırma becerilerini işe koştan yaklaşımlar ön plana çıkan bir diğer önemli sonuçtur. Sınıf öğretmenleri tespit ettikleri öğrenme kayıplarına göre öğrencilerini gözlem ve araştırma yapabilecekleri etkinliklere yönlendirmişlerdir. Bu sonuç evden eğitime devam edilen zorlu pandemi sürecinde fen bilimleri dersinde alana özgü becerilerin kazandırılması bakımından oldukça kıymetlidir. Sınıf öğretmenlerince fen bilimleri dersi öğrenme kayıplarının telafisinde izlenen bir diğer yaklaşım teknolojik uygulamaların derse entegrasyonudur. Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde web 2.0 araçlarını, fen bilimleri ile ilgili web sitelerini, video kayıtlarını kullandıkları da gözlemlenmiştir. Bu sonuç fen eğitiminin sanallaştırılması, öğretmenlerin çevrimiçi platformlarda bilimsel-teknolojik becerilerini geliştirerek kullanması ve pandeminin öğrenme için yeni bir alternatif yaratması

bakımlarından önemlidir. Bu yeni anlayış öğrenme kaybını azaltmak için uzaktan öğrenmeyi kullanma (Boğar, 2020) şeklinde günümüz öğrenme paradigmaları arasında yer etmeye başlamıştır. Son olarak araştırma kapsamında öğrenme kayıplarının telafisinde öğretmenlerin bireysel uygulamaları tercih etmeleri önemli bir sonuç olarak görülebilir. Sınıf öğretmenlerinin pandemi sürecinde öğrenme kayıplarını telafi etmek için öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre ders dışı zamanlarda etüt ve görüşmeler yaptıkları ve veli ile iletişime önem verdikleri tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin öğrenme kayıplarının telafisinde öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun fen öğretimi süreçleri tasarlamaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Nitekim Bray et al., (2021) tarafından yürütülen çalışma öğretmenler ve öğrenciler arasındaki anlamlı bağlantının, özellikle eğitimde dezavantajlı olma riski taşıyan öğrenciler için, öğrencilerin uzaktan öğrenmeye katılımı artırdığını göstermektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada ilkököl döneminde fen bilimleri dersinde yaşanan öğrenme kayıpları, bu kayıpların tespit ve telafisinde öğretmenlerce izlenen yöntemler açığa çıkarılmıştır. Sonuçlar ilkököl fen bilimleri dersinde önemli öğrenme kayıplarının olduğunu göstermektedir. Öğrenme kayıpları ise daha çok fen bilimleri dersinin doğasından, öğrencilerin sosyo-ekonomik ve sosyol-duygusal durumlarından ve ebeveynlerin çocuklarının evden eğitim sürecine yeterli desteği verememesinden kaynaklanmıştır. Öğretmenler bu kayıpların telafisi için öğrenme kayıplarının nedenlerine uygun süreçleri işletmeye çalışmışlardır. Sonuçlar okulların yeniden açıldığı bu yeni dönemde pandemi sürecinin olumsuz etkilerini en aza indirebilmek adına iyileştirici önlemler alınması gerekliliğine işaret etmektedir. Kaldı ki ülkemizde öğrenme kayıplarının tespiti ve telafisine ilişkin uygulama örneklerine veya ulusal verilere de henüz erişilememektedir. Örneğin Rusya’ da yapılan çalışmalar uzaktan eğitim sürecinde sekizinci sınıf düzeyi fen okuryazarlığında yaklaşık bir buçuk yıllık öğrenmenin eşdeğerinin kaybedildiğini göstermektedir (UNESCO, UNICEF & Dünya Bankası, 2021). Araştırmanın sonuçları doğrultusunda fen eğitimi adına ifade edebileceğimiz bu iyileştirici önlemler; daha demokratik bir yaklaşımla her çocuğun bilimsel kaynaklara ulaşabileceği okul/okul dışı sistemlerin oluşturulması, tespit edilen öğrenme kayıplarına ilişkin fen bilimleri dersinin doğasına uygun yöntemlerle telafilerin yapılması, ebeveynlerin çocuklarının ruhsal, akademik ve sosyal gelişimleri adına desteklenmesi, öğretmen yeterliklerinin güncel fen eğitimi paradigması temelinde geliştirilmesi ve öğretim programının dijital yeterliklere uygun şekilde yeniden yapılandırılması şeklinde sıralanabilir. Bir buçuk yılı aşan bir süre uzaktan eğitime devam eden veya edemeyen öğrencilerin öğrenme kayıplarını giderme çalışmaları okul, öğretmen ve eğitim politikalarına yön veren tüm paydaşların sorumluluğu altındadır. Salgın dönemiyle ortaya çıkan öğrenme kayıplarının giderilmesi şüphesiz ülkelerin ekonomilerine yeni yükler getirecektir. Ancak giderilemeyip büyümesi ise ülke ekonomilerinin bu yükün altında kalmasına neden olacaktır (Kasradze, 2021). Bu nedenle tüm sınıf düzeylerinde ve tüm derslerde pandemi döneminde yaşanan öğrenme kayıplarının ortaya çıkarılması ve her ders özelinde iyileştirici önlemlerin vakit kaybedilmeden alınması önerilmektedir.

Etik Komite Onayı: Bu araştırma için Selçuk Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 06/05/2021 tarihinde E-69778 sayılı kararı ile resmi izin alınmıştır.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – S.A.C.; Tasarım – S.A.C., E.E.; Denetleme – S.A.C.; Kaynaklar – E.E., S.A.C.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – S.A.C., E.E.; Analiz ve/veya Yorum – S.A.C.; Literatür Taraması – E.E., S.A.C.; Yazıyı Yazan – S.A.C., E.E.; Eleştirel İnceleme – S.A.C.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethical committee approval was received from the Ethics Committee of Selçuk University (Date: 06/05/2021, Approval No: E-69778).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – S.A.C.; Design – S.A.C., E.E.; Supervision – S.A.C.; Funding – E.E., S.A.C.; Materials – E.E., S.A.C.; Data Collection and/or Processing – E.E., S.A.C.; Analysis and/or Interpretation – S.A.C.; Literature Review – E.E., S.A.C.; Writing – E.E., S.A.C.; Critical Review – S.A.C.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Agar, M. H., Glaser, B. G., Strauss, A. L., Hammersley, M., Hammersley, M., Kirk, M., & Silverman, D. (2004). Quality and credibility. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.). *Qualitative research practice* (pp. 378–378). SAGE.
- Akkaş Baysal, E., & Ocak, G. (2020). Covid-19 Salgını Sonrasında Okul Kavramındaki Paradigma Değişimine ve Okulların Yeniden Açılmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 172–201. [CrossRef]
- Andrew, A., Cattán, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A., & Sevilla, A. (2020). Inequalities in children's experiences of home learning during the covid-19 lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–683. [CrossRef]
- Aurini, J., & Davies, S. (2021). Covid-19 school closures and educational achievement gaps in Canada: Lessons from Ontario summer learning research. *Canadian Review of Sociology*, 58(2), 165–185. [CrossRef]
- Aydın-Ceran, S. (2021). Öğretim Yöntemlerine Dayanan Fen Eğitimi Araştırmalarında Güncel Eğilimler: İlkokul Düzeyinde Bir Analiz. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 113–131. [CrossRef]
- Aydın-Ceran, S., & Ateş, S. (2019). The effects of 5E model supported by life based contexts on the conceptual understanding levels measured through different techniques. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 5(2), 227–243. [CrossRef]
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109–129. [CrossRef]
- 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. [CrossRef]
- Balcı, A. (2020). Covid-19 Özelinde Salgınların Eğitime Etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(3), 75–85. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijls/issue/58115/72767>
- Baz, B. (2021). Covid- 19. *Temel Eğitim*, 3(1), 25–35. [CrossRef]
- Boğar, Y. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisinin Eğitime Olan Etkilerinin Değerlendirilmesi ve Fen Eğitiminin Sanallaştırılması. In İ. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitim sosyal ve Beşeri Bilimlerine Multidisipliner bakış* (s. 78-108). Güven Plus.
- Borman, G. D. (2020). *What can be done to address learning losses due to school closures?* [Report]. PACE. Retrieved from [erlab.rossier.usc.edu/wp-content/uploads/2020/06/Answer-Lab-COVID-19-Slide-202006-Final-1.pdf](https://theansw)
- Bray, A., Banks, J., Devitt, A., & Ní Chorca, E. (2021). Connection before content: Using multiple perspectives to examine student engagement during covid-19 school closures in Ireland. *Irish Educational Studies*, 40(2), 431–441. [CrossRef]
- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul Öğretmenlerinin COVID-19 Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim Deneyimlerinin İncelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74–109. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auad/issue/60075/840233>
- Çavuş-Güngören, S., & Hamzaoğlu, E. (2020). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Ortak Bilgi Yapılandırma Modeli Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 107–124. [CrossRef]
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed). London: Pearson.
- Creswell, J. W. (2019). İçinde H. Özcan (Ed.) *Nitel Araştırmacılar için 30 Temel Beceri*. Anı.Yayıncılık.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- Devitt, A., Ross, C., Bray, A., & Banks, J. (2020). *Parent perspectives on teaching and learning during covid-19 school closures: Lessons learned from Irish primary schools* [Technical report]. Retrieved from <http://www.tara.tcd.ie/handle/2262/92899>
- Donnelly, R., & Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during Covid-19: An early systematic review. *Prospects*, 1–9. [CrossRef]
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). *Covid-19 and student learning in the United States: The hurt could last a lifetime* (p. 1). McKinsey & Company.
- Global Education Cluster (2021). *Education in global health emergencies: Covid-19*. Retrieved from <https://app.powerbi.com/view?>
- Elliott, S. (1989). *Science for young children*. Australian early childhood resource booklets.
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 118(17). [CrossRef]
- Fensham, P. J. (2004). Increasing the relevance of science and technology education for all students in the 21st century. *Science Education International*, 15(1), 7–26.
- Fidan, T., & Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non-union member teachers on teacher unions. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191–220. [CrossRef]
- Glesne, C. (2020). İçinde A. Ersoy & P. Yalçınoglu (Eds.) *Nitel Araştırmaya Giriş*. Anı Yayıncılık.
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. OECD Education Working Papers, 225(225), 6–24. [CrossRef]
- Harlen, W., & Qualter, A. (2018). *The teaching of science in primary schools*. David Fulton Publishers.
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326. [CrossRef]
- Kasradze, T., & Zarnadze, N. (2021). Learning losses caused by the covid-19 pandemic a significant threat to economic development. *European Journal of Education*, 4(1), 45–57. [CrossRef]
- Kıyıcı, G. (2021). *Eğitim İzleme Raporu 2021: Eğitim Ortamları*. Eğitim Reformu Girişimi. Retrieved from <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-egitim-ortamlari/> adresinden erişildi
- Klaassen, R. G. (2018). Interdisciplinary education: A case study. *European Journal of Engineering Education*, 43(6), 842–859. [CrossRef]
- Klahr, D., Fay, A. L., & Dunbar, K. (1993). Heuristics for scientific experimentation: A developmental study. *Cognitive Psychology*, 25(1), 111–146. [CrossRef]

- Kuhfeld, M., & Tarasawa, B. (2020). *The covid-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement* [Brief]. Collaborative for Students Growth. Retrieved from https://www.nwea.org/content/uploads/2020/05/Collaborative-Brief_Covid19-Slide-APR20.pdf
- Kurt, U. (2020). 21. Yüzyılda Fen Tabanlı Girişimcilik. In İ. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitim sosyal ve Beşeri Bilimlerine Multidisipliner bakış* (ss. 109–133). Güven Plus Yayınları.
- Latour, B. (1999). *Pandoras hope, essays on the reality of science studies*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lee, Y. C. (2021). Replacing work with study: A sustainable development strategy for economically or culturally disadvantaged students. *Sustainability*, 13(17). [CrossRef]
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis, Forum on Qualitative Social Research, 1.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Fen Bilimleri Dersi Öğretim programı. Retrieved from <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=325>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Resmî Web Sayfası*. 2021 Retrieved from <https://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3125> adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021). *Psikososyal Destek Hizmetleri Kapsamında Psikoeğitim Programı Okul Öncesi - İlkokul Salgın Hastalık (Covid-19) Normalleşme Çalışmaları*. Retrieved from https://orgm.meb.gov.tr/meb_yys_dosyalar/2020_08/27142025_1_Okul_Oncesi-Ykokul_Salgyn_HastalYk_PsikoeYitim_ProgramY.pdf adresinden erişildi
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis* (2nd ed). Sage Publications.
- Onyema, E. M. (2020). Impact of coronavirus pandemic on education. *Journal of Education and Practice*, 11(13), 108–121. [CrossRef]
- Organization for Economic Co-operation and Development (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do*. OECD Publishing. [CrossRef]
- Organization for Economic Co-operation and Development (2021a). *The state of global education: 18 months into the pandemic*. OECD Publishing. [CrossRef]
- Organization for Economic Co-operation and Development (2021b). *OECD policy responses to coronavirus (COVID-19) - Tackling the mental health impact of the COVID-19 crisis: An integrated, whole-of-society respons*. OECD Publishing. [CrossRef]
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Piaget, J. (1983). Piaget's theory. In P. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th ed., Vol. 1). Wiley.
- Pietrocola, M., Rodrigues, E., Bercot, F., & Schnorr, S. (2021). Risk society and science education: Lessons from the Covid-19 Pandemic. *Science and Education*, 30(2), 209–233. [CrossRef]
- Saban, A., & Ersoy, A. (Eds.) (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Saldaña, J. (2018). *Writing qualitatively: The selected works of Johnny Saldaña*. Routledge.
- Saygı, H. (2021). Covid-19 pandemi uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 109–129. [CrossRef]
- Soler, G. M., & Dadlani, K. (2020). *The way we teach science is vital for all our futures*. Retrieved from <https://www.weforum.org/agenda/2020/08/science-education-reset-stem-technology/>
- TED-MEM. (2020). *2020 Eğitim Değerlendirme Raporu*. Retrieved from <https://tedmem.org/etiket/egitim-degerlendirme-raporu>
- UNICEF. (2021). Basın Bülteni. <https://www.unicef.org/turkey/bas%C4%B1n-b%C3%BCltenleri/unicef-t%C3%BCm-d%C3%BCnyada-okul-%C3%A7a%C4%9F%C4%B1ndaki-%C3%A7ocuklar-covid-19a-y%C3%B6nelik-karantina-tedbirleri>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2015). *Facing the future: Early science education as a key investment to meet global challenges*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/facing-future-early-science-education-key-investment-meet-global-challenges>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2020). *Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373717/PDF/373717eng.pdf.multi>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Education: From disruption to recovery*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse#schoolclosures>
- UNESCO, UNICEF & World Bank (2021). *The state of the global Education crisis: A path to recovery*. Retrieved from <https://www.unicef.org/media/111621/file/%20The%20State%20of%20the%20Global%20Education%20Crisis.pdf%20.pdf>
- Valladares, L. (2021). Scientific literacy and social transformation: Critical Perspectives About Science Participation and Emancipation. *Science and Education*, 30(3), 557–587. [CrossRef]
- World Economic Forum (2020). *Schools of the future* [REF 09012020]. World Economic Forum. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf
- Wyse, A. E., Stickney, E. M., Butz, D., Beckler, A., & Close, C. N. (2020). The potential impact of covid-19 on student learning and how schools can respond. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 60–64. [CrossRef]
- Yıldız, A., & Vural, R. A. (2020). *Covid 19 Pandemisi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri* [Değerlendirme Raporu]. Türk Tabipler Birliği. Retrieved from https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf

Extended Abstract

Purpose

This paper is aimed to investigate in which unit-subject levels are learning losses more common, causes of learning losses, how to determine learning losses and eliminate them in primary school science course. It is thought that the results obtained from the research will be a guide for teachers, science educators, and policy makers about learning losses to take remedial precaution.

Method

The research was conducted as a case study which is qualitative methodology. The participants consisted of 37 primary school teachers who taught science courses in the 2020–2021 academic years by means of online learning. The study group was selected with the chain sampling model among voluntary participants. The data were collected by semi-structured interview forms which linked "Google Form." All data were analyzed using the content analysis method. The analyzed data were presented as the codes created by the researchers and supported with direct teacher expressions. These coding were gathered under certain categories (Learning Losses, Causes of Learning Losses, Detection of Learning Losses, and Compensation Ways for Learning Losses) and their percentages were determined. The research permissions were obtained from Selcuk University Ethics Committee.

Results and Conclusions

From the result of the analysis of the research data, it was determined that the units with the highest learning loss in the primary school science course were "Get to Know the Matter" in the third grade, and "Matter and Its Properties" and "Simple Electrical Circuits" in the fourth grades. In addition, results clearly show that learning losses have occurred in almost every unit. Another result was based on the causes of learning losses. These causes were subsumed under these categories: "Nature of the Science Lesson," "Social-Emotional Properties," "Insufficient Parental Support," "Interaction-Participation Difficulties," "Insufficient Time," and "Socio-Economic Reasons." The nature of science lesson is intertwined with real-life contexts and based on direct learning experiences. Therefore, the failure to carry out the distance learning in accordance with the nature of the science course can be seen as one of the main reason for learning losses. Yet another reason is social-economic elements. In the research, it was observed that in addition to online lessons, classroom teachers used activities that require experimentation, observation, research and analysis, and web 2.0 tools. However, it is very difficult to say that this process is carried out healthily for socio-economically disadvantaged students. This situation has made learning losses for socio-economically disadvantaged students in science course inevitable. Other causes of learning losses in the research are insufficient lesson time. Dilution class time during the distance education period has led to deficiencies in gaining many field-specific skills. In the research, the factors in the "insufficient Parental Support" were observed as the low level of education of the parents, busy working hours, indifference due to having many children, and many of them are insufficient on science literacy. Another factor that causes learning losses in primary school science lessons is "interaction-participation" problems. Classroom teachers stated that, during the distance education process, many of students did not attend the lesson and did not actively take part in the online lesson. Long-term school closures affected the "social-emotional characteristics" of students along with interaction-participation problems.

The results on what methods teachers used in determining learning losses were about "Traditional Assessment Methods," "Alternative Methods," and "Individualized Methods." When the methods followed by classroom teachers in detecting learning losses in primary school science lessons were examined, it was concluded that teachers mostly used traditional assessment methods such as post-subject screening tests. In addition, the rate of use of alternative evaluation methods such as web 2.0 tools, performance evaluation, concept maps, drama, project task, peer evaluation is also quite high. Finally, it has been observed that classroom teachers also use individualized methods that are suitable for students' individual differences and needs.

When the methods and strategies used by primary school teachers to compensate for the learning losses experienced in the science lesson are examined, it was seen that "Scientific Research Skills," "Experiment and Observation Methods," "Integration of Technological Applications to the Lesson," "Individual Practices," "Teacher-Centered Methods," and "Student-Centered Methods." Although some of these implementations are teacher-centered, they have also been used with interactive methods that involve the student. For example, activities based on improving scientific research skills are important results that come to the fore in compensating for learning losses in this research. This result is precious to gain field-specific skills in the science course during the difficult pandemic process that continues education from home. Another approach followed by primary school teachers in compensating science lesson learning losses is the integration of technological applications into the lesson. This result is important in terms of the virtualization of science education, the use of teachers by developing their scientific-technological skills on online platforms, and the pandemic creating a new alternative for learning. Finally, it can be seen as an important result that teachers prefer individual implementation in extracurricular times for the compensation of learning losses within the scope of the research.

The results show that there are significant learning losses in the primary school science course. Learning losses mostly stemmed from the nature of the science course, the socio-economic and socio-emotional conditions of the students, and the parents' inability to provide sufficient support to the science education process. Teachers have tried to compensate for the causes of learning losses, but they have encountered different problems caused by the pandemic. The results point to the necessity of taking remedial measures in

science education in order to minimize the negative effects of the pandemic process in this new period, when schools are reopened. These measures are establishing school/out-of-school systems where every child can access scientific resources with a more democratic approach, making compensation for the learning losses identified with methods suitable for the nature of the science course, supporting parents on behalf of their children's mental, academic, and social development, developing teacher competencies based on the current science education paradigm, and restructuring the curriculum in accordance with digital competencies.



Matematik Derslerinde İhmal Edilen Bir Durum: Birim Kullanımı

A Case Neglected in Mathematics Classes: The Use of Unity

Özkan ERGENE^{ID}

Sakarya Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, Matematik Eğitimi
Anabilim Dalı, Sakarya, Türkiye



Öz

Matematik derslerinde birim kullanımı matematiksel dil, notasyon ve matematiksel anlama açısından önemlidir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında anlattıkları derslerde birim kullanım durumları incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen araştırma durum çalışmasına göre tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu uygun örnekleme yöntemi ile seçilen dört ilköğretim matematik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında üçer tane ders anlatmışlardır. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları, ders anlatım videoları ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Araştırmada öğretmen adayları hazırlamış oldukları ders planlarında toplamda 418 ölçü kullanırken ders anlatımlarında 899 ölçü kullanmıştır. Öğretmen adayları, ders planlarında yer alan ölçülerin tamamında birimli ölçü kullanırken, ders anlatımlarında ise ölçüleri genellikle birimsiz olarak kullanmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden sonra gerçekleştirilen üçüncü ders anlatımlarında ise öğretmen adaylarının ilk iki derste kullandıkları birimli ölçülerin toplamından daha fazlasını kullandıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının birim kullanımının gerekli olduğunu bilmelerine rağmen, birim kullanımına yönelik farkındalık, dikkat ve tecrübe eksikliği yaşadıklarını, birim kullanımını önemsiz gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmelerden sonra öğretmen adaylarının anlattıkları derslerde birimli ölçü kullanma sayılarını arttırmaları üzerinde düşünülmesi gereken diğer bir sonuç olarak görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik öğretmen adayı, birim kullanımı, ders anlatımı

ABSTRACT

The use of units in mathematics lessons is important in terms of mathematical language, notation, and mathematical understanding. In this study, the use of units in the lessons taught by the pre-service teachers in the context of the teaching practicum was examined. For this purpose, case study, a type of qualitative research was adopted. The participants of the study consisted of four pre-service elementary mathematics teachers selected by convenient sampling method. These pre-service teachers taught three lessons in the context of the teaching practice course. The data of the study were obtained from lesson plans prepared by the pre-service teachers, video records of the lessons, and semi-structured interviews. While the pre-service teachers used 418 measures in total in the lesson plans, they used 899 measures in the lessons. In addition, although the pre-service teachers used units of measures in the lesson plans, they generally used the measures without units in the lessons. In the third lessons taught after the semi-structured interviews, it was determined that the pre-service teachers used more units of measure than the sum of the unit measures they used in the first two lessons. At the end of the study, it was concluded that even though the pre-service teachers know the necessity of the use of the units, they lack awareness, attention, and experience regarding the use of units and they underestimate the use of the units. The fact that there was an increase in the number of unit measures in the lessons the pre-service teachers teach after the interviews can also be seen as a remarkable finding.

Keywords: Pre-service mathematics teachers, teaching, use of units

Geliş Tarihi/Received: 14.09.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 21.03.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Özkan ERGENE
E-mail: ozkanergene@sakarya.edu.tr

Cite this article as: Ergene, Ö. (2022). A case neglected in mathematics classes: The use of unity. *Educational Academic Research*, 45, 51-61.



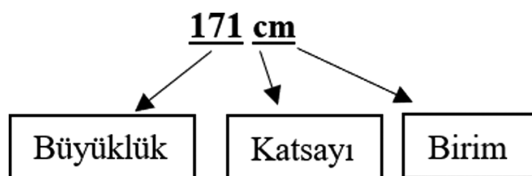
Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Giriş

Ölçme bir nesnenin herhangi bir özelliğinin belirlenen bir ölçekle kıyaslanarak sonucun sayısal değerler ile ifade edilmesidir (Kar & Öçal, 2019). Türk Dil Kurumu'na (2021) göre birim ise, bir niceliği ölçmek için kendi cinsinden örnek seçilen değişmez parça olarak tanımlanmaktadır. İskoçyalı fizikçi Lord Kelvin, konuştuğumuz şeyi ölçebildiğimiz ve sayılarla ifade edebildiğimiz zaman, onun hakkında bir şeyler bildiğimizi; fakat sayılarla ölçemediğimiz zaman, bilgimizin yetersiz ve tatmin edici olmadığını ifade etmiştir (Himbert, 2009). Bir çokluğun ölçme işini yapmaya ve ölçme sonucunu bir sayı ile belirtmeye ise o çokluğun ölçümü denir (Keşan, 2016). Ölçümlerin anlam kazanabilmesi için sadece sayısal değerler ile değil, birimler ile ifade edilmesi gerekmektedir. Nitekim bir ölçünün ifade edilmesi büyüklük, katsayı ve birim kullanımı ile mümkündür (Şekil 1). Bir ölçüm işleminin sonunda nicel olarak ifade edilen ve sayılardan oluşan büyüklük, uluslararası ölçü birim sistemi tarafından tanımlanan birim (metre) ve birimlerin büyüklüğüne göre belirlenen katsayı (santi) olarak Şekil 1'deki ölçüm 171 santimetre olarak ifade edilmektedir. Bu bağlamda boyunuz ne kadar? sorusuna verilebilecek cevabın sadece 171 olarak değil büyüklük-katsayı ve birim kullanılarak 171 cm olarak cevaplandığı zaman anlam kazanacağı aşikardır.

Ölçüm sonuçlarının evrenselliğinin sağlanabilmesi amacı ile uluslararası ölçü birimleri sistemi [SI]; içerisinde Türkiye'nin de olduğu dünyanın farklı bölgelerinde yer alan ülkelerin katılımı ile oluşturulmuştur. SI'ya göre, uzunluk birimi metre (*m*), kütle birimi (*kg*), zaman birimi saniye (*sn*), elektrik akım birimi amper (*A*), sıcaklık birimi kelvin (*K*), madde miktarı birimi mol (*mol*) ve ışık şiddeti birimi Candela (*cd*) olmak üzere sekiz temel birim tanımlanmıştır. Ölçüm sonuçlarının ifade edilmesinde temel birimler ile kullanılan katsayılar ise ölçümün sonucuna göre geniş bir yelpaze aralığında adlandırılmaktadır. Yaygın olarak günlük hayatta kullanılan sırası ile on, yüz, bin değerine karşılık gelen deka, hekto, kilo ve onda bir, yüzde bir ve binde bir değerine karşılık gelen desi, santi ve mili katsayıları ölçümlerde kullanılmaktadır. Ayrıca bu katsayılar çok büyük ve çok küçük değerler içinde mevcuttur ki örneğin bir katrilyon için peta, katrilyonda bir için femto olarak isimlendirilmektedir.

Bir ölçme işleminde kullanılan katsayı ve birim birlikte düşünülerek birim olarak ifade edilmektedir. Örneğin ortaokul öğretim programında (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018) altıncı sınıf geometri öğrenme alanında geometrik cisimler konusunun üçüncü kazanımı "Standart hacim ölçme birimlerini tanıy ve cm^3 , dm^3 , m^3 birimleri arasında dönüşüm yapar" şeklindedir. Bu kazanımın açıklaması ise "Hacim ölçme birimleri m^3 , dm^3 , cm^3 ve mm^3 ile sınırlandırılır." şeklindedir. Kazanım ve açıklamasında yer alan ifadeler incelendiğinde katsayı ve birim birlikte düşünülmüş ve birim olarak ifade edilmiştir. Bu çalışmada da bir ölçümün ifadesinde yer alan katsayı ve birim birlikte düşünülerek "birim kullanımı" olarak adlandırılmıştır. Ölçüm işlemlerinde birim kullanımı kavramsal ve sembolik açıdan önem taşımaktadır.



Şekil 1.
Bir Ölçüm Sonucunun İfadesi

Kavramsal Açıdan Birim Kullanımı

Bir ölçü biriminin önemli bir özelliği, tek bir nesne veya varlıktan daha fazla veya daha azından oluşabilmesidir. Wilson ve Rowland (1993), anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi ve kavramların özümsemesi sürecinde birim kavramının önemli olduğunu vurgulamıştır. Birim kavramı, ölçülecek nesne, özellik ya da olgu ile ölçüm işlemi arasında bir bağlantı görevi taşımaktadır (Hiebert, 1981). Bu bağlamda birim kavramı ölçme kavramının altında yatan temel düşünceyi temsil etmektedir (Esen ve Çakıroğlu, 2012). Birim, çevre, alan ve hacim hesaplaması sürecinde düşünülmesi gereken temel kavramlardan biridir. Çevre, alan ya da hacim hesaplaması somut bir durum olarak görülse de ölçümde kullanılan birimin sürekliliği ve bu birimin formül içinde kullanılması soyut bir düşünceyi ve kavramı kullanmada esnek olmayı gerektirmektedir (Olkun ve ark., 2014). Ayrıca ölçüm sürecinde ölçülecek nesnenin sıfır noktasını tanımlama, yinelemeli olarak lineer birimleri sayma (Bragg & Outhred, 2004) ve bu sayma işleminde birimin boyutunun artması ya da azalması ile birim sayısı arasındaki ilişkiyi belirleme (Carpenter, 1976) gibi durumlar birimin kavramsal açıdan kullanımı noktasında önem arz etmektedir.

Sembolik Açıdan Birim Kullanımı

Zihinde yer alan bir düşünce ya da olgu ile ilişkilendirilen somut bir şey ya da nesne olan sembol (Skemp, 1987), fen bilimleri ve matematik alanlarında sıklıkla kullanılmaktadır (Akkan ve Baki, 2016). Sembol kullanımı hesaplama ve problem çözme sürecinde niceliklerin kullanılmasını kolaylaştırmakta ve düşünce sürecine olanak sağlamaktadır (Tall ve ark., 2001). Ölçme sonuçlarının uygun semboller kullanılarak belirtilmesi, ölçme sürecinin hızlı ilerlemesine ve anlamlı olmasına katkı sağlayacaktır (Nacaroglu ve Arslan, 2020). Ölçme sürecinde birim kullanımı sembollerin işe koşulması ile mümkün olmaktadır. Bu nedenle ölçüm ve ölçme sürecinde kavramların daha iyi anlamlandırılması için birimlerin öğretilmesi gerekmektedir (Seçken ve ark., 2002). Birimlerin öğretiminde, ölçüm sonuçlarında birimlerin belirtilmesi, ölçme hesaplarında birimlerin gösterilmesi ve söylemlerde birimlerin ifade edilmesi sembolik açıdan birim kullanımına örnek verilebilir. Bu çalışmada birimlerin söylem olarak aktarımı, ölçüm sonuçlarına birimlerin ya da kısaltmalarının yazılması ve hesaplama sürecinde birimlerin gösterimi gibi durumlar birimin sembolik açıdan kullanımı olarak ele alınacaktır.

Birim kullanımının sembolik açıdan kullanımı kavramsal öğrenme ile dolaylı olarak ilişkili olduğu ifade edilebilir. Çünkü kavramsal öğrenme sürecinde birimlerin kullanımı, birimlerin ifade edilmesi matematiksel dilin kullanımı bağlamında gereklidir. Bir geometri probleminde verilen şeklin çevresinin sadece büyüklük kullanarak sayılar ile ifade eden bir öğrencinin ölçü birimlerine ilişkin bilgi düzeyi hakkında tespit yapmak zorlaşacaktır. Aynı geometri probleminde verilen şeklin çevresini birim kullanarak hesaplayan öğrenci için en azından birime ilişkin bir bilgisinin olduğu ifade edilebilir. Ayrıca alan ve hacim hesaplamalarında birim kare ve birim küp kullanımı ile kavramsal öğrenmenin gerçekleştiği (Esen ve Çakıroğlu, 2012; Olkun ve ark., 2014) düşünüldüğünde birimlerin sembolik açıdan kullanımı kavramsal öğrenmenin ilk adımlarından biri olabilir. Ayrıca ölçme becerilerinin kazandırılabilmesinin ilk adımlarından bir tanesi bir ölçümün sonucuna uygun birim kullanımının belirlenebilmesidir (Serway ve Beichner, 2000).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Birimlerin sembolik açıdan kullanımı noktasında sorunların olduğu alanyazında yer alan araştırmalarda ortaya konmuştur (Anılan, 2014; Dorko & Speer, 2015; Ergene, 2019). Anılan (2014),

fen bilimleri derslerinde onuncu ve on birinci sınıf öğrencilerinin birim kullanımının önemli olduğunu bilmelerine rağmen soru çözümlerinde birim kullanımının zaman kaybı olduğunu ve birimleri yazmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Ergene (2019), belirli integrale ilişkin modelleme etkinliklerinin çözümünde matematik öğretmen adaylarının birim kullanımına dikkat etmediğini ve görüşmelerde birim kullanımını önemsiz olarak nitelendirdikleri ifade etmiş ve öğretmen adaylarının birim kullanımına yönelik farkındalık eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Birimlerin sembolik ve kavramsal açıdan kullanımının önemli olmasına karşın bu konu ile ilişkili literatürde çok az çalışmanın olduğu vurgulanmaktadır. Dorko ve Speer (2015) yapılan çalışmalarda birim kullanımına yönelik farkındalığın oluşmadığının tespit edildiğini ve bu durumun nedenlerine yönelik açıklamaların yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Bu durum öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin tecrübeleri ile de ortaya konulmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının birim kullanımı durumlarının belirlenmesi onların mesleki hayatlarında da faydalı olacağı düşünülebilir. Bununla birlikte, bu araştırmanın bulgularının matematik eğitimcilerine de birimleri kullanım bağlamında bir farkındalık oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, öğretmen adayları tarafından birimlerin sembolik açıdan nasıl kullanıldığının incelenmesidir. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Öğretmen adayları hazırladıkları ders planlarında ve anlattıkları derslerde birimleri sembolik açıdan nasıl kullanmışlardır?
2. Öğretmen adaylarının birim kullanımına yönelik düşünceleri nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri analizi ve geçerlik, güvenirlik ve etik bilgileri verilecektir.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemine uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında ders anlatım süreçlerindeki birim kullanım durumlarını incelemeyi amaçlandığından durum çalışması (Yin, 1984) özelliği göstermektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği programında öğrenim gören dört

öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcılar uygun örnekleme yöntemi (Büyükoztürk ve ark., 2008) ile belirlenmiştir. Çalışma sırasında bahar yarıyılının sekizinci döneminde yer alan Öğretmenlik Uygulaması II dersini alan öğretmen adayları, Covid-19 pandemisi nedeni ile uzaktan eğitim yolu ile yapılan derslere çevrimiçi programlar ile katılmışlardır. Ayrıca ders anlatımlarını çevrimiçi programlar yardımıyla gerçekleştirmişlerdir. Öğretmen adaylarının seçiminde adayların teknolojik donanım ve alt yapıya sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Öğretmen adayları ders anlatımlarını bilgisayar, grafik tablet ve kalemli ile gerçekleştirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları önceki dönemlerde aldıkları derslerin tamamında başarılı olmuşlardır. Öğretmen adaylarının her birinin not ortalaması 3.00 üzerindedir. Öğretmen adayları etik ilkeler doğrultusunda ÖA₁, ÖA₂, ÖA₃ ve ÖA₄ olarak adlandırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Öğretmen adaylarının ders anlatımlarından önce hazırladıkları ders planları, ders anlatımları sırasında alınan video kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmanın veri toplama araçlarını oluşturmaktadır.

Ders Planları ve Ders Anlatım Kayıtları

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında anlatmış oldukları üçer tane ders kayıt altına alınmıştır. Öğretmen adaylarının anlattıkları derslere ilişkin kazanımlar Tablo 1'de verilmiştir.

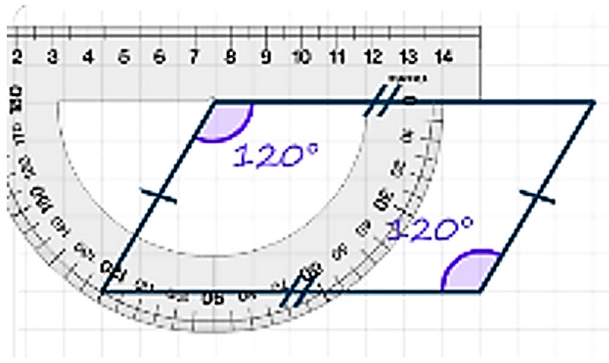
Açılar ve dörtgenler konusunda yer alan kazanımlarda birim kullanımının daha fazla olabileceği düşüncesiyle bu çalışmada öğretmen adaylarının bu kazanımları anlattığı derslere odaklanılmıştır. Ayrıca kazanımlar belirlenirken öğretmen adayları arasında farklılık olmaması dikkate alınarak birim kullanımı açısından aynı ya da benzer kazanımların seçilmesine özen gösterilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Öğretmen adayları ile anlattıkları ilk iki ders sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öncelikle öğretmen adaylarının her birine anlattıkları derslere ilişkin birim kullanıma yönelik video kesitleri izlettirilmiştir. Video kesitlerinde birim kullanımına yönelik durumların olması amaçlanmıştır. Video kesitlerini izleyen öğretmen adaylarına bu kesitlere ilişkin birim kullanımını hakkında incelemelerin yapılabilmesi ve düşüncelerinin belirlenebilmesi amacıyla sorular yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarına görüşmelerde izlettirilen video kesitlerine ilişkin bir örnek Şekil 2'de verilmiştir.

Tablo 1.
Öğretmen Adaylarının Anlattıkları Derslerin Kazanımları

Katılımcılar	Görüşme Öncesi		Görüşme Sonrası
	Kazanımlar		
ÖA ₁	M.6.3.1.3. Komşu, tümler, bütünler ve ters açıların özelliklerini keşfeder; ilgili problemleri çözer.	M.7.3.2.4. Eşkenar dörtgen ve yamuğun alan bağıntılarını oluşturur, ilgili problemleri çözer.	M.7.3.2.5. Alan ile ilgili problemleri çözer
ÖA ₂	M.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.	M.6.3.2.2.Paralelkenarın alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.	M.6.3.2.5. Alan ile ilgili problemleri çözer.
ÖA ₃	M.6.3.1.3. Komşu, tümler, bütünler ve ters açıların özelliklerini keşfeder; ilgili problemleri çözer	M.7.3.2.4. Eşkenar dörtgen ve yamuğun alan bağıntılarını oluşturur, ilgili problemleri çözer.	M.7.3.2.5. Alan ile ilgili problemleri çözer
ÖA ₄	M.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.	M.6.3.2.2.Paralelkenarın alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer.	M.6.3.2.5. Alan ile ilgili problemleri çözer.



Şekil 3.
Ders Planlarında Yer Alan Ölçü Kullanımına İlişkin Bir Örnek

$$\left. \begin{array}{l} En = 5 \\ Boy = 8 \\ yükseklik = 2 \end{array} \right\} 5 \times 8 \times 2 = 80 //$$

Şekil 4.
Ders Anlatımında Hacim Ölçüsü Kullanımına İlişkin Örnek

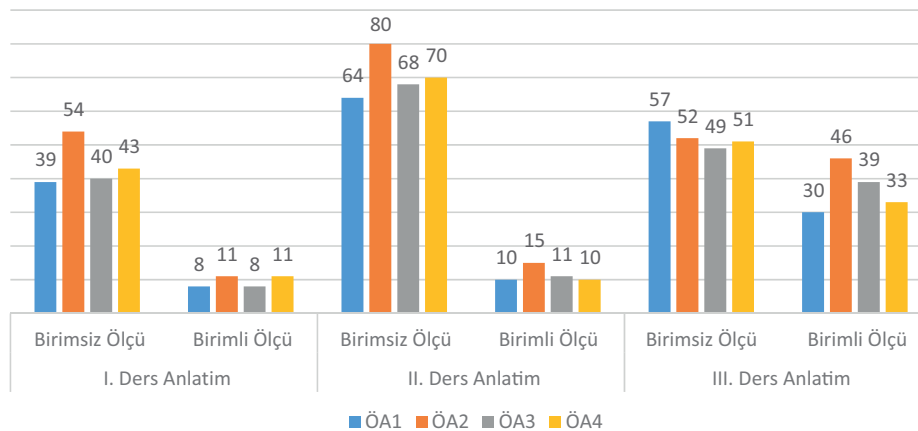
tamamında birimli ölçü kullanmışlardır. Ders planlarında $\bar{O}_A$ 96 birimli ölçü, $\bar{O}_A$ 119 birimli ölçü, $\bar{O}_A$ 105 birimli ölçü, $\bar{O}_A$ 98 birimli ölçü kullanmıştır. Ders anlatımlarında ise öğretmen adayları ölçüleri genellikle birimsiz olarak kullanmışlardır. Birinci ders

anlatımlarında öğretmen adayları 214 ölçünün 176 tanesini birimsiz ölçü geriye kalan 38 tanesini birimli ölçü, ikinci ders anlatımlarında ise 328 ölçünün 282 tanesini birimsiz ölçü geriye kalan 46 tanesini ise birimli ölçü olarak kullanmışlardır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden sonra gerçekleştirilen üçüncü ders anlatımlarında ise öğretmen adaylarının kullandıkları 357 ölçünün 209 tanesi birimsiz, 148 tanesi birimli ölçü olmuştur. Öğretmen adayları kullandıkları ölçülerin birinci ders anlatımlarında %82,2'sini, ikinci ders anlatımlarında %86'sını üçüncü ders anlatımlarında ise %58,5'ini birimsiz kullanmışlardır.

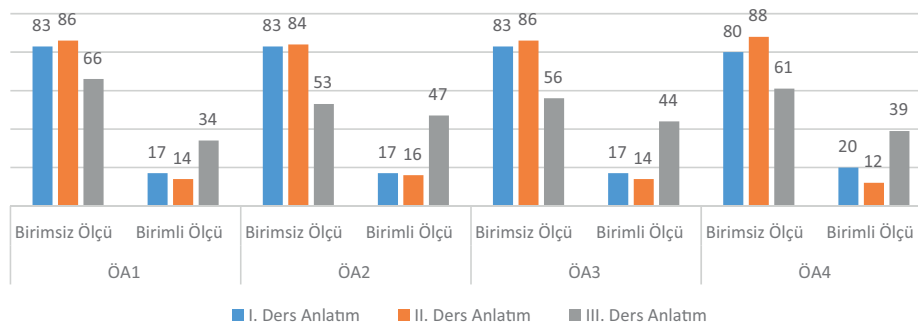
Öğretmen adaylarının birinci, ikinci ve üçüncü ders anlatımlarında kullandıkları birimli ve birimsiz ölçülerin sayılarının dağılımı Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5 incelendiğinde, birinci ve ikinci ders anlatımlarında $\bar{O}_A$ en fazla sayıda birimsiz ölçü kullanan öğretmen adayı olurken, $\bar{O}_A$ ise en az sayıda birimsiz ölçü kullanan öğretmen adayı olmuştur. Üçüncü ders anlatımlarında ise öğretmen adaylarının tamamının kullandıkları birimli ölçü sayısı artmıştır. Öğretmen adaylarının ders anlatımlarında kullandıkları birimli ve birimsiz ölçülerin yüzdelik grafiği Şekil 6'da verilmiştir.

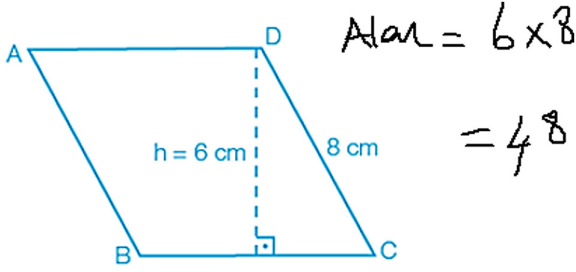
Şekil 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının ilk iki derste birimli ve birimsiz ölçü kullanım yüzdelilerinin benzer olduğu ifade edilebilir. Üçüncü ders anlatımlarında ise $\bar{O}_A$ 'nin ve $\bar{O}_A$ 'ün kullandıkları ölçülerin neredeyse yarıya yakınında birimli ölçü kullandıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının her birinin üçüncü ders anlatımlarında kullandıkları birimli ölçülerin yüzdesinin ilk iki derste



Şekil 5.
Öğretmen Adaylarının Ders Anlatımlarında Kullandıkları Birimli ve Birimsiz Ölçülerin Sayılarının Dağılımı



Şekil 6.
Öğretmen Adaylarının Ders Anlatımlarında Kullandıkları Birimli ve Birimsiz Ölçülerin Yüzdelilerinin Dağılımı



Şekil 7.

Ders Anlatımlarında Birimli ve Birimsiz Ölçü Kullanımına Yönelik Bir Örnek

kullandıkları birimli ölçü yüzdelerinin toplamından daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Ders anlatımlarında birimli ve birimsiz ölçü kullanımına yönelik örnek Şekil 7'de verilmiştir. $\ddot{O}_3$, "Eşkenar dörtgen ve yamuğun alan bağıntılarını oluşturur, ilgili problemleri çözer." kazanımına yönelik hazırladığı ders planında bir kenarının uzunluğu 8 cm, o kenara ait yüksekliğinin uzunluğu 6 cm olan ABCD eşkenar dörtgenin alanına yönelik soru oluşturmuştur. Ders anlatımında ise $\ddot{O}_3$ aşağıdaki şekilde çözüm yapmıştır.

$\ddot{O}_3$: Şekildeki soruyu çözelim arkadaşlar. Bir eşkenar dörtgen var. Eşkenar dörtgenin yüksekliği altı, bir kenarı sekiz. Alanı bulmak için ne yapıyorduk?

Öğrenci: Yükseklik ile kenarı çarpıyoruz.

$\ddot{O}_3$: Evet. O halde alan altı çarpı sekiz eşittir kırksekiz olacaktır.

İkinci ders anlatımında yukarıda yer alan örnekte $\ddot{O}_3$, eşkenar dörtgenin kenarının uzunluğunun ölçüsünü 6, bir kenara ait yüksekliğinin uzunluğunun ölçüsünü 8 olarak ifade etmiştir. Eşkenar dörtgenin alanını ise 48 olarak ifade etmiştir. Bu örnekte $\ddot{O}_3$ üç ölçüyü birimsiz ölçü olarak kullanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde öğretmen adaylarının anlatımları birinci ve ikinci derslere ait video kayıtlarından birer kesit alınarak izlettirilmiştir. Ardından öğretmen adaylarına izledikleri video kesitine ilişkin birim kullanımına yönelik sorular yöneltilmiştir. İzlettirilen video kesitlerinde $\ddot{O}_1$, $\ddot{O}_3$ ve $\ddot{O}_4$ öncelikle ders anlatım sürecinde birim kullanmadığını fark etmemiş ve soru sorma, kavramsal öğretim gibi ders içi durumlara odaklanmıştır.

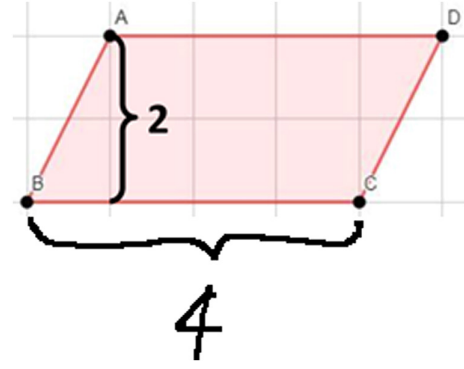
$\ddot{O}_4$ 'e "Paralelkenarın alan bağıntısını oluşturur, ilgili problemleri çözer." kazanımının anlattığı derste birim kareler üzerine yerleştirilmiş ABCD paralelkenarının alanının bulunmasına yönelik bir sorunun çözüm süreci izlettirilmiştir. $\ddot{O}_4$ ile gerçekleştirilen görüşmeye ait bir bölüm aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: İzlediğiniz ders kesitinizi kısaca değerlendirebilir misiniz?

$\ddot{O}_4$: Paralelkenarın alanını buldurmak istemişim. Kenarlarını da birim kareler yardımıyla bulacağız. Yüksekliği iki, uzun kenarı dört bulmuşum (Şekil 8'de gösterilmiştir).

$\ddot{O}_4$: Alanı nasıl bulabiliriz diye sormuşum. Ardından yüksekliği ve uzun kenarı belirtmişim. (2 ve 4 rakamlarını daire içine almıştır.) Ardından ikisini çarpmışım ve sekiz bulmuşum (Şekil 9'da gösteriliyor).

Araştırmacı: Dikkatinizi çeken noktalar nelerdir?



Şekil 8.

$\ddot{O}_4$ 'ün Ders Anlatımından Alınan Bir Kesit

$\ddot{O}_4$: Aslında paralelkenarın alanını nasıl bulabiliriz diye sorduktan sonra cevap için yeteri kadar süre vermemişim... Biraz daha süre verip cevabı öğrencilerden alabilirdim. Hızlı bir şekilde soruyu çözmeye çalışmışım.

$\ddot{O}_1$ 'e "Komşu, tümler, bütünler ve ters açılarının özelliklerini keşfeder; ilgili problemleri çözer" kazanımını anlattığı derste iki paralel doğru arasında kalan bir açının ölçüsünün bulunmasına yönelik soru çözümünü izlettirilmiştir. $\ddot{O}_1$ ile gerçekleştirilen görüşmeye ait bir bölüm aşağıda verilmiştir.

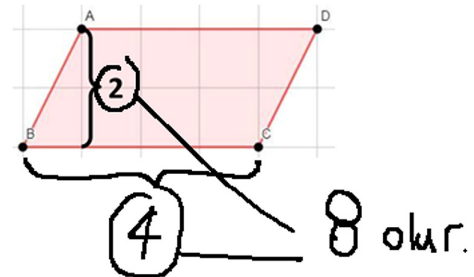
Araştırmacı: İzlediğiniz ders kesitinde dikkatinizi çeken noktalar nelerdir?

$\ddot{O}_1$: Kavramsal anlamda eksik kaldığımı fark ettim. Örneğin çizdiğim paralel doğruyu neden çizdiğimi, açılarının neden eşit olması gerektiğini, bu eşitliğin sebeplerini ezbere bilgi olarak direkt vermişim. Kavramsal öğretim noktasında farklı sorular ya da açıklamalar yapabiliyordum. Bu eşitliğin nedenlerini öğrencilere sorular yönelterek buldurabiliyordum.

$\ddot{O}_2$ 'ye ise ders anlatımında Şekil 2'de yer alan paralelkenarın alanının bulunmasına yönelik bir soru çözümünü kesiti izlettirilmiştir. $\ddot{O}_2$ izlediği kesit sonrasında ders anlatımlarında birim kullanmadığını fark etmiştir.

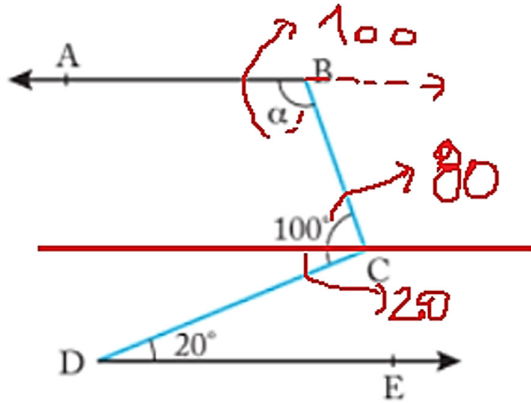
Araştırmacı: İzlediğiniz ders kesitinde dikkatinizi çeken noktalar nelerdir?

$\ddot{O}_2$: İki tane paralelkenar olan bir geometrik şeklin alanı hesaplanmış. Büyük paralelkenarın alanından küçük paralelkenarın alanını çıkartmışım. Böylelikle benden istenilen turuncu bölgenin alanı 70 santimetre kare bulmuşum. Ama burada bir eksiklik yapmışım. Çünkü santimetre kare kullanmamışım. Soruda da kaç santimetrekare olduğunu bulunuz demesine rağmen çözümde santimetre,



Şekil 9.

$\ddot{O}_4$ 'ün Ders Anlatımından Alınan Bir Kesit



Şekil 10.

ÖA₁'nin Ders Anlatımından Alınan Bir Kesit

santimetrekare söylememişim, yazmamışım (Şekil 2'de gösterilmiştir).

Öğretmen adaylarına “Ölçülerin yer aldığı bölümler ile ilgili neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltildiğinde ise öncelikle video kesitlerinde yer alan anlatımlarını kısaca özetlemişler ve ardından ölçülerde birim kullanmadıklarını fark etmişlerdir. Bu duruma ilişkin ÖA₄ ve ÖA₁ düşünceleri aşağıda verilmiştir.

Araştırmacı: Ölçülerin yer aldığı bölümler ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

ÖA₄: Yüksekliği iki bulmuşum, kenar uzunluğunu dört bulmuşum. Bu uzunlukları bulurken birim karelerden yararlanmışım. Bir sonraki adımda ise alanı sekiz bulmuşum. Hmm, çözümde birim kare kullanmamışım. Aslında iki birim, dört birim ve sekiz birim kare olması gerekli. Burayı eksik anlatmışım. Şu anda fark ettim. Aslında daha fazlası var. Ders anlatımında galiba birimleri kullanmayı tamamen unuttum.

ÖA₁: Ölçüleri düşünmüşüm, istenilen açıların ölçüsünü bulmuşum. Bir yerden 80 derece diğer yerden 20 derece gelmiş. Toplamında da 100 derece olmuş. Ama derece sembolünü yazmamışım. Sadece 100 yazmışım.

Öğretmen adayları ders anlatımlarında ölçüleri birimsiz kullanma nedenleri olarak birim kullanımına yönelik dikkat ve tecrübe eksikliği yaşadıklarını, birim kullanımını önemsiz gördüklerini, birim kullanımına yönelik alışkanlık oluşturmadıklarını, derslerde odak noktalarının farklı olduğunu ve ders anlatım sırasında stres, heyecan gibi duyuşsal faktörlerden etkilendiklerini ifade etmişlerdir.

ÖA₄, konuyu anlatmaya önem verdiği için birim kullanmayı unuttuğunu, ders öncesi hazırladığı soruları çözmeye odaklandığını ve dikkat eksikliği yaşadığını vurgulamıştır. Ayrıca ÖA₄, birimleri kullanması gerektiğini bildiğini fakat birim kullanımının önemsiz olduğunu düşündüğünü ve birim kullanmadan işlem yapmaya alıştığını ifade etmiştir.

ÖA₄: Birimleri kullanmanın biraz da önemsiz olduğunu düşünüyor olabilirim. Bu çok yanlış bir düşünce ama aslında bu düşünce var. Birim kullanmadan konuyu anlatıyorum.

Araştırmacı: Peki konu anlatımı ve soru çözümü birim kullanmadan verimli bir şekilde gerçekleştirilebilir mi?

ÖA₄: Aslında birim kullanmamız gerekir. Eksik kalır. Birimleri kullanmalıyım. Aslında ders planlarını hazırlarken birimleri

yazıyorum. Fakat ders anlatırken birim kullanmadan işlem yapmaya alışmışım. Bu nedenle soru çözümlerinde ve konu anlatımlarında birimleri önemsememişim. Birim kullanımına çok dikkat etmeden soruları çözmüşüm.

ÖA₂ ise ders anlatımında birim kullanmama nedeninin duyuşsal faktörlerden kaynaklandığını vurgulamıştır. ÖA₂ ders anlatırken biraz gergin ve heyecanlı olduğunu, stres yaşadığını ifade etmiştir. ÖA₃ ise öğrenim hayatındaki tecrübelerine vurgu yaparak sınavlara hazırlık sürecinde çoktan seçmeli soruları çözerken birimleri kullanmadığını ifade etmiştir. Ayrıca öğrenim hayatında günlük hayattaki birim kullanımına önem verilmemiş olabileceğini vurgulamıştır.

ÖA₃: Bence küçüklüğümüzden beri sınavlara çalışırken vs. sürekli zaman sınırlaması içinde test soruları çözdüğümüz için soruları hızlı hızlı çözüp doğru seçenekleri işaretleyip geçmeye alıştık. Yani cevabın ne olduğuna fazla odaklanmadık bu yüzden santimetre, metre, birimkare gibi birimlere önem vermemiş olabiliriz. Günlük hayatta da birimleri telaffuz edeceğimiz yerlerde kısa cevaplar vermeye de alıştığımız için bunun da payı olabilir. Örneğin; kaç kilosun sorusuna sadece 65 demekle yetiniyoruz ya da boyumuz sorulduğunda 166 deyip geçiyoruz. Yani günlük konuşmalarımız da etkiliyor bence. Bu konuşmalarda birimleri de ifade etmeliyiz.

ÖA₄ ise birim kullanmama nedeni olarak öğrenim hayatında derslerine giren matematik öğretmenlerinin bu konuya hassasiyet göstermediğini ve bu nedenle tecrübe oluşturmadığını belirtmiştir.

ÖA₄: Ben okullarda birim kullanımına yönelik hassasiyet gösteren bir matematik öğretmeniyle karşılaşmadım. Ayrıca birim kullanımı nedir?, neden önemlidir? gibi konuları ilkökulda üstünkörü geçtikten sonra ortaokul ve lise yıllarında matematik derslerimizde bir daha birim kullanımı hakkında konuştuğumuzu hatırlamıyorum. Üniversite eğitiminde de çok fazla birimler ile ilgili konuşmalar olduğunu hatırlamıyorum açıkçası. Bu nedenle matematiksel işlem yaparken ya da ders anlatırken birim kullanma konusunda yeterli tecrübem oluşmadığını düşünüyorum.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada dört ilköğretim matematik öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında anlattıkları üçer derse yönelik hazırladıkları ders planları ve ders anlatım süreçlerinde birim kullanım durumları ve birim kullanımına yönelik düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adayları altıncı ve yedinci sınıflarda açılar ve dörtgenlere yönelik dersler anlatmışlardır. Öğretmen adaylarının anlattıkları iki ders sonrasında yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ardından üçüncü derslerde altıncı ve yedinci sınıflarda “alan problemleri çözer” kazanımına yönelik ders anlatılmıştır. Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları, anlatılan derslerin video kayıtları ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yardımı ile toplanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında anlattıkları derslere yönelik hazırladıkları ders planları ve ders anlatımları arasında ölçülerin sayısında farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adayları ders planlarında yer alan ölçülerin neredeyse iki katı ya da daha fazlası kadarını ders anlatımlarında kullanılmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında anlatılan derslerde zaman ve sınıf yönetimi, dersi dinleyen öğrencilerin

ön bilgi düzeylerindeki yetersizlikler (Bütün, 2015), ders öncesinde hazırlanan ders planlarının istenildiği gibi uygulanamaması gibi durumlar ders anlatımında daha fazla ölçü kullanımının nedenleri olarak görülebilir. Ayrıca dersler ilerledikçe ders planlarında ve ders anlatımlarında kullanılan ölçü sayısı artmıştır. Bu durum birinci anlatılan derslerin açıları, ikinci ve üçüncü derslerin dörtgenler ve alan konuları ile ilgili olmasından kaynaklanabilir. Çünkü dörtgenler ve alan konuları açıları konusuna göre daha fazla sayıda ölçü kullanılabilecek içeriğe sahip olabilir. Ders planlarında ve ders anlatımlarında kullanılan ölçü sayısı artmasının bir başka nedeni öğretmen adayları ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden kaynaklanabilir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmen adaylarının ölçüleri kullanımına yönelik olumlu etki etmiş olabilir. Bunun yanında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında dersler ilerledikçe öğretmen adayları ölçülerin kullanımı bakımından daha zengin ders planları hazırlamışlardır.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları ders planları ile ders anlatımları arasındaki bir başka önemli farklılık ölçülerin birimli ya da birimsiz olarak kullanılmasıdır. Öğretmen adayları ders planlarında kullandıkları ölçülerin tamamını birimli ölçü olarak kullanmıştır. Bu durum kâğıt üzerinde de olsa birimli ölçü kullanımına öğretmen adaylarının dikkat ettiğini ya da alışkanlık gösterdiğini göstermektedir. Bununla birlikte ders planlarında kaynak kitaplardan alınan hazır sorular yer aldığından bu sorularda birimlerin yer alması farkındalık kazandırmış olabilir. Öğretmen adaylarının ders anlatımlarında ise birimsiz ölçü kullanımının oldukça fazla olduğu görülmüştür. Birinci ve ikinci ders anlatımlarında öğretmen adayları tarafından kullanılan ölçülerin yaklaşık %80'i ya da daha fazlası birimsiz ölçü olmuştur. Üstelik bu durum dört öğretmen adayının ders anlatımlarında da benzerlik göstermektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının birimsiz ölçü kullanımının nedenlerinin araştırılması gerekliliği karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının ölçüleri birimsiz kullanmaları alan yazında yapılan birçok araştırma ile tutarlılık göstermektedir (Anılan, 2014; Dorko & Speer, 2015; Ergene, 2019).

Yarı yapılandırılmış görüşmelerde ders anlatımları içerisinden seçilen video kesitlerini izlediklerinde $\ddot{O}A_2$ hariç öğretmen adayları birimsiz ölçü kullandıklarını fark etmemişlerdir. Öğretmen adayları ders anlatımlarında öncelikle soru sorma, kavramsal öğretim gibi ders içi bağlamlara odaklanmışlardır. Bu öğretmen adaylarının birim kullanımına yönelik farkındalık ve dikkat eksikliği (Ergene, 2019) yaşadıklarının bir göstergesi olabilir. Nitekim görüşmelerde $\ddot{O}A_4$ dikkat eksikliği yaşadığını vurgulamıştır. Ayrıca öğretmen adaylarına ders anlatımlarında ölçülerin kullanımı hakkında sorular yöneltildiğinde öğretmen adayları birim kullanmadıklarını fark etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları ölçüleri birimleri ile birlikte kullanımının gerekli olduğu düşüncesine sahiptirler. Her ne kadar derslerde ölçüleri birimsiz kullansalar da öğretmen adaylarının bu durumu fark etmeleri ve birim kullanımının önemli olduğu düşüncesine sahip olmaları alan bilgisi ve pedagojik alan bilgisi olarak ilköğretim matematik öğretmen adaylarında istenilen durumlar olarak görülebilir. Araştırmanın ortaya koyduğu önemli tartışma noktalarından bir tanesi $\ddot{O}A_4$ 'ün birim kullanımını önemsiz olarak nitelendirmesidir. Çünkü ölçülerin birimleri ile kullanımının kavramsal (Esen ve Çakıroğlu, 2012; Olkun ve ark., 2014) ve sembolik açıdan (Dorko & Speer, 2015) önemi, matematiksel dil ve notasyon bakımından gerekliliği düşünüldüğünde öğretmen adaylarını birim kullanımına yönelik olumsuz düşüncelere iten faktörlerin ele alınması gereklidir. Öğretmen adaylarının

birim kullanımına yönelik görüşmelerde ifade ettiği farkındalık eksikliği, dikkat eksikliği, önemsiz hissetme gibi durumların arkasında birim kullanımına yönelik tecrübe olabilir. Görüşmelerde de $\ddot{O}A_4$ öğrenim hayatında matematik derslerinde öğretmenlerinin birim kullanımına hassasiyet göstermediğini belirtmiştir. Tabi ki bu noktada matematik öğretmenlerinin birim kullanmadıklarını herhangi bir araştırma yapmadan söylemek mümkün değildir. Bununla birlikte özellikle ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin çoktan seçmeli sınavlar ile yürütüldüğü sistemlerde matematiksel sonuçlara odaklanıldığından birim kullanımı ikinci plana atılıyor olabilir. Bu nedenle matematik öğretmenlerinin matematik derslerinde ölçüleri birimleri ile beraber kullanması ya da birim kullanımının üzerinde daha fazla durulması aynı zamanda o dersleri dinleyen öğrenciler için de bir farkındalık ve alışkanlık oluşturabilir. Nitekim Nacarağlu ve Arslan (2020), fen bilimleri ve matematik öğretmenlerinin birim ve sembollere derslerinde daha fazla önem vermeleri gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının mesleki hayatlarında da ölçüleri birimleri ile kullanmaları önemi düşünüldüğünde, ders anlatımlarında birim kullanım noktasında eksiklikleri yaşamaları bir sorun olarak görülebilir. Çünkü standart ya da standart olmayan birimlerin kullanımı, birim kare ya da birim küp ile alan-hacim ölçümleri gibi durumlar için öğretmen adaylarının birim kavramını düşünmeleri ve sorgulamaları gerekebilir (Esen ve Çakıroğlu, 2012). Ayrıca bir ölçüm sürecinde lineer birimlerin sayılması, birim boyutunun büyüklüğü gibi birim ile yapılan işlemlerde de birim kavramının düşünülmesi ve ölçülerde birim kullanımı gerekebilir (Bragg & Outhred, 2004; Carpenter, 1976).

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmen adaylarının ders planlarında ölçüleri birimleri ile beraber kullanmalarına karşın ders anlatımlarında ölçüleri genellikle birimsiz kullandıkları ortaya konmuştur. Öğretmen adayları görüşmelerde bu durumun nedenleri olarak farkındalık, dikkat ve tecrübe eksikliği yaşadıklarını, birim kullanımını önemsiz gördüklerini fakat birim kullanmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Yapılan görüşmelerden sonra üçüncü ders anlatımlarında öğretmen adaylarının birimli ölçüleri daha fazla sayıda kullanmaları olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Bu gelişim, doğrudan bir eğitim ya da bilgi verilmeden sadece öğretmen adaylarının anlattıkları derslerden alınan video kesitlerinin izletilmesi ve birim kullanımına yönelik görüşmelerde sorulan sorular ile ortaya çıkmıştır. Öte yandan öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden sonra üçüncü ders anlatımlarında birimsiz ölçü kullanımının devam etmesi öğretmen adaylarının halen birim kullanımına yönelik yerleşik alışkanlıklarının olduğu ve değişimin ne kadar zor olacağı hakkında da fikirler vermektedir.

Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar bağlamında, aşağıdaki öneriler yapılabilir:

- Matematik derslerinde birim kullanımı ile ilişkili kapsamlı bir eğitimin hazırlanması ve matematik öğretmen adayları üzerinde uygulanması birim kullanımının kalıcı hale gelmesinde etkili sonuçları ortaya koyabilir. Bu eğitim birim kullanımının kavramsal açıdan önemi, günlük hayattaki birim kullanımının ne anlama geldiği gibi başlıkları içerebilir.
- Öğretmen adaylarının birimsiz ölçü kullanımının gerekçelerinin araştırılması için boylamsal araştırmalar yapılabilir.
- Bu çalışmaya benzer bir kurgu çalışma grubunu matematik öğretmenlerinin ya da ortaöğretim öğrencilerinin oluşturduğu gruplara uygulanarak öğretmenlerin ya da öğrencilerin birim kullanımı durumları incelenebilir.

Etik Komite Onayı: Bu araştırma Sakarya Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 35 sayılı toplantısında alınan 02.06.2021 Tarih ve 23 Nolu kararı ile etik kurul iznine sahiptir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Çıkar Çatışması: Yazar çıkar çatışması bildirmemiştir.

Finansal Destek: Yazar bu çalışma için finansal destek almadığını beyan etmiştir.

Ethics Committee Approval: Ethical committee approval was received from the Ethics Committee of Sakarya University (Date: 02.06.2021, Approval No: 23).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Declaration of Interests: The author has no conflicts of interest to declare.

Funding: The author declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Akkan, Y., & Baki, A. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Aritmetikten Cebire Geçiş Süreçlerinin İncelenmesi: Sembollerin Kullanımı ve Harflerin Anlamı. *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 270–305.
- Anılan, B. (2014). High school students' knowledge levels and thoughts about unit of measure used in science. In I. Sahin, A. Kiray & S. Alan (Eds.), *International Conference on Education in Mathematics, Science and Technology (ICEMST 2014) Proceeding Book*. Necmettin Erbakan University.
- Bragg, P., & Outhred, N. L. (2004). A measure of rulers—The importance of units in a measure. In M. J. Høines & A. B. Fuglestad (Eds.), *Proceedings of the 28th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (Vol. 2)*. Bergen, Norway: Program Committee.
- Bütün, M. (2015). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Ders İmceci Modelinin Değerlendirilmesi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 136–167. [CrossRef]
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Carpenter, T. P., & Lewis, R. (1976). The development of the concept of a standard unit of measure in young children. *Journal for Research in Mathematics Education*, 7(1), 53–58.
- Dorko, A., & Speer, N. (2015). Calculus students' of understanding of area and volume units. *Investigations in Mathematics Learning*, 8(1), 23–46. [CrossRef]
- Ergene, Ö. (2019). Matematik Öğretmeni Adaylarının Riemann Toplamlarını Kullanarak Modelleme Yoluyla Belirli İntegrali Anlama Durumlarının İncelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Esen, Y., & Çakıroğlu, E. (2012). İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Hacim Ölçmede Birim Kullanmaya Yönelik Kavrayışları. *Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 21–30.
- Hiebert, J. (1981). Units of measure: Results and implications from national assessment. *Arithmetic Teacher*, 28(6), 38–43. [CrossRef]
- Himbert, M. E. (2009). A brief history of measurement. *European Physical Journal Special Topics*, 172(1), 25–35. [CrossRef]
- Kar, T., & Öçal, M. F. (2019). *İlköğretimde Teknoloji Destekli Ölçme Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Keşan, C. (2016). In Ölçüler, İ. A. N. Elçi, E. Bukova Güzel, B. Cantürk Günhan & E. Ev. Çimen (Eds.) *Temel Matematiksel Kavramlar ve Uygulamaları, Öğrenenler ve Öğretmenler için* (ss. 231–236). Ankara: Pegem Akademi.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publication Inc., London.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nacaroğlu, O., & Arslan, M. (2020). Özel Yetenekli Öğrencilerin Fen Bilimleri ve Matematik Derslerinde Kullanılan Sembol ve Birimlere Yönelik Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 271–291. [CrossRef]
- Olkun, S., Çelebi, Ö., Fidan, E., Engin, Ö., & Gökgün, C. (2014). Birim Kare ve Alan Formülünün Türk Öğrenciler için Anlamı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 180–195.
- Seçken, N., Yücel, S., & Morgil, F. İ. (2002). Yüksek Öğretimde Bazı Kimya Bilgilerinin Sınıf Düzeyi ve Cinsiyete Göre Dağılımı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2), 1–14.
- Serway, R., & Beichner, R. (2000). İçinde K. Çolakoğlu (Çev.). *Fen ve Mühendislik için Fizik*. Ankara: Palme Publication.
- Skemp, R. (1987). *The psychology of learning mathematics*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tall, D., Gray, E., Ali, M. B., Crowley, L., DeMarois, P., McGowen, M., Pitta, D., Pinto, M., Thomas, M., & Yusof, Y. (2001). Symbols and the bifurcation between procedural and conceptual thinking. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 1(1), 81–104. [CrossRef]
- Türk Dil Kurumu (2021). *Büyük Türkçe Sözlük*. Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>
- Wilson, P. S., & Rowland, R. (1993). Teaching measurement. In R. Jensen (Ed.), *Research ideas for the classroom: Early childhood mathematics (NCTM Research Innovation Project)* (pp. 171–194). New York: Macmillan.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yin, R. (1994). Case study research: Design and methods. *Second Thousand Oaks*. CA: Sage.

Extended Abstract

Purpose

Specifying the measurement results using appropriate symbols can contribute to the rapid progress and meaningfulness of the measurement process. The use of units in the measurement process is possible by using the symbols. In this study, situations such as the transfer of units as discourse, the writing of units or their abbreviations in the measurement results, and the representation of units in the calculation process were discussed as the use of the unit.

It has been revealed in the literature that there are problems regarding the use of units. In the studies conducted, it has been observed that there are deficiencies in awareness of the use of the unit and the explanations for the reasons for these deficiencies are insufficient. This is also demonstrated by the experiences of teachers and teacher educators. The aim of this study is to examine the symbolic use of units by pre-service teachers. For this purpose, answers to the following research questions were sought.

1. How did the pre-service teachers use the units symbolically in the lesson plans they prepared and in the lessons they taught?
2. What are the pre-service teachers' thoughts on the use of the units?

Method

The present study was designed in accordance with the qualitative research method (Yıldırım & Şimşek, 2006). The research design was a case study (Yin, 1984) as it was aimed to examine the use of units in the lessons taught by pre-service teachers in the context of teaching practice. The participants of the study consisted of four pre-service teachers in the elementary mathematics education program of a state university. Participants were taking Teaching Practice II course in the eighth semester of the program at the time of the study. Due to the Covid-19 pandemic, pre-service teachers attended the lessons with online programs. Pre-service teachers successfully completed all of the courses they have taken before. The data collection tools included the lesson plans prepared by the pre-service teachers, the video records taken during the lessons, and semi-structured interviews. Pre-service teachers taught the objectives about angles and quadrilaterals in the sixth and seventh grades, where unit use may be more common. Semi-structured interviews were conducted with the pre-service teachers after the first two lessons they taught. In the semi-structured interviews, first of all, video sections of the lessons they taught related to the unit usage were shown to each of the pre-service teachers. After watching the video clips, the pre-service teachers were asked questions about these sections and the use of the units.

Results, Discussion, and Conclusion

Findings showed that pre-service teachers used more measures in the lessons than the lesson plans they prepared. While four pre-service teachers used 418 measures in the lesson plans, they used 899 measures in the lessons. Although the pre-service teachers used units of measures in the lesson plans, they generally used the measures without units in the lessons. In the first lessons, the pre-service teachers used 176 of 214 measures without units and 38 units of measures. In the second lessons, they used 282 of 328 measures without units and 46 units of measures. In the third lesson taught after the semi-structured interviews, 209 of the 357 measures used by the pre-service teachers were without units, and 148 measures with a unit. Approximately 80% or more of the measures used by pre-service teachers in the first and second were measures without units. Moreover, this situation was observed in the lessons of all of the four pre-service teachers in a similar way. An example for the use of measures without units in lessons is given in Figure 1. In Figure 1, while finding the area of the rhombus, the numbers 6 and 8 were multiplied without using the units and 48 was obtained as a result.

The pre-service teachers stated that they had a lack of attention and experience regarding the use of units and that they underestimate the use of the units. In addition, they emphasized that they could not gain the habit of using units and that they had different focus points in the lessons and they were affected by affective factors. These were the reasons for not using units in the lessons which are indicated by the pre-service teachers. One of the important discussion points of the study should be that a pre-service teacher characterizes the use of units as unimportant. Considering the conceptual importance of the use of units and their use in terms of mathematical language and notation, it is necessary to consider the factors that push pre-service teachers to think negatively about the use of units. Experience may be behind the situations such as lack of awareness, lack of attention, and underestimating the use of units, which

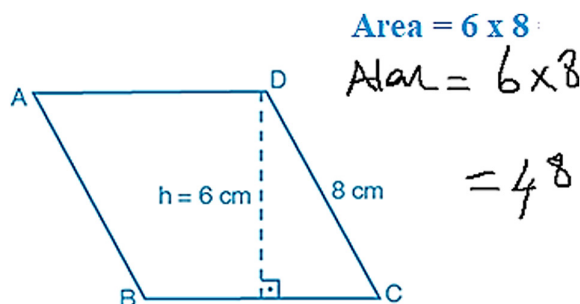


Figure 1.
An example for using measures without units in the lessons

the pre-service teachers expressed in the interviews. The pre-service teachers also stated that their teachers did not put attention to the use of units in mathematics lessons in their education life. Particularly in systems where assessment and evaluation activities are carried out with multiple-choice exams, the use of units may be put into the background since the focus is on mathematical results. For this reason, the use of units of measures by mathematics teachers in mathematics lessons can also create an awareness and habit for the students who listen to those lessons. After the interviews conducted with the pre-service teachers, it was seen that they used units of measures more in the third lessons. This development has emerged with only watching the video sections taken from the lessons taught by the pre-service teachers without any direct training or intervention and asking questions about the use of units.

Koronavirüs Salgını Sürecinde Ortaokul Öğretmenlerinin Çevrim İçi Öğrenmeye İlişkin Algıları

Secondary School Teachers' Perceptions Regarding Online Learning During the Coronavirus Epidemic

Yasemin KARAL 
Ayşe ÖZCELEP 

Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim
Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim
Teknolojileri Eğitimi Bölümü,
Trabzon, Türkiye



Öz

K12 düzeyinde çevrim içi öğrenme araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Özellikle korona virüs salgını ile birlikte tüm eğitim seviyelerinde bir çıkış yolu hâline gelmiştir. Bu kapsamda sunulan çalışmanın amacı, salgın sürecinde acil olarak çevrim içi öğrenmeye dâhil olan ortaokul öğretmenlerinin bu kavrama ilişkin algılarını ortaya koymaktır. Araştırma, 2020–2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Trabzon ilinde, korona virüs salgını nedeniyle eğitim öğretimin kesintiye uğradığı ve acil uzaktan eğitimine geçişin yaşandığı süreçte, çevrim içi ders vermiş gönüllü 111 ortaokul öğretmeni ile gerçekleştirilecektir. Nitel araştırma desenlerinden olgu bilim araştırmanın yöntemi olarak belirlenmiştir. Katılımcılardan “Çevrim içi öğrenme ... gibidir/benzer; Çünkü ...” cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Çevrim içi form aracılığıyla katılımcılardan alınan veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Yapılan analizler, ortaokul düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin çevrim içi öğrenme kavramına ilişkin hem olumlu hem de olumsuz algılara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin metaforlarının incelenmesiyle elde edilen veriler, altyapı, etkileşim, motivasyon ve verim olmak üzere 4 kategori altında toplanmıştır. Pandemi sürecinde çevrim içi öğrenmeye acil geçiş ile zorunlu olarak dâhil olan katılımcıların azımsanmayacak bir oranının çevrim içi öğrenmeye sıcak baktıkları ve etkili ya da verimli olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Çevrim içi öğrenmeyi eğitimin geleceği, global bir sınıf, fırsat eşitliği, hayatın kendisi olarak değerlendiren öğretmenler olmuştur. Bu çerçevede salgın sonrasında ortaokul düzeyinde çevrim içi öğrenmenin potansiyelini derinlemesine irdelleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, çevrim içi öğrenme, ortaokul, öğretmen

ABSTRACT

K12 online learning is of interest for researchers, and it has become a way out for all education levels with the emergence of the COVID-19 pandemic. The aim of this research is therefore to reveal the perceptions of secondary school teachers concerning online learning who found themselves in this mode of teaching in no time during the epidemic. The research was carried out with 111 teachers who taught online classes in secondary schools during the spring term of the 2020–2021 academic year when face-to-face formal education was interrupted and distant education immediately became the mainstream due to the COVID-19 in the province of Trabzon, as in the rest of Turkey. The participants took part on a voluntary basis. As a qualitative research design, phenomenology was used in the research. For collecting data, the participants were given online forms on which they were required to complete the statement, “Online learning is like/similar to... because...” The participants’ responses were analyzed with content analysis. It was seen that the participants have both positive and negative perceptions about the concept of online learning. During the data analysis, the metaphors used by the teachers were analyzed and summarized in four categories as “infrastructure,” “interaction,” “motivation,” and “efficiency.” According to the results, a considerable number of the participating teachers, who had nothing to do but start online teaching due to the urgent transition to this learning environment, have a positive impression about online learning, and they consider it to be effective or efficient. Some of the teachers regard online learning as the future of education, a global classroom, equality of opportunities, and as life itself. In the light of these findings, it is recommended to conduct further research into the potential of online learning at secondary school level after the pandemic is over.

Keywords: Metaphor, online learning, secondary school, teacher

Geliş Tarihi/Received: 17.10.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 21.03.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Yasemin KARAL
E-mail: yaseminkaral@trabzon.edu.tr

Cite this article as: Karal, Y., & Özcelep, A. (2022). Secondary school teachers' perceptions regarding online learning during the coronavirus epidemic. *Educational Academic Research*, 45, 62-70.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Giriş

Çevrim içi öğrenme, öğrenmenin internet ya da bilgisayar ağı üzerinden gerçekleştirildiği bir modeldir. Çevrim içi öğrenme ortamında zamandan ve mekândan bağımsız olarak bireyler kendi öğrenme hızlarında, internet ya da bilgisayar ağı üzerinden öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirir (Yılmaz ve ark. 2005). Yurdugül ve Sırakaya (2013), çevrim içi öğrenmeyi şöyle tanımlamaktadır: “*Öğrencilerin geleneksel öğrenme-öğretme etkinliklerinden farklı ortamda, birçok öğrenme kaynağına ulaşarak ve sınıf ortamında olduklarından daha fazla etkileşim içine girerek öğrenmeyi gerçekleştirdikleri bir süreçtir.*” Eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması, bireysel ya da kendi hızında çalışma imkânı vermesi, ölçme araçlarındaki esneklik, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretmen iletişim ya da etkileşim olanakları ve teknolojiye daha fazla faydalanma imkânı sunması gibi avantajları çevrim içi öğrenmeyi her geçen gün daha popüler hâle getirmektedir (Karahana ve ark. 2020).

Türkiye ve dünyada yükseköğretim seviyesinde çevrim içi öğrenme faaliyetleri yaygın bir şekilde sürdürülmektedir (Celen ve ark. 2018). Barbour (2010), Amerika Birleşik Devletleri’nde K-12 düzeyinde web tabanlı veya çevrim içi öğrenmenin kullanımının 1990’ların başından beri uygulandığını bildirmektedir. Cavanaugh ve ark. (2009), K-12 çevrim içi öğrenim programlarının giderek yaygınlaştığına ancak bu alanda yapılan bilimsel çalışmaların sınırlı olduğuna işaret etmektedir. Bozkurt (2020), koronavirüs salgını ile K-12 düzeyinde çevrim içi öğrenmenin yeni normal olduğunun altını çizmiştir. Koronavirüs salgını ile tüm eğitim kurumlarında zorunlu olarak uzaktan eğitime geçiş yapılması, çevrim içi öğrenme kavramını eğitim öğretimin ayrılmaz bir parçası hâline getirmiştir. Bu dönemde eğitimin devamlılığını sağlamak amacıyla acil uzaktan eğitim süreçleri uygulamaya konmuştur (Bozkurt & Sharma, 2020). Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden çevrim içi öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesine yönelik gerekli altyapıyı sağlamış ve ilk, orta ve lise öğrencilerine yönelik çevrim içi dersler yapma fırsatı sunulmuş ve süreç yönetilmeye çalışılmıştır (Doğan & Doğan, 2021).

Cantürk ve Cantürk (2021)’a göre acil uzaktan eğitim, “*Kriz anında yüz yüze eğitimin teknoloji ortamına geçici olarak aktarılmasıdır.*” Acil uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim birbirinden farklı olduğunu ve acil uzaktan eğitimin uzaktan eğitim kadar esneklik sağlayamayabileceğinin altını çizmiştir. Yüz yüze ortamlar için hazırlanan müfredat ve ders materyalleri çevrim içi ortama taşınmakta, öğretmen ve öğrenciler aşına olmadıkları yeni yöntem ve uygulamalarla karşı karşıya kalabilmektedir.

Metafor ve Çevrim içi Öğrenme

Kavramlar, düşüncelerimizi ve eylemlerimizi yönlendiren zihinsel olgulardır ve kendimizi algılamamızı ve bu dünyada konumlandırmamızı ve diğer insanlarla ilişkilerimizi etkilemektedir (Yılmaz ve ark. 2013). Metafor kelimesi Yunanca “metapherein” kelimesinden gelir ve “meta” kelimesi öte, aşırı, değişmek; “pherein” kelimesi aktarmak, taşımak yüklemek anlamlarına gelmektedir (Hardal, 2016). Bu iki kelimenin birleşmesiyle “metapherein” kelimesi oluşmaktadır. TDK (2021), “metafor” sözcüğünü “*bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma, mecaz*” şeklinde tanımlamaktadır. Arslan ve Bayrakçı (2006), metaforların özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Metaforlar var olan bilginin zihinde uzun süre kalmasını sağlarken yeni kavramların öğreniminde etkili olur.

- Kavramların soyuttan somuta ya da somuttan soyuta aktarılmasına yardımcı olur.
- Kişilerin kendi anlama kapasitelerini fark etmeleri ve potansiyellerini görmelerine yardımcı olur.
- Dış dünyayı anlamlandırmada bireylere yardımcı olur.

Kavramların nasıl algılandığını anlamak amacıyla metaforlar kullanılmaktadır (Aydın, 2013). Metaforlar aynı zamanda kişilerin dünya görüşlerini yansıtan bir düşünce biçimi olma özelliği taşımaktadır (Duran & Aladağ, 2018). Öğretim ilkelerinden olan bilinenden bilinmeyene ilkesi gereği bireylerin kendi bilişsel dünyalarındaki bir kavramdan yola çıkarak anlaması daha zor olan kavramların öğrenilmesine metaforların katkıda bulunduğu düşünülmektedir (Korkmaz & Ünsal, 2016). Son yıllarda teknolojiye gelişmeler eğitim hayatına yeni kavramların girmesine yol açmıştır. Öğrenci, öğretmen ve öğretmen adaylarının yeni kavramlara yönelik algılarını belirlemek amacıyla bir çok metafor analizi araştırması yapılmaktadır. Araştırmalarda, katılımcıların ürettikleri metaforlara anlamlı bir gerekçe sunmaları beklenir.

Çevrim içi öğrenme ya da yakın ilişkili kavramların öğretmen ya da öğrenciler tarafından nasıl algılandığına yönelik metaforların kullanıldığı çalışmalar vardır. Salgın öncesinde çevrim içi öğrenmeye yönelik algıları belirlemek için metafor analizinin kullanıldığı çalışmaların kapsamına bakıldığında daha çok üniversite öğrencilerinin örneklem olarak ele alındığı çalışmalar dikkat çekmektedir. Yılmaz ve Güven (2015), öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bir grup öğretmen adayı bir lisans dersini uzaktan eğitim yolu ile alırken diğer grup teorik olarak almıştır. Dersi uzaktan eğitim yoluyla ders alan öğretmen adaylarının, diğer adaylara kıyasla daha olumsuz algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Fidan (2017), farklı karma eğitim programlarına kayıtlı üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarını incelediği çalışmada metaforların öğrenim görülen bölüme göre anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Uzaktan eğitimi “meyve,” “ağaç,” “kütüphane,” “serum,” “kuş,” “özgürlük” gibi metaforlara benzeten öğrencilerin yanında “boş iş,” “gereksiz ders” ya da “ehliyetsiz araba kullanma” gibi metaforlara benzeten öğrenciler olmuştur.

Erten (2020), öğretmen adaylarının sanal sınıf kavramına ilişkin algılarını incelemiş ve gerçek sınıflar ile sanal sınıfların aynı olduğunu düşünen öğrenci sayısının fazla olduğunu ortaya konulmuştur. Diğer taraftan sosyal etkileşim sorunu ya da izolasyon hissini ortaya çıkaran metaforların da var olduğunu deşinilmiştir. Çivril ve ark. (2018), Uzaktan Eğitim Meslek Yüksek Okulu’nda eğitimlerine devam eden öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını incelemiştir. 18–28 yaş aralığında, genel olarak kadın ve çalışan bireylerden oluşan katılımcıların çoğunluğunun olumlu bakış açısına sahip olduğu, olumsuz olan çok azının ise çoğunlukla etkileşim başlığı altında olduğu görülmüştür. Eş zamanlı ve eş zamansız yürütülen dersler sayesinde bireysel öğrenme; uygun öğretim programını seçebilme, zaman ve mekân sınırlamasının olmaması gibi özellikler olumlu bakış açısının altında yatan önemli sebepler olarak belirtilmiştir.

Salgın sürecinde çevrim içi öğrenmeye yönelik algıları belirlemek için metafor analizinin kullanıldığı çalışmaların kapsamına bakıldığında çeşitli eğitim seviyelerinden öğrenci ve öğretmenlerin örneklem olarak ele alındığı çalışmaların var olduğu görülmektedir. Doğan ve Doğan (2021), ortaokul ve lise öğrencilerinin uzaktan eğitim kavramına ilişkin algılarını ortaya çıkarmayı amaçlamış ve öğrenciler tarafından oluşturulan metaforların genel olarak olumsuz olduğu ortaya konulmuştur. Öğrencilerin oluşturdukları

metaforlar, “*kaygı verici, zor, yalnızlık, anlamsız ve sıkıcı bir unsur olarak uzaktan eğitim*” gibi 5 kategoride ele alınmış ve öğrencilerin uzaktan eğitimi sıkıcı ve zor buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Demirebilek (2021), üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretim kavramına ilişkin metaforik algılarını incelediği çalışmasında oluşturulan metaforları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana kategoride ele almıştır. Olumsuz metaforların daha sık tekrar edildiğini ortaya koyan çalışmada, kavramın tanımından ziyade uygulamadaki hatalara vurgu yapıldığı, sosyalleşme ve iletişim sorunlarının altının çizildiği görülmüştür. Bozkurt (2020), ilköğretim öğrencilerinin acil uzaktan eğitime yönelik algılarını incelediği çalışmasında ortaya çıkan metaforları olumlu ve olumsuz olmak üzere iki ana başlık altında toplamıştır. Olumlu kategorisinde ortaya çıkan metaforlarda uzaktan eğitim uygulamalarının eğitimin devamlılığını sağlama, yer ve zamandan bağımsız öğrenmeye imkân verme kapsamındaki rolü önemli bir özellik olarak vurgulanmış ve ilköğretim öğrencileri için uygulanabilir bir öğrenme modeli olduğu ortaya konulmuştur. Olumsuz kategorisinde en çok dikkat çeken etkileşim sorunu olmuştur. Ayrıca, öğrencilerin uzaktan eğitimi zorunluluk olarak algılamasından dolayı sosyal ve pedagojik olarak yaş gruplarına uygun şekilde desteklenmelerinin önemi vurgulanmıştır.

Akpolat (2021), pandemi sürecinde uzaktan eğitimi deneyimlemiş ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarını incelemiştir. Öğrencilerin uzaktan eğitimi kolay ulaşılabilir, eğlenceli, kurtarıcı olmasından dolayı olumlu algıladıkları ortaya konulmuştur. Diğer taraftan öğrenciler, uzaktan eğitimin kendilerini yalnızlaştırdığını bildirmiş ve geleneksel eğitime kıyasla daha fazla bireysel çaba göstermek durumunda kaldıklarına işaret etmişlerdir. Öztürk ve Koca (2021), uzaktan eğitim kavramına ilişkin metaforlarda ortaokul öğrencilerinin algısını incelemiş ve en çok üretilen metaforların okul, anlamsız, örgün eğitim olduğu tespit etmiştir. Araştırmada olumsuz anlamda uzaktan eğitim kategorisinin göz ardı edilemeyecek bir frekansa sahip olduğu görülmüştür.

Güngör (2021), Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesinin değişik sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik algılarını incelemiştir. Analizler sonucunda, öğrencilerin, en sık “aldatıcı” ve “yapay” temasına vurgu yaptıkları belirlenmiştir. Öğrencilere göre, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutması mümkün değildir. Atik (2020), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının algılarını incelemiş ve katılımcıların uzaktan eğitime yönelik olumlu metaforların yanında olumsuz metaforlara da işaret ettikleri görülmüştür. İletişim, duyuşsal, eğitsel ve erişilebilirlik olmak üzere dört tema belirlenmiştir. Bazı katılımcıların uzaktan eğitimden memnun olduğu ve bazılarının da memnun olmadığı görülmüştür. Sağlıklı iletişim kuramadıklarını ve sosyalleşemediklerini ifade eden katılımcıların yanında uzaktan eğitimin esnekliği ve sağladığı fırsat eşitliğine işaret eden katılımcılar olmuştur.

Kazu ve ark. (2021) Elazığ’da ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde çalışan öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında sürecin istenilen düzeyde verimli geçmediği yönündeki görüşlere işaret etmiştir. Cantürk ve Cantürk (2021) ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin salgın sürecindeki uzaktan eğitim deneyimleri ile ilgili algılarını incelemiştir. Metaforlarda gereksinim ve rahatlık kategorileri en sık tekrar eden metafor olurken karmaşık kategorisi de ikinci sırada yer almıştır. Öğrenciler açısından bakıldığında erişim sorununa en sık vurgu yapılırken disiplin sorunu kategorisi de ikinci sırada yer almıştır. Farah ve Sholikhah (2021), pandemi sürecinde Endonezya’da bir özel üniversitenin İngiliz Dili Eğitimi Bölümü’nde 55 öğrenci ve 14 öğretmenin çevrim içi öğrenmeye yönelik algısını incelemiştir.

Sonuçlar İngilizce öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeyi olumsuz algıladıklarını; öğretmenlerin ise çevrim içi öğretime karşı tarafsız olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, çevrim içi öğrenme etkinliklerinin eğitim aktivitelerinin bir parçası yapılması gerektiğine işaret edilmiştir.

Alan yazına bakıldığında salgın sürecinde acil bir çıkış yolu olarak uzaktan eğitim zorunlu geçişte çeşitli eğitim seviyelerinde öğretmen ve öğrencilerin deneyimlerini metaforlar yoluyla aktardıkları çalışmaların bulunduğu görülmektedir. Özcan ve ark. (2020), başarılı acil uzaktan eğitim için eğitim kurumlarının hazırlıklı olmaları gerektiğinin; altyapı, insan gücünü ve materyal geliştirme için önemli olduğunun altını çizmektedir. Ayrıca araştırmacılar, eğitimin bazı kademelerinde uzaktan eğitim sürecinin daha iyi işlediğinin, özellikle küçük yaş gruplarında ve uzaktan eğitimle hiç tanışmamış gruplarda aksaklıkların daha fazla yaşanabileceğine işaret etmiştir. Bu çerçeveden bakılarak bu çalışmada, Trabzon ilinde salgın sürecinde acil uzaktan ya da çevrim içi öğrenme sürecine dâhil olmuş ortaokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin algılarını ortaya koymak hedeflenmiştir.

Amaç

Bu araştırma, Trabzon ilinde ortaokulda çalışan öğretmenlerin çevrim içi öğrenme kavramına yönelik algılarını ortaya koymak amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bireylerin deneyimlerinden yararlanarak olgular ile ilgili bilgi elde etmek için kullanılan araştırma yöntemine olgubilim denir (Onat Kocabıyık, 2015). Olgubilim çalışmalarında veri kaynaklarını araştırılan olguyu deneyimleyen ve yansıtabilen bireyler oluşturmaktadır (Büyüköztürk ve ark. 2020). Mevcut durumu olduğu gibi sunmak amacıyla olan çalışmalarda yöntem olarak olgubilim tercih edilmektedir (Gök & Erdoğan, 2010). Bu nedenle bu çalışmada araştırma yöntemi olarak olgubilim belirlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları uygun örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Zaman, finans ve iş gücü kaybını önlemeyi amaçlayan bu yöntem, en erişilebilir katılımcılardan başlayarak örneklem oluşturmaya olanak sağladığı için tercih edilmiştir (Büyüköztürk ve ark. 2020). Bu amaca uygun olarak Trabzon ilinde çalışan 111 ortaokul öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların cinsiyete göre frekans ve yüzdesel dağılımları, katılımcıların bransa göre frekans ve yüzdesel dağılımları ve katılımcıların mesleki kıdeme göre frekans ve yüzdesel dağılımları Tablo 1, 2 ve 3’te sunulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Ortaokul öğretmenlerinin çevrim içi öğrenme kavramına yönelik algılarını belirlemek amacıyla iki bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Oluşturulan anketin ilk bölümünde yapılan araştırma ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümü de kendi içinde

Tablo 1.
Katılımcıların Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzdesel Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Erkek	37	33,3
Kadın	74	66,6
Toplam	111	100,0

Tablo 2.
Katılımcıların Branşa Göre Frekans ve Yüzdesel Dağılımları

Branş	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türkçe	16	14,4
Matematik	25	22,5
Fen Bilimleri	22	19,8
Sosyal Bilgiler	6	5,4
İngilizce	6	5,4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	17	15,3
Görsel Sanatlar	4	3,6
Müzik	2	1,8
Beden Eğitimi ve Spor	7	6,3
Teknoloji ve Tasarım	1	0,9
Bilişim Teknolojileri ve Yazılım	5	4,5
Toplam	111	100

iki bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerine yönelik sorular bulunurken ikinci bölümde çevrim içi öğrenme deneyimleri sorgulanmıştır. İkinci bölümde “Çevrim içi öğrenme gibidir/benzer; Çünkü” cümlesi yer almaktadır ve katılımcıların boşlukları doldurması beklenmektedir. Anket, çevrim içi bir form olarak katılımcılara gönderilmiş, katılım gönüllülüğü esasına bırakılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Araştırma etik kurallar çerçevesinde yapılmış olup etik kurul izni Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’nun 18.06.2021 tarihinde 2021-6/2.1 sayılı toplantısında verilmiştir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizinin tercih edilmesinin sebebi çevrim içi öğrenme kavramına yönelik toplanan verileri açıklayan kavramları ve ilişkileri belirlemektir. Analiz süreci, elde edilen metaforlara alfabetik sıraya konularak başlanmıştır. Metaforların açıklamalarının metaforu net bir şekilde açıklayıp açıklamadığına bakılmıştır. Belirlenen metaforlar incelenerek çevrim içi öğrenme kavramına yönelik yapılan kavramsallaştırmalar ortak özelliklerine göre kategori ve temalara ayrılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çevrim içi anket formunda sunulan açık uçlu sorularla elde edilen veriler içerik analizi ile işlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek’e (2008) göre verilerin kodlanmasında üç tür kodlamadan söz edilebilir. Önceden belirlenmiş kavramlara göre kodlama bunlardan biridir ve çevrim içi öğrenmeye ilişkin alan yazındaki çalışmalar incelenmiş (Yılmaz ve Güven, 2015; Kazu ve ark. 2021; Cantürk ve Cantürk,

2021) ve bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu kod listesinden hem kategori hem de tema düzeyinde yararlanılmıştır. Analiz süreci iki ayrı araştırmacı tarafından ayrı ayrı yürütülmüştür. Veriler tekrar tekrar okunmuş, içeriğin tüm yönlerini açıklamak için ortak ifadeler, kelimeler çıkarılmıştır. Daha sonra kategoriler, temalar ve metaforlar netleştirilmiş ve ilişkilendirilmiştir (Bazeley, 2013). Sonuçlar kategoriler, temalar, metaforlar ve frekanslar şeklinde ifade edildikten sonra tablo hâline getirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Güvenilirlik, iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodların tanımlanması ve frekansların hesaplanması yoluyla kontrol edilmiştir. Daha sonra kodlayıcılar tarafından elde edilen kategoriler, temalar, metaforlar ve frekanslar karşılaştırılmıştır. Kategoriler, temalar ve kodların iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı ortaya konulması sürecinde ilk turda iyi bir anlaşmaya varılmıştır. Katılımcıların ilgili metafor, tema veya kategoriye işaretleme sayıları, yani frekansları ilk turda eşleşmediği durumlarda ikinci tur inceleme ve gerekli durumlar üzerine müzakere yapılmış ve böylece fikir birliğine varılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde uzaktan eğitime ilişkin üretilen metaforlara, metaforlardan oluşturulan kategori, tema, frekans ve metaforlara yönelik açıklamalara Tablo 4’te yer verilmiştir. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda toplam 111 metafor belirlenmiştir. Bu metaforlardan tek bir ortaokul öğretmeni tarafından ifade edilenlerin sayısı 98’dir. Diğer 13 metaforu ifade eden öğretmen sayısı 2 ile 4 arasında değişmektedir. Metaforlar, dört kategori altında toplanmıştır. Bunlar; “altyapı,” “etkileşim,” “motivasyon” ve “verim” dir.

Altyapı Kategorisi

Altyapı kategorisi, çevrim içi öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için donanımsal alt yapının olması gerekliliğini ifade etmektedir. Bu kategoride öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye katıldıkları imkânsızlıklarını içeren ‘fırsat eşitsizliği’ teması yer almaktadır. Bu temada yer alan metaforlar %1,8 oranı ile tüm kategorilerde bulunan temalar arasında en düşük orana sahiptir. Fırsat eşitsizliği temasında ‘taşıma su (1), eşit şartları sağlamayan sistem (1)’ metaforları yer almaktadır.

K1 ve K42 kodlu ortaokul öğretmenleri teknik alt yapı eksikliklerine özellikle internet bağlantısı sorunlarına vurgu yapmışlardır. K1’e göre, “Çevrim içi öğrenme taşıma su ile değirmeni döndürmek gibidir. Çünkü çevrim içi öğrenme için yeterli ve gerekli teknik alt yapı bütün öğrencilerde bulunmamaktadır.” Hâlihazırda çevrim içi öğrenme deneyimlerinde yaşanan sorunların çözüme ulaşması için öneriler de sunan katılımcı sözlerine şöyle devam etmektedir: “Fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırmak adına tüm öğrencilerin derse katılımını sağlayabilmek gerekmektedir. Alt yapı sorunları çözüldükten sonra öğrencilerin canlı derse katılımının disiplinli bir şekilde devam edebilmesi adına sisteme işlemek üzere yoklamalar alınmalıdır. Canlı dersler için güvenilir bir uygulama geliştirilmeli ve canlı dersler öğretmen ve öğrencinin kamerası açık şekilde işlenmelidir. Çocuklarının çevrim içi öğrenmeye ayak uydurabilmeleri adına velilere bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.”

K42’ye göre, “Çevrim içi öğrenme eşit şartları sağlamayan sistem gibidir/ benzer; Çünkü internet sıkıntılıdır.”

Etkileşim Kategorisi

Etkileşim kategorisi karşılıklı olarak birbirini etkileme işini ifade etmektedir. Bu kategoride öğretmen öğrenci etkileşiminin azıy

Tablo 3.
Katılımcıların Mesleki Kıdeme Göre Frekans ve Yüzdesel Dağılımları

Mesleki Kıdem	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 Yıl	3	27,2
6-11 Yıl	39	35,1
12-15 Yıl	25	22,5
16-20 Yıl	28	25,2
20 yıl – üstü	16	14,4
Toplam	111	100

Tablo 4.

Katılımcıların çevrim içi öğrenme kavramına ilişkin metaforlarının kategori, tema, frekans, yüzde ve açıklamaları

Kategori	Tema	f	%	Metaforlar	Metaforlara Yönelik Açıklamalar
Altyapı	Fırsat eşitsizliği	2	1,8	Taşıma su (1), Eşit şartları sağlamayan sistem (1)	"Çevrim içi öğrenme için yeterli ve gerekli teknik alt yapı bütün öğrencilerde bulunmamaktadır." (K1)
Etkileşim	Etkileşememe	8	7,2	Kavanozdaki balı açmadan tatmak (1), Konferans dinlemek (1) Televizyon (2), Yüz yüze gibi değil (1), Manzara izlemek (1), Canlı görüşme (1), Yapay çiçek (1)	"Etkileşim kısıtlıdır, dinleyiciler ilgisizdir." (K25) "Aradaki ekran iletişimi kısıtlamaktadır. Duyguların paylaşımı sunidir." (K86)
Motivasyon	Dikkat	2	1,8	Film(1), Elektrik (1)	"Doğru kullanırsan yararlı olur, yanlış kullanırsan elektrik gibi çarpar, zarar verir." (K30)
	İlgi	6	5,4	Kedi (1), Yıldız (1), İnternette öğrenme (1), Bireysel çalışma (1), Ayna (1), Özel ders (1)	"Sadece merak edenler ondan bir şeyler anlayabilir." (K29) "Öğrenmeye istekli olan için çok verimli diğeri için ise çok zordur." (K94)
	Hazır bulunuşluk	2	1,8	Bilinçli öğrenciye öğretme biçimidir (1), Gece ile gündüz(1)	"Verimli bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin bilişsel alanda almaya açık ve gerekli hazır bulunuşluk düzeyinde olması gerekmektedir." (K59)
Verim	Etkili	27	24,3	Okul (1), Bal (1), Çağın gereği(2), Kolaylaştırıcı (1), Format atmak (1), Etkileşimli öğrenme (1), Bulut (1), Virüs (1), Eğitimin geleceği (1), Ezan (1), Yağmur (2), Öğretici (1), Hayat (1), Orkestra (1), Işınlanma (1), Yüz yüze eğitim (2), Havuz (1), Oyun (1), Ağaç (1), Su (1), Global sınıf (1), Kitap okumak (1), Yara bandı (1), Fırsat eşitliği (1)	"Çocukların zihinlerini yeşertir." (K83) "Şef öğretmendir. İyi yönetir ve öğrenci de katılırsa harika bir uyum gerçekleşir bütün duyuvar harekete geçer." (K80) "Doğru kullanıldığında aynı anda pek çok kişiye farklı mekânlarda ulaşabilen, son derece esnek, renkli, bilginin sadece öğretmene dayalı olmadığı, rahatça ulaşılabilir ve paylaşılabılır olduğu muazzam bir etkileşim içerir." (K107)
	Çare	17	15,3	Âmâ (1), Serada zerkavat yetiştirmek (1), Baharatsız/ tuzsuz yemek (2), Aşı (1), ilaç (2), Mecburiyet (1), İletişim parçası (1), Denize düşenin sarıldığı yılan (1), Zor durumda kullanılan (1), İlk yardım (1), Hazır süt (1), Fanusta balık (1), Ay (1), Sanal öğrenme (1), Okulu eve taşıma (1)	"Çevrim içi öğrenme acil geliştirilen bir çözüm önerisidir." (K49) "Nasıl ki anne sütünün yerini diğer sütler tutamıyorsa yüz yüze eğitimin yerini de uzaktan eğitim tutamaz." (K97) "Öğrencilerin okulun hâlâ var olduğunu bilmelerini sağlıyor. Müfredatı yetiştirmeye çalışan öğretmenler uzaktan eğitimi kullanılmaz hâle getiriyor." (K105)
	Belirsiz	11	9,9	Arada kalmak (1), Daldaki kuş (1), Buzdağının görünen yüzü (1), Tiyatro (2), Sanal alışveriş (1), Evlilik (1), Gölge Oyunu (1), Balık avlamak (1), Kovid aşısı (1), Yarı uyanıklık (1)	"Öğrenci seyirci olarak sahnedeki her şeyi canlı canlı izleyip görür ama sahnede oyuncu olan öğretmen karanlıkta oturan seyirciyi göremez." (K41) "Ürün güzel gözükür fakat ne geleceği belirsizdir." (K75) "Öğreten ve öğrenen arasında güçlü bir bağ, sadakat ve bağlılık gerektirir. Bu güçlü bağ kurulamazsa, öğrenme gerçekleşemez." (K76)
	Etkisiz	36	32,4	Uzayda yardım beklemek(1), Duvara /boşa anlatmak(4), Gerçeğe uzak(2), Akıntıya karşı yüzmek(2), Bebeğe söz anlatmak (1), Şekersiz tatlı (1), Zor süreç (2), Havanda su dövmek (2), Pasif öğrenme (1), Zahmetli (1), Suyu yazı yazmak (1), Balık tutmayı anlatmak (1), Davulun sesi (1), Yetersiz (1), Problem çözmeyi ezberlemek (1), Kelek karpuz (1), soğuk yemek (1), Karda ayak izi oluşturmak (1), Yarım öğrenme (1), Kelaynak (1), Karınca (1), Rüya (2), Hızlandırılmış kurs (1), Ceset (1), Sisiphos'un yüklendiği kaya (1), Kedinin bakarak kasap olması (1), Yemeği ekranda tatmak (1), Dokunmadan bakmak (1)	"Yeterince kalıcı olmuyor ve değerlendirmesi zordur." (K28) "Ruh yok." (K69) "Ne kadar çaba gösterirsen göster karşı kıyıya ulaşmak çok zor." (K70) "Çocukların sadece isimleri küçük bir kare içerisinde vardır; cisimleri, simaları, jest ve mimikleri yoktur; çoğunlukla size dönüş vermezler, seslenirsiniz duvar gibi susarlar." (K84)

olduğunu ifade eden "etkileşememe" teması yer almaktadır. Bu temada yer alan metaforlar %7,2 oranına sahiptir ve 8 katılımcı etkileşim kategorisi altında etkileşim sorununa atıfta bulunmuştur. Etkileşememe temasında 'kavanozdaki balı açmadan tatmak (1), konferans dinlemek (1) televizyon (2), yüz yüze gibi değil (1), manzara izlemek (1), canlı görüşme (1), yapay çiçek (1) metaforları yer almaktadır. K39, bu doğrultudaki görüşünü "Çevrim içi öğrenme televizyon gibidir/benzer; çünkü çocuklar bizi televizyon izler gibi izliyor. Bilinçli bir şekilde sınıftaki gibi değil." derken K14, "Çevrim içi öğrenme canlı görüşme gibidir/benzer; çünkü öğrenciler ile görüşürsünüz ama sınıftaki ortamdaki duygu, jest, mimik, heyecan vb. aktarmak ya da oluşturmak zordur." demiştir.

Motivasyon Kategorisi

Motivasyon, kişinin eyleme geçmesini sağlayan iç ya da dış dürtülerin etkisini ifade etmektedir. Motivasyon kategoride bütün düşünce ve duyguları bir konu üzerinde yoğunlaştırmayı ifade eden "dikkat" teması; belli bir konu, olay ya da etkinlikten hoşlanma ve ona öncelik vermeyi ifade eden "ilgi" teması ve belli bir konunun öğrenilebilmesi için gerekli olan gelişim ve ön öğrenmelere sahip olmayı ifade eden "hazırbulunuşluk" teması yer almaktadır. Bu kategoride yer alan temalar %9 oranına sahiptir ve dikkat %1,8, ilgi %5,4 ve hazırbulunuşluk %1,8 oranı ile temalarına dağılmaktadır.

K4'e göre, "Çevrim içi öğrenme film gibidir/benzer; çünkü çok dikkat ister." diyerek çevrim içi öğrenmede dikkatin önemine

işaret ederken K15, “Çevrim içi öğrenme kedi gibidir/ benzer; çünkü öğrenci derslerle ilgilenirse verimli olur ilgilenmezse eski öğrendikleride kaçar gider.” diyerek çevrim içi öğrenmenin başarısının temelinde öğrencinin ilgisinin etkisine atıfta bulunmuştur. Benzer şekilde K74, “Çevrim içi öğrenme internetten öğrenme gibidir/benzer; Çünkü kontrol öğrencinin elindedir ve isterse bilgiyi alır istemezse almaz.” demiştir. Hazırbulunuşluğa dikkat çeken katılımcılardan K59’un metaforu ve gerekçesi şu şekildedir: “Gece ve gündüz gibidir. Çünkü, bilgiyi görgüyü alan çocuk aydınlanırken ulaşamayan, imkânı olmayan çocuk bilgiden mahrum kalır ve karanlığa düşebilir. Hatta imkânı olduğu hâlde başka amaçlara yönelip dersi terk eden öğrenci bitmeyen bir karanlığa düşebilir.”

Verim Kategorisi

Verim, eğitimde ortaya çıkan, istenen ya da beklenen sonucu ifade etmektedir. Bu kategoride etkileme gücünü ifade eden “etkili” teması, sonuca ulaşmak ya da engelleri aşmak için izlenecek yolu ifade eden “çare” teması, çevrim içi öğrenmenin getirdiği belirsizlikleri ifade eden “belirsiz” teması, çevrim içi öğretmenin eğitimde etkisinin olmadığını ifade eden “etkisiz” teması yer almaktadır. Etkisiz temasında yer alan metaforlar %32,4 oranı ile tüm kategorilerde bulunan temalar arasında en yüksek orana sahiptir. Etkili teması, %24,3'lük oranla ikinci sırada yer alırken 15,3'lük oranla çare teması üçüncü sırada yer alırken %9,9'lük oranla belirsiz teması dördüncü sırada yer almaktadır.

Katılımcılardan 27 kişi salgın sürecindeki çevrim içi öğrenme deneyimlerini olumlu değerlendirmekte ya da etkili olduğunu düşünmektedir. Bu doğrultuda, K58 görüşünü “Çevrim içi öğrenme eğitimin geleceği gibidir/benzer; çünkü öğrencilerin bilgiyi oluşturabilmesi için birlikte çalışmaya teşvik edildikleri ve destekledikleri bir öğrenme modeli ortaya koyar.” şeklinde ifade etmiştir. K100 görüşünü “Çevrim içi öğrenme su gibidir. Çünkü sızamayacağı yer yoktur.” şeklinde ifade ederken K111, “Çevrim içi öğrenme yara bandı gibidir. Çünkü eksiklikleri tamamlayıp, eğitimi iyileştirir.” 17 katılımcı, çevrim içi öğrenme deneyimlerini salgın sürecinde eğitimin devamlılığını sağlamaya yönelik çıkış yolu ya da çare olarak değerlendirmiştir. K77'nin bu kapsamdaki görüşü “Çevrim içi öğrenme denize düşen insanı sandığı yılan gibidir. Çünkü uzaktan eğitim zorunluluktan ortaya çıkmış, eksilerini artılarını düşünmeden kabullendiğimiz bir sistemdir.” şeklinde iken K48, “Çevrim içi öğrenme hasta vücuda enjekte edilen bir aşı gibidir. Nasıl aşı ile vücudumuza antijen verip antikor üretimi sağlanarak hastalık için önlem alıyorsak, çevrim içi ders ile de eğitim sistemine yeni bir akım yani bakış açısı getirerek acil çözüm sunduk.” demiştir. 11 katılımcı, çevrim içi öğrenme sürecinin ya da sonuçlarının belirsizliğine işaret etmiştir. K24'ün bu doğrultudaki görüşü, “Çevrim içi öğrenme daldaki kuşlara şarkı söylemek gibidir. Kuşlar her an uçabilir. Bağlantı her an kopabilir. Öğrenilen bilgiler, kuşun daldaki ağırlığı kadar zihinde kalıcıdır.” şeklinde iken K92, “Çevrim içi öğrenme balık avlamak gibidir. Oltayı denize salıyoruz. Gerisi rastgele.” demiştir. Katılımcılardan 36 kişi, salgın sürecinde gerçekleştirdikleri çevrim içi öğrenme deneyimlerinin verimsiz ya da etkisiz olduğunu düşünmektedir. K34'ün görüşü, “Çevrim içi öğrenme davulun sesi gibidir. Çünkü uzaktan hoş görünür. Ama işin içine girince çok da sıkıntılı olduğu görülür.” şeklinde iken K44, “Çevrim içi öğrenme soğuk yemek gibidir. Çünkü açsın ve bir kaşık yediğinde yıkıma uğratır.” demiştir.

Tartışma

Çalışmada elde edilen veriler, altyapı, etkileşim, motivasyon ve verim olmak üzere 4 kategori altında toplanmıştır. Öğretmenlerin çevrim içi öğrenme kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar

incelendiğinde, altyapı kategorisi altında fırsat eşitsizliği teması altında teknolojik alt yapı yetersizliği ve her öğrencinin eşit şartlarda teknolojik araçlara sahip olamayışına işaret eden öğretmenler olmuştur. Kuzu ve ark. (2021), Elazığ'da çalışan K12 öğretmenleri ile yürüttüğü çalışmada benzer sonuçlar bulmuştur. Öğrenci katılımının azlığından yakınan öğretmenlerin, öğrencilerin eşit şartlarda teknolojik araçlara sahip olamayışını bu duruma sebep olarak gösterdikleri görülmüştür. Benzer şekilde Atik (2020), Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısını incelediği çalışmada, katılımcıların altyapı sorunları nedeniyle erişim sorunları yaşayabildiğine işaret etmiş, bazı öğrencilerin çevrim içi öğrenme için gerekli olan araçlara sahip olamamasının süreci sekteye uğrattığına işaret etmiştir.

Etkileşim kategorisi incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencileriyle etkileşim kuramadıklarına işaret ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin bir konferans, televizyon ya da manzara izliyormuş gibi seyirci kaldıklarını, sosyal ve duygusal etkileşimin çok kısıtlı ya da suni olduğunu ifade eden katılımcılar olmuştur. Bu sonuç, Cantürk ve Cantürk (2021), İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerini incelediği çalışmasıyla örtüşmektedir. Araştırmacılar, öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlarda etkileşim sorununun en sık tekrar eden metafor olduğunu bildirmiştir. Widyahastuti ve ark. (2017), Endonezya'daki lise düzeyindeki öğrencilerin çevrim içi öğrenme deneyimine katılım eğilimlerini incelemiştir. Çevrim içi öğrenmenin öğrencilere ödev yükleme, çevrim içi sınav, tartışma ve yorum paylaşımı gibi etkinliklere her zaman, her yerde katılım imkânı sunmasını, etkileşim ve işbirliği esnekliğini lise öğrencileri için fırsat olarak değerlendirmiştir.

Diğer taraftan internet erişiminin sınırlı olmasını ve öğrencilerin sınıf etkinliklerine ilgi veya motivasyon eksikliklerini karşılaşılan en temel zorluk olarak belirtmiştir. Cardullo ve ark. (2021), çevrim içi öğrenme ortamlarında, standartları karşılama risklerine maruz kalmadan önce öğretmenlerin platformları keşfetme ve bu ortamda başarıyı deneyimleme fırsatlarına ihtiyaçları olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, araştırmacılar kaliteli çevrim içi öğrenme deneyimleri için öğretmenlerin kendi öğretim teknolojisi ihtiyaçlarını ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını algılamalarının önemine dikkat çekmiştir.

Motivasyon kategorisi incelendiğinde öğretmenlerin çevrim içi öğrenmenin dikkat ve özen gerektiren doğasına, öğrencinin ilgisi, hazırbulunuşluğu ve öğrenmeye istekli olmasının önemine dikkat çektiği görülmektedir. Bozkurt (2020), ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin algılarını incelediği çalışmada, çevrim içi öğrenme sürecine acil giriş yapan ilköğretim öğrencilerinin uyum sağlamakta zorlandıklarını bildirmiş; sınıf ortamında öğretmen tarafından etkili bir şekilde yönetilebilen motivasyon sürecinin çevrim içi öğrenme ortamlarında nasıl sürdürülebileceğinin irdelenmesi gerektiğine vurgu yapmıştır. Yan ve ark. (2021), K-12 eğitimlerinin farklı aşamalarındaki öğrencilerin salgın sırasında zorunlu tam zamanlı çevrim içi öğrenmeye nasıl tepki verdiğini araştırmıştır. Lise çağındaki öğrencilerin bağımsız öğrenme becerileri geliştirerek çevrim içi öğrenmeye daha fazla uyum sağlama yeteneğine sahipken, okul öncesine doğru yaklaştıkça öğretmenlere duyulan güçlü güven duygusunun arttığı ortaya konulmuştur.

Çevrim içi öğrenmenin ana zorluklarından biri olarak dijital uçurumu çevreleyen erişim sorununa işaret eden araştırmacılar, hem internet altyapısının hazır olmaması hem de öğrencinin teknik becerilerindeki eksikliklerin, öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye

yönelik güven ve coşkuda düşüş yaşamalarına neden olabileceğini bildirmiştir. Tawfik ve ark. (2021), öğretmenlerin acil çevrim içi öğrenme yaklaşımına geçerken hangi engellerle karşılaştıklarını irdelemiştir. Yüz yüze öğrenme sırasında öğretmenlerin günlük etkileşimleri aracılığıyla öğrencilerin sosyo-duygusal iyilik hallerini izleyebildiğini ancak çevrim içi öğrenmede öğrencilerin sosyo-duygusal ihtiyaçlarını belirlemenin zor olduğuna işaret etmiştir. Teknolojinin öğrencilerin kaygılarını nasıl artırdığı ve öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda zorlandıklarını ve yeni yol arayışına girdiklerini bildirmiştir.

Verim, metaforların daha büyük bir oranının yer aldığı kategoridir ve etkili, etkisiz, çare ve belirsiz temaları yer almaktadır. Öğretmenlerin büyük bir oranı çevrim içi öğrenme deneyimlerini etkisiz bulmaktadır. Yüz yüze eğitimin yerini almasının mümkün olamayacağını, salgın nedeniyle zorunlu olarak tercih edilen geçici bir süreç olduğunu belirten öğretmenlerin yanında ortaokul düzeyindeki öğrencileri için uygun bir öğretim modeli olmadığını düşünen öğretmenler deneyimledikleri çevrim içi öğrenmeyi etkisiz olarak değerlendirmiştir. Bunun yanında etkileşim sorunlarının, ölçme ve değerlendirme sürecinin belirsizliğinin, kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesinin zor olduğunun altını çizen ve süreci belirsiz ya da salgın sürecinde eğitim için çıkış yolu olarak değerlendiren öğretmenler olmuştur. Doğan ve Doğan (2021), salgın sürecinde çevrim içi öğrenmeyle eğitimi sürdüren ortaokul ve lise öğrencilerinin algısını incelediği çalışmada, öğrencilerin uzaktan eğitimi tamamen olumsuz olarak değerlendirdikleri; sıkıcı, zor, anlamsız, kaygı verici, yalnızlaştırıcı gibi kategorilere işaret ettikleri görülmüştür. Araştırmacılar, üretilen metaforların tamamının olumsuz metaforlar olmasının nedenini, okulların sadece bilgi aktarım merkezi değil aynı zamanda onlar için bir eğlence, sosyalleşme ortamı olması ve bu ortamdan uzak kalmış olmalarından kaynaklandığına vurgu yapmıştır.

Salgın sürecinde çevrim içi ya da uzaktan öğrenmenin nasıl algılandığını metaforlar yoluyla irdeleyen çalışmalar vardır ve olumsuz metaforların yanında olumlu metaforların var olduğu görülmektedir (Akpolat, 2021; Bozkurt, 2020; Demirbilek, 2021). Ortaokul düzeyinde çevrim içi öğrenme giderek kabul gören bir yaklaşım olmasına rağmen genel olarak karma ya da dönüştürülmüş sınıf şeklinde uygulamalar yaygındır. Bu seviyede, tam çevrim içi öğrenme emekleme düzeyindedir ve salgın ile birlikte bu yaklaşıma acil ve zorunlu bir giriş yapılmıştır. Buna rağmen çalışmanın katılımcılarının azımsanmayacak bir oranının çevrim içi öğrenmeye sıcak baktıkları ve etkili ya da verimli olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Çevrim içi öğrenmeyi eğitimin geleceği, global bir sınıf, fırsat eşitliği, hayatın kendisi olarak değerlendiren öğretmenler olmuştur. Spitzer ve Musslick (2021), 2020'de okulların kapanmasının Alman öğrencilerin 4–10. sınıf düzeyi matematik dersi için müfredat tabanlı bir çevrim içi öğrenme yazılımındaki performanslarının nasıl etkilediğini araştırmıştır. Öğrencilerin performanslarının bir önceki yıla göre arttığı ortaya konulmuştur. Araştırmacılar, düşük başarılı öğrencilerin performanslarının, yüksek başarılı öğrencilere göre daha fazla gelişme gösterdiğini, düşük ve yüksek başarılı öğrenciler arasındaki performans farkının azaldığını vurgulamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Ülkemizde ve dünyada korona virüs salgını sürecinde eğitimin her kademesinde öğretmen ve öğrenciler için çevrim içi öğrenme, tercihe bakılmaksızın zaruri hâle gelmiştir. Acil olarak hayata geçirilen çevrim içi öğrenme uygulamalarında başarının yakalanması, öğrenme ortamlarının önemli bileşenleri olan öğretmen, öğrenci,

altyapı ve içeriğin rol, pay ya da sorumlulukların titizlikle planlanmasına bağlıdır. Çevrim içi öğrenme uygulamalarında öğretmen anahtar bir role sahiptir ve bu çalışmada ortaokul düzeyinde görevini sürdüren öğretmenlerin çevrim içi öğrenme kavramına yönelik algılarını belirlemek amaçlanmıştır.

Ortaokul düzeyinde çevrim içi öğrenme giderek kabul gören bir yaklaşım olmasına rağmen genel olarak karma ya da dönüştürülmüş sınıf şeklinde uygulamalar yaygındır. Bu seviyede, tam çevrim içi öğrenme emekleme düzeyindedir ve salgın ile birlikte bu yaklaşıma acil ve zorunlu bir giriş yapılmıştır. Buna rağmen çalışmanın katılımcılarının azımsanmayacak bir oranının çevrim içi öğrenmeye sıcak baktıkları ve etkili ya da verimli olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Çevrim içi öğrenmeyi eğitimin geleceği, küresel bir sınıf, fırsat eşitliği, hayatın kendisi olarak değerlendiren öğretmenler olmuştur. Bu çerçevede, salgın sonrasında ortaokul düzeyinde çevrim içi öğrenmenin potansiyelini irdeleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir. Altyapı, içerik sorunları tamamen bertaraf edildiğinde, çevrim içi öğrenmeye istekli öğretmen ve öğrencilerden oluşan çevrim içi sınıflarda “Nasıl bir öğrenme modeli ile anlamlı sonuçlar elde edilebilir?” sorusunun yanıtı aranabilir. Okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, ebeveynler ve tüm paydaşların deneyimleri irdelenebilir. Çevrim içi öğrenmenin ortaokullarda geçici çözümden kalıcı duruma nasıl getirilebileceği üzerine derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için etik komite onayı Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan alınmıştır (18.06.2021, 2021-6/2.1).

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – Y.K., A.Ö.; Tasarım – Y.K., A.Ö.; Denetleme – Y.K.; Kaynaklar – Y.K., A.Ö.; Veri Toplanması ve/veya İşlenmesi – Y.K., A.Ö.; Analiz ve/veya Yorum – Y.K., A.Ö.; Literatür Taraması – Y.K.; Yazıyı Yazan – Y.K., A.Ö.; Eleştirel İnceleme – Y.K.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethical committee approval was received from the Ethics Committee of Trabzon University (Date: 18.06.2021, Approval No: 2021-6/2.1).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – Y.K., A.Ö.; Design – Y.K., A.Ö.; Supervision – Y.K.; Materials – Y.K., A.Ö.; Data Collection and/or Processing – Y.K., A.Ö.; Analysis and/or Interpretation – Y.K., A.Ö.; Literature Review – Y.K.; Writing – Y.K., A.Ö.; Critical Review – Y.K.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Akpolat, T. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, (Gelecek Sayı), 497–522.
- Arslan, M. M., & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi. *Millî Eğitim*, 34(171), 100–108.
- Atik, A. D. (2020). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı: Bir Metafor Analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 148–170.

- Aydın, F. (2013). Üniversite Öğrencilerinin "Çevre" Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 16(26), 25–44.
- Barbour, M. (2010). Researching K-12 online learning: What do we know and what should we examine? *Distance Learning*, 7(2), 7–12.
- Bazeley, P. (2013). *Qualitative data analysis: Practical strategies*. London: Sage.
- 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. [CrossRef]
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in A time of global crisis due to coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i–vi.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. *Pegem Akademi*, 1–360.
- Cantürk, G., & Cantürk, A. (2021). İngilizce Öğretmenlerinin Covid-19 Küresel Salgını Sürecinde Gerçekleştirdikleri Uzaktan eğitim Deneyimleriyle İlgili Görüşlerinin Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 3(1), 688–724.
- Cardullo, V., Wang, C. H., Burton, M., & Dong, J. (2021). K-12 teachers' remote teaching self-efficacy during the pandemic. *Journal of Research in Innovative Teaching and Learning*, 14(1), 32–45. [CrossRef]
- Cavanaugh, C. S., Barbour, M. K., & Clark, T. (2009). Research and practice in K-12 online learning: A review of open access literature. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 10(1). [CrossRef]
- Celen, F. K., Celik, A., & Seferoglu, S. S. (2018). Yükseköğretimde Çevrim-İçi Öğrenme: Sistemde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25–34.
- Çivril, H., Aruçaslan, E., & Özyayın Özkara, B. (2018). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algıları: Bir Metafor Analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39–59. [CrossRef]
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime İlişkin Metaforik Algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1–15. Retrieved from <http://www.e-ijer.com/tr/pub/issue/60913/786303>
- Doğan, Ü., & Doğan, A. (2021). Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 12–23.
- Duran, Y., & Aladağ, C. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Vatan Kavramına İlişkin Algılarının Metaforla Belirlenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 13(Issue 19), 589–614. [CrossRef]
- Erten, P. (2020). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri öğretmen Adaylarının Sanal Sınıflara Yönelik Metaforik Algıları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 133–148.
- Farah, R. R., & Sholikhah, N. M. (2021). English learning and teaching are like a rollercoaster: Metaphor of online learning amid COVID-19 outbreak in Indonesia. *Eralingua: Jurnal Pendidikan Bahasa Asing dan Sastra*, 5(2), 388–401.
- Fidan, M. (2017). Karma Öğrenme Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 276–291.
- Gök, B., & Erdoğan, T. (2010). Investigation of pre-service teachers' perceptions about concept of technology through metaphor analysis. *TOJET: Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 145–160.
- Güngör, A. (2021). Yükseköğretim Öğrencilerinin 'Uzaktan Eğitim' Kavramına İlişkin Metaforik Algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi Örneği. *Eskiyeşi*, 45, 693–717.
- Hardal, M. (2016). Ortaöğretim Öğrencilerinde Şehitlik Algısının Metaforlarla incelenmesi. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 72–78. [CrossRef]
- Karahan, E., Bozan, M. A., & Akçay, A. O. (2020). Sınıf Öğretmenliği Lisans Öğrencilerinin pandemi Sürecindeki Çevrim İçi Öğrenme Deneyimlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 201–215.
- Kazu, İ. Y., Bahçeci, F., & Yalçın, C. K. (2021). Öğretmenlerin Koronavirüs Pandemisi Döneminde Verdikleri uzaktan Eğitime İlişkin Metaforik Algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 701–715.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). Okul Öncesi Öğretmenlerin "Teknoloji" Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi [An investigation of preschool teachers' perceptions on the concept of "technology"]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 194–212.
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim ve Gömülü kuram: Bazı Özellikler Açısından Karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55–66. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/trkefd/issue/21483/230242>
- Özcan, E. K. E. N., Tosun, N., & Eken, D. T. (2020). Covid-19 Salgını ile Acil ve Zorunlu Uzaktan Eğitime Geçiş: Genel Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113–128.
- Öztürk, D., & Koca, A. H. D. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Laboratuvar ve Uzaktan eğitim Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(1), 179–199.
- Spitzer, M. W. H., & Musslick, S. (2021). Academic performance of K-12 students in an online-learning environment for mathematics increased during the shutdown of schools in wake of the Covid-19 pandemic. *PLoS One*, 16(8), e0255629. [CrossRef]
- Tawfik, A. A., Shepherd, C. E., Gatewood, J., & Gish-Lieberman, J. J. (2021). First and second order barriers to teaching in K-12 online learning. *TechTrends: For Leaders in Education and Training*, 65(6), 1–14. [CrossRef]
- Türk Dil Kurumu (2021). Retrieved from <https://sozluk.gov.tr/>.
- Widyahastuti, F., Fransiskus, D., & Tjhin, V. U. (2017). How active are K-12 students using Edmodo as online motivation, interaction and collaboration tools for learning process? 10th International Conference on Human System Interactions (pp. 94–97).
- Yan, L., Whitelock-Wainwright, A., Guan, Q., Wen, G., Gašević, D., & Chen, G. (2021). Students' experience of online learning during the COVID-19 pandemic: A province-wide survey study. *British Journal of Educational Technology*. [CrossRef]
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel araştırma Yöntemleri* (Baskı. 6). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F., Göçen, S., Yılmaz, F. (2013). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algıları: Bir Metaforik Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 151–164.
- Yılmaz, G. K., & Güven, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 299–322.
- Yılmaz, R., Gümüş, S., & Okur, R. (2005). *Türkiye'de Yüksek Örgün Öğrenimde Çevrim içi Öğrenme*. Sakarya, Turkey: IETC
- Yurdugül, H., & Sırakaya, D. A. (2013). Çevrim İçi Öğrenme hazır Bulunurluluk Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 392–406.

Extended Abstract

Purpose

K12 online learning attracts researchers' attention, and it has become a way out for all education levels with the outbreak of COVID-19 pandemic. There are researches reporting experiences of teachers and students from various education levels through metaphors for the forced transition to distance education as an emergency outlet for education and instruction during the epidemic process. The researchers pointed out that the distance education process functions better at some levels of education, whereas disruptions are more likely among younger students and groups that have no previous experience of distance education. From this perspective, the present research was designed to find out the perceptions of secondary school teachers who had to give distant or online classes with a sudden transition from face-to-face to online education in Trabzon, a province in the north of Turkey, during the pandemic.

Methods

This research was carried out with phenomenological research method as it allows obtaining information about selected phenomena based on the experiences of the individuals. The universe of the research consists of secondary school teachers working within the borders of the Republic of Turkey. Since it would be inconvenient to reach the whole universe, sampling was done to represent the universe. The sample consisted of 111 secondary school teachers working in the province of Trabzon.

In order to determine the participants' perceptions of the concept of online learning, a questionnaire form was prepared through literature review. The form consists of two parts. Part one questions demographic facts and online learning experiences of respondents while the other part presents a gapped statement to be completed by the respondents. The statement was as follows: "Online learning is like/similar to because". The questionnaire form was sent to the participants online, leaving it to the discretion of the receivers to fill out the form. Collected data were subjected to content analysis.

The data were analyzed by two different researchers separately, and their analysis results were compared to make sure that the findings of the researchers were consistent. To ensure inter-coder agreement, meetings were held by the two researchers as needed, and the results were tabulated.

Discussion, Conclusion, and Recommendations

As a result of the analysis of the data obtained from the secondary school teachers, a total of 111 metaphors were extracted. Of these metaphors, 98 were mentioned by only one participant each. The rest of the 13 metaphors were expressed by 2-4 participants each. During the data analysis, the metaphors indicated by the participants were clustered around four main categories. The categories were "infrastructure," "interaction," "motivation," and "efficiency."

When the metaphors used by the teachers to describe the concept of online learning were examined, the theme of unequal opportunities was elicited under the category of infrastructure. In connection with this theme, some of the teachers referred to inadequacy of technological infrastructure and unavailability of similar technological tools for all students.

Under another category, which is interaction, it was found out that the teachers could not interact with their students in the context of online learning. Some participants stated that their students were passive like audience of a conference or watchers of television or scenery, and that they could maintain only limited or artificial social and emotional interaction.

Third, in relation with motivation, the teachers placed emphasis on the demanding and attention-requiring nature of online learning as well as the importance of students' interest, readiness and willingness to learn.

As the last category, efficiency was seen to cover a greater proportion of the metaphors, and it consisted of the themes "effective," "ineffective," "remedy," and "ambiguous." The majority of the participants found online learning experiences ineffective. Some of the participants said that online learning can hardly replace face-to-face education and that it was just a mandatory process temporarily implemented due to the pandemic. Some others thought that it is not an appropriate teaching model for secondary school students, and they evaluated their online learning experience as ineffective. In addition, there were teachers who stressed interaction-related problems, the uncertainty of the measurement and evaluation process, and the difficulty of permanent learning in online learning. They alternatively deemed the process to be a solution for sustaining education during the pandemic.

Although online learning is an increasingly accepted approach at the secondary school level, blended or transformed classroom practices are common. At this level of education, fully online learning is still in its infancy, and the COVID-19 outbreak has brought an urgent and compulsory transition to this approach of teaching. Despite this, a significant proportion of the participants were seen to judge online learning positively and regard it effective or efficient. Some others defined online learning as the future of education, a global classroom, equality of opportunities, and life itself. In this respect, it is recommended to look into the potential of online learning at secondary school level when the pandemic is over. Apart from this, answer might be sought to the potential research question "What kind of an online learning model can yield meaningful results?" addressing online classes consisting of teachers and students willing to learn online once the infrastructure and content problems are completely overcome.



Social-Emotional Learning Competencies of Turkish Learners of English: A Psychometric Evaluation

Türk İngilizce Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Öğrenme Yeterlilikleri: Psikometrik bir Değerlendirme

Servet ÇELİK¹
Şakire ERBAY ÇETİNKAYA²

¹Department of Foreign Language Education, Trabzon University, Fatih Faculty of Education, Trabzon, Turkey

²Department of Western Languages and Literatures, Karadeniz Technical University, Faculty of Letters, Trabzon, Turkey



This study is an extended version of the paper "Supporting social-emotional competence of Turkish EFL learners" presented at the 1st International Conference on Emotional Intelligence, Happiness, and Wellbeing in Higher Education held on Feb 18-20, 2021.

Geliş Tarihi/Received: 9.09.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 21.04.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Servet ÇELİK
E-mail: servet61@trabzon.edu.tr

Cite this article as: Çelik, S., & Erbay Çetinkaya, Ş. (2022). Social-emotional learning competencies of Turkish learners of English: A psychometric evaluation. *Educational Academic Research*, 45, 71-82.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ABSTRACT

The Social-Emotional Learning movement attempts to promote the mental health, happiness, and academic success of learners. The promotion of related skills is of utmost importance, as they are needed to ensure adequate social functioning, well-being, self-regulation, and good human functioning in the 21st century. It is assumed that investigations focusing on existing competencies and needs of learners have the potential to draw a realistic picture of the social and emotional needs of the young generation, thereby suggesting pathways to meet these needs and encouraging the involved parties to make informed decisions concerning appropriate pedagogies, teaching materials, and activities. The current case study investigated whether young Turkish adults taking a required introductory English course reported Social-Emotional Learning needs. Utilizing the Social-Emotional Foreign Language Learning Scale, a recent foreign language-oriented psychometric test, the researchers gathered data from students ($F=231$; $M=111$; Unstated=2) who were enrolled in various faculties and vocational schools at a state university in northeastern Turkey. Descriptive statistics showed that young Turkish adults considered themselves to have a good Social-Emotional Learning capacity in terms of self-regulation, social relations, and responsible decision-making, contrary to most studies from collectivist cultures. These self-reported good social and emotional capacities are explained in light of recent educational reforms, Turkish culture, and the methodology of the present study. Finally, some implications and suggestions for future research are provided.

Keywords: Awareness, emotion, SEL, well-being, youth

ÖZ

Sosyal-Duygusal Öğrenme hareketi; gençlerin zihinsel sağlıkları, mutlulukları ve akademik başarılarına odaklanan bir oluşumdur. Bu alanların gelişimi; 21. yüzyılda etkili sosyal işleyiş, refah, öz-düzenleme ve iyi insan ilişkileri için son derece önemlidir. Öğrenenlerin hâlihazırdaki yeterlilikleri ve ihtiyaçlarını irdeleyen çalışmaların; genç neslin sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının gerçekçi bir resmini çizme ve dolayısıyla da bu ihtiyaçların karşılanması için çözüm yolları önerme ve ilgili kişileri uygun pedagoji, öğretim materyali ve etkinlik tasarlamak için bilgiye dayalı kararlar alma adına teşvik etme potansiyeline sahip olduğu varsayılmaktadır. Bu durum çalışması, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin olası sosyal ve duygusal öğrenme ihtiyaçlarını araştırmayı hedeflemiştir. Araştırmacılar, yabancı dil odaklı güncel bir psikometrik ölçek olan Sosyal-Duygusal Yabancı Dil Öğrenme Ölçeğini kullanarak Türkiye'nin kuzeydoğusundaki bir devlet üniversitesinin değişik fakülte ve yükseköğretim kurumlarına kayıtlı ve temel İngilizce dersini alan katılımcıların yeterliliklerini ölçmüşlerdir ($K=231$; $E=111$; Belirtilmemiş=2). Betimleyici istatistiksel analiz, kolektif yani yüksek bağlamli kültürlerde yapılan pek çok çalışmanın aksine, Türk gençliğinin öz düzenleme, sosyal ilişkiler ve sağduyulu karar verme ile ilgili yetilerinin oldukça iyi olduğunu göstermiştir. Katılımcı beyanına dayanan bu iyi derecedeki sosyal ve duygusal kapasite; güncel eğitim reformları, Türk kültürü ve ilgili çalışmanın yöntemi ışığı altında tartışılmıştır. Makale, ilgili çıkarımlar ve gelecekte yapılacak muhtemel çalışmalar için öneriler ile son bulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Farkındalık, duygu, SDÖ, sağlamlık, gençlik

Introduction

Education in the 21st century is confronted by various risks and challenges such as increasing school violence, substance abuse, emotional distress and suicide, isolation caused by technology dependence, xenophobia, and feelings of mistrust resulting from acts of terrorism. Moreover, the changing demographic profiles of schools have led to populations of culturally diverse students who have different abilities and motivations. Complicating the matter even further is the concern that schools often lack the resources to equip their students with the social-emotional skills needed to cope with these challenges (Bulut-Serin & Genç, 2011; Durlak et al., 2011). In this sense, learners need specific competencies as documented in various international frameworks (for a comparative review, see Voogt & Rublin, 2012). These everyday skills required for the well-being of learners, which comprises both satisfactory academic performance and a satisfying life, include collaboration, communication, Information and Communication Technologies literacy, social and cultural skills, citizenship, creativity, critical thinking, problem-solving skills, and productivity.

With this in mind, developmental scientists have devised theoretical positive development-oriented intervention frameworks, such as Social Competence, Positive Youth Development, Positive Psychology, and Social-Emotional Learning (SEL). Although each of these models differs with respect to its definition, conceptual design, key constructs, population of interest, measurement, and intervention setting, they all attempt to promote the skills and assets needed to ensure adequate social functioning, well-being, self-regulation, and good human functioning (for a comparative review, see Tolan et al., 2016). The focus of the current paper, SEL, first emerged in the 1990s (Dresser, 2013). This framework is recognized as a promising scheme intended to equip learners with several of the 21st-century skills and competencies; as such, it deserves much attention.

Understanding Social-Emotional Learning

The SEL movement emerged in 1994 as a result of a conference hosted by the Fetzer Institute. At that time, the Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) was founded by Daniel Goleman and Eileen Growald to support the integration of SEL into school curricula. The concept of Emotional Intelligence received particular attention in this regard, bringing about a revolution in educational thinking (Shanker, 2014).

In education, effective social and emotional development is regarded as a predictor of success, as it impacts individuals' psychological well-being and directly affects their social behavior and academic competence. While emotions have conventionally been regarded as an inner experience, Imai (2010) views them as a social phenomenon with interpersonal and communicative dimensions. In this regard, individuals who are working to reach specific goals construct emotions through interpersonal encounters. These acts, both negative and positive, have an impact on learning and development. For instance, when a learner cannot identify or interpret others' emotions, social communication and rapport decrease, and withdrawal tendencies increase (Izard et al., 2001), leading to deficits in motivation, concentration, and morale. As such, some view emotional intelligence as more important than IQ in the educational process (Denham et al., 2009).

Consequently, SEL has become a vital component of formal schooling, as classroom teaching and learning have cognitive,

social, and emotional dimensions, and students do not learn alone (Durlak et al., 2011; Frey et al., 2019). As emotions can help or hinder school engagement and academic success, they should be addressed in the classroom, especially in cases where culturally diverse students are brought together (Durlak et al., 2011). Although the existing literature lacks a uniform framework for SEL, broadly speaking, it should be understood as a set of social, emotional, behavioral, and character-related skills that are needed for a successful and satisfying education, work, and social relationships. These are regarded as "soft" skills, as opposed to explicit teaching targets (Frey et al., 2019), and are considered as non-cognitive abilities that can be taught (Hoerr, 2016).

The related literature documents diverse SEL frameworks, including Character Lab, CASEL, the Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Search Institute, Youth to Thrive, the Habits of Mind, the PEAR Institute Clover Model, the University of Chicago Consortium, and Battelle for Kids P21. Among these, CASEL—one of the most prominent producers of SEL-related knowledge, practice, and policy—defines social-emotional learning as:

... the process through which all young people and adults acquire and apply the knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy for others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions. (2020, para. 1)

With this in mind, CASEL aims at supporting policymakers, teachers, students, and parents in integrating evidence-based SEL into education from preschool through secondary education. According to CASEL (2020), there are five core social-emotional competencies: (1) self-awareness, (2) self-management, (3) social awareness, (4) relationship management, and (5) responsible decision-making. Self-awareness can be described as the ability to identify one's feelings, interests, needs, values, strengths, and weaknesses; understand the reasons for one's feelings, and feel others' emotions. On the other hand, self-management involves one's ability to regulate emotions, thoughts, and behaviors. Furthermore, social awareness is the potential to empathize with others and appreciate different perspectives, while relationship management pertains to establishing healthy relationships. Finally, responsible decision-making entails considering issues such as morale and safety to make decisions intended to ensure both individual and social happiness. The CASEL framework addressing these five broad areas of competencies covers several sub-capacities intended to be taught and applied at various levels.

A Review of SEL Outcomes What the Research Says

The existing literature documents SEL outcomes through both SEL intervention studies and meta-analyses of these studies. One of the widely-cited meta-analyses in this regard was carried out by Durlak et al. (2011), who investigated 213 SEL programs and introduced six positive overall student outcomes: "(a) social and emotional skills, (b) attitudes toward self and others, (c) positive social behaviors, (d) conduct problems, (e) emotional distress, and (f) academic performance" (p. 410). In terms of the first category, they explored improvement in students' cognitive, affective, and social skills, such as recognizing feelings, setting goals, taking different perspectives, solving problems, and making decisions. Their findings regarding the second category demonstrated that learners developed positive attitudes concerning self, school, and society. Concerning the third category, positive social behaviors,

they referred to developing healthy relationships with others and increased prosocial behaviors. They pointed out that the fourth category entailed managing problematic behaviors like bullying and school suspension. The fifth category, emotional distress, concerned such negative issues as depression, anxiety, stress, and isolation. Finally, the sixth category, academic performance, was mainly associated with better performance in reading and math.

Furthermore, another recent meta-analysis by Taylor et al. (2017) of 82 SEL interventions from kindergarten to high school in both the USA and other countries worldwide highlighted the follow-up effects of SEL learning. Their analysis revealed that students continued benefiting from such interventions in subsequent years in terms of academic success and well-being; namely, they developed successful social-emotional competencies, demonstrated prosocial behaviors and attitudes, and avoided adverse outcomes such as problem behaviors, emotional distress, and drug use.

Apart from these meta-analyses, numerous empirical studies were carried out focusing on school-based SEL interventions. These studies, too, indicated positive social and academic outcomes. For instance, in a quasi-experimental study investigating the integration of social-emotional learning and literacy, Santiago-Poventud et al. (2015) found that using storybooks with social-emotional content increased the potential of social and academic development of young children at risk. These learners readily acquired the targeted social-emotional vocabulary and used it in context. Furthermore, this helped them understand and express their feelings more precisely and identify the possible effects of their emotions on others and their social relationships. In another study, motivated by much of the existing research on SEL outcomes for elementary students, Hamedani et al. (2015) investigated the possible outcomes of SEL interventions in high schools. They found that the students built better relationships with their teachers, liked their school more, had a strong desire to be more successful, were more motivated to help others and tackle social issues to make a difference, set ambitious higher education goals, and received support toward their preparation for university education.

The SEL movement has recently been a popular area of research in many countries, including Turkey where numerous studies on school-based SEL interventions and scale development have been conducted at various educational levels. For instance, in a recent study, Bademci et al. (2020) declared that their attachment-informed psychosocial program with learning-based games and various other art-based activities created a safe and secure atmosphere where elementary students with behavioral problems developed a sense of self-worthiness, felt more self-confident, regulated their emotions, and felt less anxious. The program also helped the teachers feel more empathy toward these students. In another study, Uşaklı (2015) found that drama activities developed social awareness between Turkish third and fourth graders and refugee children from Afghanistan, Iraq, and Iran. However, these activities were not entirely effective in terms of responsible decision-making and problem-solving. A further study by Sakiz (2017) demonstrated that perceived affective support by the teacher increased the motivation, academic enjoyment, self-efficacy, and positive emotions of fourth- and fifth-grade students in science classrooms while also decreasing academic anxiety and hopelessness. Gol-Guven (2016), on the other hand, investigated teachers' classroom implementations of the Turkish version of The Lions Quest Program®, which was

intended to equip elementary school students with social and emotional skills, encourage them to contribute to society, teach them to protect both themselves and others from violence, and give them the skills to avoid drug use. Although the teachers in the study expressed positive attitudes toward the program, they were hesitant about teaching SEL as a distinct subject and about giving teachers the responsibility for SEL, rather than families.

From another perspective, Bulut-Serin and Genç (2011) examined anger management training programs for high school students. They argued that such programs could help all learners to recognize, define, and control their anger. Öz and Aysan (2011) were similarly successful in teaching adolescents how to cope with their anger and communicate effectively, while Karataş and Gökçakan (2009) found that group-based psychodrama and cognitive behavioral therapy helped 9th-grade students reduce their physical aggression. Moreover, Turnuklu et al. (2010) conducted a large-scale two-year study to investigate the effects of a conflict resolution peer-mediation program on understanding interpersonal conflicts, communication, anger management, negotiation, and peer mediation. They concluded that the program was effective in teaching students to resolve their interpersonal conflicts. A further study by Demir and Kaya (2008) illustrated that structured group therapy in a school-based SEL intervention increased social acceptance levels and friendship skills in socially isolated, neglected, and rejected students.

In addition to these classroom-based SEL intervention studies, several research attempts have been carried out to develop SEL-based scales. For example, Zaimoğlu (2018) designed a scale to measure higher education students' social and emotional competencies in learning a foreign language. This effort, motivated by the scarcity of research on SEL in higher education, resulted in the development of the Social-Emotional Foreign Language Learning Scale (SEFLLS), which covered the three dimensions of self-regulation, social relations, and responsible decision-making. The self-regulation subscale covers eight skills: curiosity, recognition of strengths and emotions, self-efficacy, emotional costs, self-motivation, self-discipline, goal-setting, and help-seeking. In addition, five factors are grouped under the social relations subscale: leadership, social integration, social anxiety, respect for others, and social capability. Finally, three factors were grouped under responsible decision-making, including value-based decision-making, future responsibility, and scrutiny.

Social-Emotional Learning in Foreign Language Learning

Social-Emotional Learning is considered essential for second and foreign language learning, as language learning is a social practice in which parties have to interact (Melani et al., 2020). Various factors such as individual differences, the learning context, feelings, and the social setting may impact the language learning process; in addition, cultural and social knowledge must be acquired for meaningful communication to occur. As Bown and White (2010) point out, the learner and the context should be seen as complementary rather than competing components of the language learning process, and emotions play a crucial role in interpersonal relations, which form the nature of the language learning experience. According to Stevick (1980, as cited in Imai, 2010), "what goes on inside and between the people in the classroom" (p. 279) determines their success or failure in language learning. Language learners' affective responses (i.e., positive and negative emotional reactions) to the learning process directly influence their engagement, motivation, and the desire

to continue learning. Therefore, successful emotion regulation is a prerequisite for better academic performance (Bown & White, 2010; Garrett & Young, 2009).

The term “affect” in language learning covers several constructs, including personality traits, motivation, learning styles and strategies, beliefs and attitudes, and emotions. This affective aspect is regarded by Hurd (2002) as a crucial factor in language learning, as creating a safe and caring classroom environment via SEL may help support the language learning process (Zaimoğlu, 2018). It should be noted, however, that the general approach to language teaching in the 21st century needs revision in this respect. Many language teaching programs emphasize only cognitive abilities, ignoring the affective states of both teachers and students. It is believed that through SEL, all parties develop ownership of what they do, experience a sense of confidence, and enjoy the process more (Dresser, 2013), yet the affective responses of foreign language learners are under-researched in comparison to the cognitive aspects of language learning (Bown & White, 2010; Garrett & Young, 2009).

Ways of Teaching and Measuring SEL

There are two basic approaches to teaching SEL: explicit instruction and infusion. In the former, the school allots time on the schedule for teachers to provide direct instruction in SEL competencies and skills, with a distinct standalone curriculum apart from the other content areas. However, such skills are integrated into the existing content in the latter, allowing teachers to be more flexible and creative. Both approaches can be implemented by teachers based on their teaching routines and the structure of their school (Vaishnav et al., 2016). However, SEL has long remained on the periphery as a form of the hidden curriculum. Traditionally, social norms and values are not directly taught to students; instead, they are constantly exposed to them indirectly in the schooling process.

On the other hand, it has been argued that purposeful instruction in SEL should be integrated into mainstream teaching, given its potential to empower learners. In this regard, students with appropriate social and emotional development can predict the possible consequences of their behaviors and thus make good decisions, thereby avoiding negative consequences. They also develop the skills needed to collaborate with others and become effective problem solvers who can identify, analyze, and resolve academic, social, and emotional issues with the appropriate tools. As Frey et al. (2019) pointed out, SEL instruction helps alleviate problems that interfere with learning, such as anxiety and asociality. The learning process is both social and emotional in nature, as teachers' instructional decisions, statements, and actions all affect how students see themselves, their identity and potential as learners, communicate with the world around them, and perform academically. Thus, addressing social and emotional development of children should be a priority and not “an add-on or an afterthought” (Frey et al., 2019, p. 17).

There are diverse teaching practices that help promote students' social-emotional competencies. Reviewing the existing literature, Yoder (2014) identified 10 routines that might be critical in that regard, including “student-centered discipline, teacher language, responsibility and choice, warmth and support, cooperative learning, classroom discussions, self-reflection and self-assessment, balanced instruction, academic press and expectations, and competence building—modeling, practicing, feedback, and coaching” (p. 10). First, student-centered discipline requires the use of

classroom management techniques that are appropriate for student development and allow students to be self-directive while contributing to the establishment of classroom rules and values. The second practice, teacher language, concerns discourse that encourages students to do more and monitor and manage their behaviors. Next, responsibility and choice can be understood as the attempts of a teacher to offer meaningful choices to students, expecting them to make responsible choices in a democratic atmosphere. The fourth practice, warmth and support, denotes a classroom environment where students receive academic and social support from their teachers and peers. Then cooperative learning refers to organizing students in small groups where the students are positively interdependent, working together around a common task or goal. The sixth practice, classroom discussions, refers to open-ended teacher questions and detailed student elaborations on content that help enhance students' thinking skills. After that, self-reflection and self-assessment encourage students to think about their own work and assess it objectively using performance standards. The eighth practice, balanced instruction, indicates finding an equilibrium between active and direct instruction, and between individual and collaborative learning. Students should directly learn from the teaching material (direct instruction) and at the same time engage with it in a fun way (e.g., through project-based learning). Subsequently, the principle of academic press and expectations involves using challenging and meaningful tasks and expecting all students to be successful. Lastly, competence building is about the systematic development of social-emotional competencies by the teacher, who integrates them into lessons, models them, and encourages students to reflect on them. These 10 strategies provide high standards for academic learning and should be integrated into the current teacher education and professional development initiatives (Yoder, 2014).

To guide students' SEL development, teachers can use commercial programs or locally produced materials. The related literature discusses various such programs. One notable model was created by Frey et al. (2019), who offered an integrated SEL framework for deliberate SEL instruction and guidance. This integrated framework covers five tenets of SEL: (1) Identity and agency, (2) emotional regulation, (3) cognitive regulation, (4) social skills, and (5) public spirit. The first of these concerns the factors that shape students' identity and belief in their competence to affect the world, such as recognizing their strengths, self-confidence, self-efficacy, determination, resiliency, and ability to produce alternative solutions. Next, effective emotional regulation entails students' ability to identify and describe their emotions, perceive their own feelings first to understand others', control their impulses and delay gratification, manage their stress, and utilize adaptive coping skills. On the other hand, cognitive regulation is closely related to academic instruction and helps students build skills related to metacognition, engagement, goal setting, problem solution, decision-making, help-seeking, and organization. The fourth tenet, social skills, concerns the skills needed for effective social interactions, such as collaboration, relationship establishment, effective communication, empathy, and relationship repair. The last one, public spirit, is necessary for a democratic society characterized by respect and equality. Accordingly, students should be taught how to respect others, have courage, know their ethical and civic responsibilities, work hard for the material improvement of others' lives, and undertake service-learning.

Another common approach to SEL, RULER, was developed by the Yale Center for Emotional Intelligence to help various parties,

including leaders, teachers, students, and families, understand emotions, build emotional intelligence skills, and design a positive school environment. The acronym refers to the five skills of emotional intelligence: Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, and Regulating (see <https://www.rulerapproach.org/about/what-is-ruler/>).

In view of the aforementioned SEL-related skills, measuring the quality of implementation and students' SEL skills is a concern. For this purpose, surveys can be administered to measure student engagement and parent satisfaction, while climate surveys can be applied in schools; furthermore, teacher-rated assessments may also be used to measure student attainment of such skills. The related literature documents various measuring tools to assess student development, including checklists (e.g., the Emotion Regulation Checklist for primary school students), questionnaires (e.g., the Strengths and Difficulties Questionnaire for children of all ages), scales (for instance, The Behavioral and Emotional Rating Scale and the Multidimensional Self Concept Scale), to name a few. Moreover, in addition to tools that measure individual student progress, there are tools to assess the effectiveness of school activities. These may include scales (e.g., the Early Childhood Environment Rating Scale) and inventories (e.g., The Comprehensive School Climate Inventory) (Shanker, 2014). However, the data from these measures have not been used to draw conclusions about educator performance and school quality (Vaishnav et al., 2016).

Despite positive outcomes supported by empirical evidence, the literature indicates ongoing controversy surrounding SEL integration into formal curricula. First, reading, writing, and mathematics are considered the core academic literacies to be addressed in school. Second, although parents do not object to the development of most of these SEL skills, such as self-control and integrity, many of them regard this attempt as outside the purview of public school teachers. Third, the society mainly believes that such skills and attitudes need to be taught at home or by a religious institution long before the onset of formal education (Hoerr, 2019). Additionally, some have argued that spending time on SEL instruction and teaching how to manage one's emotions and behaviors takes time away from teachers' other responsibilities. Still another concern about the integration of SEL into the curriculum is whether SEL might make learners to think and behave in the same way—"groupthink and uniformity" in Frey et al.'s (2019) terms; however, they maintain that schools do not endorse any particular way of thinking or pattern of behaving.

The Current Study

The existing literature documents several SEL-related studies conducted in various cultural contexts, including Turkey. The studies from the Turkish context, which can be grouped into meta-analyses, empirical research, and scale developments, do not discredit the need for further investigation of the issues that may affect young people's mental health and well-being amid changing circumstances. Thus, it is necessary to conduct systematic research on an ongoing basis to explore SEL-related competencies. Moreover, an urgent revision of language education and teaching practices in the 21st century is required, as cognition is often overemphasized at the expense of the affective dimension of language teaching and learning. Such ongoing investigations focusing on existing competencies and needs can draw a realistic picture of young Turkish adults' social and emotional needs, suggesting pathways to meet these needs and encouraging the involved parties to make informed decisions

regarding appropriate pedagogies, teaching materials, and activities. In that respect, this study meets the utility criteria of a good study listed by McDonough and McDonough (1997), as its findings may be of value to lecturers, materials designers, students, and other researchers.

Furthermore, earlier studies have primarily used scales that address the relevant capacities in a general sense, and they have mainly targeted primary, elementary, and high school students (see Arslan et al., 2011, for preschool children; Ozkubat & Ozdemir, 2014, for children aged seven to 12; Şahin-Baltacı, 2013, for secondary school students; Telef & Furlong, 2017, for a comparative picture of Turkish and American high school students). In this regard, this study can be considered original for two main reasons. First, it used data obtained through a recent scale developed specifically for language learners. Second, it attempted to explore the SEL-related competencies of young Turkish adults to respond to the need to investigate the SEL capacities of language learners within the higher education context. To this end, the following research question and sub-questions were devised to guide the present study:

1. Are Turkish learners of English socially and emotionally competent?
 - 1.1. What are their self-reported self-regulation competencies?
 - 1.2. What are their self-reported social skills?
 - 1.3. What are their self-reported responsible decision-making skills?

Method

To investigate the participants' self-reported SEL-related capacities, the researchers designed a case study. They were motivated to explore the SEL skills and competencies of the participants to discover implications for informed decision-making rather than simply generalize the findings beyond the sample. In this sense, the research could be considered an intrinsic case study, as the case itself was of primary interest (Stake, 2005).

Setting and Participants

The data were collected from students enrolled in a compulsory introductory English course at a mid-size state university in northeastern Turkey. A convenience sampling strategy, that is, one of the popular non-probability sampling strategies in second and foreign language learning research (Dörnyei & Taguchi, 2010), was employed, as the participants were readily available for the researchers to gather data with no cost or time constraint (Fraenkel & Wallen, 2009). The difficulty of identifying the total target population in Turkey also encouraged them to utilize this non-probability sampling strategy (Privitera & Ahlgrim-Delzell, 2019). As the researchers were aware of the non-representativeness of this sampling strategy, they avoided making substantial generalizations about their sample. A total of 344 students participated in the study ($F=231$; $M=111$; Unstated=2). Most of the participants were between the ages of 19 and 22, and all were in their first year of studies. The participants were enrolled in various faculties and vocational schools and were studying toward an associate or undergraduate degree. Table 1 summarizes the participant-related information.

Data Collection and Analysis

To explore the participants' self-reported level of SEL competency, the researchers utilized the SEFLLS (Zaimoğlu, 2018) as

Table 1.
Demographic Information

		N	%
Gender	Female	231	67.54
	Male	111	32.46
	Not stated	2	1.00
Age	18 and below	71	20.64
	Between 19 and 22	246	71.51
	Between 23 and 27	20	5.81
	Between 28 and 32	3	.87
	33 and over	4	1.16
Major	Office management and executive training	35	
	Foreign trade	34	
	Social sciences education	30	
	Business management	23	
	Sports management	23	
	Emergency and first aid	19	
	Early-childhood education	17	
	Tourism and hotel management	16	
	Psychological counseling and guidance	15	
	Math education	14	
	Visual arts education	14	
	Primary education	13	
	Turkish education	12	
	Elderly care	11	
	Physical education	11	
	Recreation	10	
	Special education	10	
	Sports coaching	8	
	Science education	7	
	Music education	6	
	Civil defense and firefighting	6	
	Not stated	4	
	Secretarial and office management	2	
	Marketing	2	
	Theology	1	
Total		344	

a psychometric test. The scale was designed solely for language learners at the university level rather than general primary, secondary, and high school students. In addition, the high correlations between its subscales and the moderate to high concurrent

validity with another parallel Turkish scale helped the researchers conclude that this was the most psychometrically sound data gathering instrument for the study. The scale covers five-Likert scale items ranging from “strongly agree” to “strongly disagree.” The researchers used the Turkish version of the scale to increase the reliability of the findings because the participants might have had difficulty comprehending the items in the English version, as they were language learners at the A1 and A2 levels. This 24-item scale has five subscales categorized under three factors and covers several competencies, as shown in Table 2.

The researchers used SurveyMonkey®, an online survey portal, to collect the data. The quantitative data were analyzed utilizing the Social Science Statistics Package 28 for Windows, and descriptive statistics were calculated with frequencies, percentages, and mean scores. While presenting the numerical data, the researchers used tables to make the text more reader-friendly.

Validity, Reliability, and Ethical Considerations

The designer of the parametric scale that the researchers used to gather their quantitative data elaborated on the scale's factor structure and construct reliability and validity assessment in her dissertation (see Zaimoğlu, 2018). The designer asked a group of preparatory program students to fill in the scale to test its reliability and validity and assessed it with another scale designed by two Turkish researchers, that is, Kabakçı and Korkut Owen (2010). Internal consistency reliability of the three factors, that is, self-regulation, social relations, and responsible decision-making, were found between .81 and .85 with a high total score ($\alpha = .91$) in social sciences. Regarding validity, the researcher found high correlations between factors of the designed scale and those of the established one (see Zaimoğlu, 2018, for the detailed psychometric properties of the scale).

The current study was evaluated and approved by the Institutional Review Board of the university where the research was conducted (TRU Scientific Research and Publication Ethics Committee for Social Sciences and Humanities, Date: June 18, 2021, number: 2021-6/2.8). The participants were informed about the aim of the research and the research process in the introductory section of the online survey, and the researchers asked for participants' written informed consent at the beginning of the scale. They also emphasized voluntary participation, noting that the participants could withdraw whenever they wanted and without any harm. The researchers also ensured anonymity by not asking the participants to provide their names or reveal any identifying details.

Discussion

The quantitative results were obtained by analyzing the data through descriptive statistics. Findings concerning self-regulation, social relations, and responsible decision-making are presented separately below.

Table 2.
The Scale with its Sub-scales and Factors

Factors	Items	Sub-scales	Specific Factors
Self-regulation	10	Self-awareness Self-management	Curiosity, recognition of strengths and emotions, Self-efficacy, emotional costs, self-motivation, self-discipline, goal-setting, and help-seeking
Social relations	8	Social awareness Relationship skills	Leadership, social integration, social anxiety, respect for others, and social capability
Responsible decision-making	6	Responsible decision-making	Value-based decision-making, future responsibility, and scrutiny

Self-Regulation Competencies

The first 10 items of the scale aimed to identify the self-reported self-regulation competencies, covering two sub-scales of self-awareness and self-management. The high mean scores, that is, weighted averages, as shown in Table 3, showed that the participants seemed to have good self-awareness and self-management skills. The scores were most often expressed as “agree” and “strongly agree” (4=agree; 5=strongly agree). This fact implies that the young Turkish adults participating in the study believed they could understand their own emotions, thoughts, and values and predict how their behaviors could affect the people around them (i.e., the consequences of their behaviors) by examining prejudices and biases and identifying and using stress-management strategies. In addition to identifying their own emotions, they expressed their ability to manage them to achieve their goals and to have successful relationships with others. To illustrate, the item with the highest mean score was item 8: “I can overcome every difficulty to achieve my goals” ($M=4.15$), indicating that most of the participants reported having been aware of their strengths and capacity in solving problems to reach their aims. Similarly, the quantitative results regarding another goal-related item (item 7, “I can shape my life in accordance with my goals”) indicate the belief that they had the skills to set goals and shape their lives in such a way as to reach them.

Social Relations Competencies

The numerical data regarding the social relations factor summarized in Table 4 show almost the same picture, in that the participants reported having good social relations competencies. The mean scores were mainly four and above, indicating that they felt they had good social awareness and relationship skills, denoting understanding other people's perspectives from different cultural contexts and empathizing with them. Furthermore, they reported that they could communicate and collaborate with others effectively and establish good social relationships. To illustrate, two items with the highest mean scores are items 18 and 15: “I am sensitive to others' feelings,” and “I help others when they have problems” ($M=4.38$, 4.37 , respectively), which covers two critical qualities needed to establish and maintain healthy social relations: sensitivity and help. It should also be noted that

Item Number	Self-Regulation Items	Weighted Average (M)
1	Be curious about learning different foreign languages	4.03
2	Recognize my emotions	4.01
3	Not hesitate to reflect my feelings while learning English	3.50
4	Can do even the hardest work in the class	3.56
5	Easily motivate myself when I feel bad	3.44
6	Concentrate on my lessons during English class	3.69
7	Shape my life in accordance with my goals	4.09
8	Overcome every difficulty to achieve my goals	4.15
9	Get my family to help me when I have social problems	3.44
10	Get my friends to help me when I do not solve the problem on my own	3.79

Item Number	Social Relations Items	Weighted Average (M)
11	Cooperate with my friends	4.01
12	Motivate my friends to do their best in group work	4.24
13	Try not to criticize my friends when we argue	3.34
14	Try to prevent others from being alienated	4.49
15	Help others when they have problems	4.37
16	Respect others' thoughts	4.51
17	Recognize how people feel by looking at their facial expressions	4.24
18	Be sensitive to others' feelings	4.38

the participants expressed the ability to collaborate with others effectively, integrate into society without hesitation, avoid social anxiety, and establish good relations with others, as they were able to identify others' emotions, refrain from hurting them, and offer them help.

Responsible Decision-making Capacities

The remaining six items (items 19-24) were intended to determine the participants' views of their decision-making skills. The numerical data are tabulated in Table 5. As with the first and second factors, the results show that the participants reported having had good decision-making skills. In addition, the high mean scores indicate that they believed they had future responsibility and value-based decision-making skills. Their responses also showed that they felt they could differentiate between good and evil and base their decisions on their values, evaluations, and scrutiny. To illustrate, the results regarding item 20 ($M=4.18$) show that before making responsible decisions, most think about the possible consequences of their behaviors rather than choose their way randomly.

Overall, the numerical data collected all three factors and sub-scales show that the participating young Turkish adults believed themselves to have good social-emotional capacity. The lowest scores belonged to self-regulation factors covering self-awareness and self-management, although the scores were still four and above (agree and strongly agree). While the responses of the female and male participants were quite similar, the females rated their competency somewhat higher but at a statistically

Item Number	Responsible Decision-making Items	Weighted Average (M)
19	Discuss the decisions that I consider unfair	4.43
20	Think about the future consequences of my actions while making decisions	4.18
21	Select the approach with positive outcomes while making decisions	4.01
22	Decide between right or wrong	4.16
23	Search extensively while making decisions about my future	3.97
24	Make decisions that are appropriate for my personal values	4.31

insignificant level. Moreover, the data showed that the older the participants were, the better their self-reported capacity. This positive picture contradicts most of the existing Turkish studies evidencing that young Turkish adults often have emotional problems and low subjective well-being and thus need further support to get to know themselves better and establish and maintain healthy relationships (see Arslan et al., 2020; Erkan et al., 2012; Telef & Furlong, 2017; Topkaya & Meydan, 2013). It is not surprising, however, that the participants reported good social capacities, as Turkish youth are generally supported by family members and friends, rather than by conventional sources (i.e., professional help) when they have problems, as commonly argued by earlier studies (see Erkan et al., 2012; Şimşek & Demir, 2014; Türküm et al., 2004). The availability of social support in their surroundings might lead to good social skills and the establishment of strong social networks. In addition, this favorable profile of overall SEL competencies resonates with some earlier studies from different parts of the world identifying participants with a medium to high level of self-awareness, social awareness, self-management, and social management, and concluding that these competencies were closely linked to each other and could predict English learning achievement (see, for instance, Bai et al., 2021).

Another significant finding of this study was the high percentage of neutral answers. This discovery could be explained in a couple of ways. For one, the participants may not have wanted to seem extremist by choosing negative and positive answers at the opposite ends of the scale continuum. Alternatively, they may have been trying to protect their identities and avoid risking their positions by choosing neutral responses. Finally, they may have simply felt unmotivated to read and grasp the items, thus choosing the middle point, which was easy to mark.

The respondents' high level of self-perceived SEL competence may also be explained through educational, cultural, and methodology-related reasons. First, since 2004, Turkey has employed a more student-centered and constructivist education model, which takes students' interests and developmental and social needs into account in designing curriculum outcomes, activities, and teaching materials (Martin & Alacaci, 2015). Furthermore, pre-service teacher education programs could contribute to this positive picture through SEL-oriented content offered to teacher candidates in faculties of education. For example, courses such as Educational Psychology and Guidance could be beneficial for pre-service teachers in terms of familiarizing with the developmental characteristics of students, discovering motivational concepts for classroom implementation, recognizing the students' individual needs and problems, employing basic helping skills, and identifying the vulnerable students with special needs and managing the students at risk (Martin & Alacaci, 2015). Second, these conclusive findings could be explained by the cultural characteristics of the Turkish society, where the common good of the community is more important than that of individuals; where people feel more comfortable when they are close to each other; where solid and stable relationships with family and others are sustained; where emotional elements are essential; and where facial expressions and sentiments are considered vital in communication. In collectivist cultures, familial and social relations are crucial, as they promote individuals' happiness and subjective social well-being (Telef & Furlong, 2017). Therefore, it is no surprise that the participants in this study perceived themselves as having a high self-awareness and social competence. Lastly, the

seemingly positive findings may be associated with the methodological limitations of the current study utilizing a self-report measure only, as the participants may have tended to respond in a biased manner to draw a positive picture of themselves for social desirability.

The earlier literature on the role of SEL for English rather than general academic learning and performance highlights the importance of high-level SEL competencies to foster the English language learning journey. To illustrate, Bai et al. (2021) documented a close and complex relationship between the SEL competency areas and English language development, emphasizing the mediating effect of self-management skills on self-awareness and social awareness in collectively contributing to improved learner outcomes and achievement in English. Similarly, when language teachers support their preschool students through SEL-integrated classroom practices, they tend to achieve English proficiency faster (see, for instance, Malloy, 2019). Likewise, SEL-related motivational regulation strategies grouped under three categories as cognition, metacognition, and social behavior could lead to better English writing performance for EFL students (Teng & Zhang, 2018). Finally, such support is vital for language learners, as negative emotions such as anxiety could hamper the language learning process, thereby creating a need for positive emotions such as enjoyment, motivation, optimism, and comfort (Dewaele & MacIntyre, 2014). Accordingly, learning English compared to other subjects "could be very emotionally sensitive and socially dependent" (Bai et al., 2021, p. 5), and therefore English language learners cognizant of their emotions, strengths, and weaknesses could manage the language learning process well while they set realistic goals, motivate themselves, get help when needed, and regulate the learning process successfully.

Conclusion and Recommendations

In the present investigation, the researchers used the SEFLLS developed by Zaimoğlu (2018) as a psychometric test to explore whether SEL needs exist among students from different degree majors who were taking a compulsory introductory English course at a state university in northeastern Turkey. Contrary to most studies conducted in collectivist cultures, including Turkey, the findings indicate that young Turkish adults feel they have good SEL capacities regarding self-regulation, social relations, and responsible decision-making. These self-reported social and emotional capacities could be explained in light of recent educational reforms, Turkish culture, and the methodology of the study.

Although the study reported good SEL capacity, young adults learning English still need to be supported through collaborative activities, putting the learner at the center and creating a meaningful and social atmosphere for communicative language learning. Such collaborative activities could encourage individual learners with different abilities to help each other. Particularly in heterogeneous groups, where more proficient students help the less proficient ones, a positive learning atmosphere is created where interpersonal skills thrive (Stahl, 1994). In such contexts, students learn to respect each other; they develop strong relationships; their communication skills improve; their growth accelerates (Azizinezhad et al., 2013); their motivation and self-confidence are enhanced, and ultimately, their academic success is positively impacted (Johnson & Johnson, 1999). The process may also help them identify their strengths and weaknesses in terms of self-awareness and self-management.

In addition, SEL-related input may be offered to encourage language learners to practice these SEL skills through language activities. For instance, students may be asked to reflect on their emotions as a writing activity; to put themselves into the roles of characters in reading texts to identify their feelings and needs; to conduct group projects in the form of mini-ethnographies where they investigate people's opinions and reactions to diverse issues via interviews; to discuss and analyze vignettes covering problems and cultural conflicts to find out alternative solutions and ways of behaving; and to play language games covering interaction, empathy, problem-solving, and critical and creative thinking.

In this process, the need for socially and emotionally competent teachers should be highlighted to create classroom conditions conducive to learning to obtain the desired language outcomes (Bai et al., 2021; Jennings & Greenberg, 2009). As Jennings and Greenberg (2009) highlighted, such teachers with high self-awareness can recognize their emotions, thereby using positive feelings to motivate themselves and their students. Besides, high social awareness helps them guess how emotions affect interactions with others and set strong relations based on mutual understanding. Moreover, their prosocial values and responsible-decision making abilities help them respect others and take ownership of their decisions and actions. Nevertheless, if teachers lack such awareness and management skills, they are likely to feel emotional stress, negatively affecting their job satisfaction, relationships with students, classroom management, and classroom environment (Jennings & Greenberg, 2009).

The present case study is not without its limitations. In this regard, it investigated only a single case, which does not allow generalizations about young Turkish adults. Future studies could conduct cross-case analyses to find out whether the tendency is the same among the participants. In addition, it could be interesting to replicate the study in other individualistic and collectivist cultures to draw a comparative picture. Furthermore, replication studies may be carried out after the COVID-19 pandemic, as this emergency may have affected how students feel and behave.

Ethics Committee Approval: Ethical approval for this study was obtained from Trabzon University's Scientific Research and Publication Ethics Committee for Social Sciences and Humanities (Date: June 18, 2021, number: 2021-6/2.8).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – S.Ç.; Design – S.Ç.; Supervision – S.Ç.; Resources – S.Ç.; Data Collection and/or Processing – S.Ç.; Analysis and/or Interpretation – S.Ç., Ş.E.Ç.; Literature Review – Ş.E.Ç.; Writing – S.Ç., Ş.E.Ç.; Critical Review – S.Ç.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declare that this study has received no financial support.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik onay alınmıştır. (Tarih: 18 Haziran 2021, sayı: 2021-6/2.8).

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – S.Ç.; Tasarım – S.Ç.; Denetleme – S.Ç.; Kaynaklar – S.Ç.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – S.Ç.; Analiz ve/veya Yorum – S.Ç., Ş.E.Ç.; Literatür Taraması – Ş.E.Ç.; Yazıyı Yazan – S.Ç., Ş.E.Ç.; Eleştirel İnceleme – S.Ç.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

References

- Arslan, E., Durmuşoğlu-Saltalı, N., & Yılmaz, H. (2011). Social skills and emotional and behavioral traits of preschool children. *Social Behavior and Personality: an International Journal*, 39(9), 1281–1287. [CrossRef]
- Arslan, G., Allen, K.-A., Telef, B. B., & Craig, H. (2020). Social-emotional health in higher education: A psychometric evaluation with Turkish students. *British Journal of Guidance and Counselling*, 1–14. [CrossRef]
- Azizinezhad, M., Hashemi, M., & Darvishi, S. (2013). Application of cooperative learning in EFL classes to enhance the students' language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 93, 138–141. [CrossRef]
- Bademci, H. Ö., Warfa, N., Bağdatlı-Vural, N., Karadayı, E. F., Yurt, S., & Karasar, Ş. (2020). Teachers' perceptions of an attachment-informed psychosocial programme for schoolchildren with social and emotional problems in Istanbul, Turkey: Theory & practice. *Journal of Social Work Practice*, 34(1), 53–65. [CrossRef]
- Bai, B., Shen, B., & Wang, J. (2021). Impacts of social and emotional learning (SEL) on English learning achievements in Hong Kong secondary schools. *Language Teaching Research*, 1–25. [CrossRef]
- Bown, J., & White, C. J. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38(3), 432–443. [CrossRef]
- Bulut Serin, N., & Genç, H. (2011). The effects of anger management education on the anger management skills of adolescents. *Education and Science*, 36(159), 236–254.
- Demir, S., & Kaya, A. (2008). The effect of group guidance program on the social acceptance levels and sociometric status of adolescents. *Elementary Education Online*, 7(1), 127–140.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63(Suppl. 1), i37–i52. [CrossRef]
- Dewaele, J.-M., & MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4(2), 237–274. [CrossRef]
- Dörnyei, Z., & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Routledge.
- Dresser, R. (2013). Paradigm shift in education: Weaving social-emotional learning into language and literacy instruction. *Inquiry Education*, 4(1), 2. Retrieved from <https://digitalcommons.nl.edu/ie/vol4/iss1/2/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. [CrossRef]
- Erkan, S., Özbay, Y., Çankaya, Z. C., & Terzi, Ş. (2012). University students' problem areas and psychological help-seeking willingness. *Education and Science*, 37(164), 94–107.
- Fraenkel, J. E., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (7th ed). New York: McGraw-Hill.
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). *All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond*. ASCD.
- Garrett, P., & Young, R. F. (2009). Theorizing affect in foreign language learning: An analysis of one learner's responses to a communicative Portuguese course. *Modern Language Journal*, 93(2), 209–226. [CrossRef]
- Gol-Guven, M. (2016). The Lions Quest Program in Turkey: Teachers' views and classroom practices. *International Journal of Emotional Education*, 8(2), 60–69.
- Hamedani, M. G., Zheng, X., Darling-Hammond, L., Andree, A., & Quinn, B. (2015). *Social emotional learning in high school: How three urban high schools engage, educate, and empower youth—Cross-case analysis*. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Herrmann, E. (2015). Social emotional learning and English learners. Retrieved from <https://exclusive.multibriefs.com/content/social-emotional-learning-and-english-learners/education>

- Hoerr, T. R. (2019). *Taking social-emotional learning schoolwide: The formative five success skills for students and staff*. ASCD.
- Hoerr, T. R. (2016). *The formative five: Fostering grit, empathy, and other success skills every student needs*. ASCD.
- Hurd, S. (2002). Taking account of affective learner differences in the planning and delivery of language courses for open, distance and independent learning. In LTSN Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Conference 2002. Proceedings.
- Imai, Y. (2010). Emotions in SLA: New insights from collaborative learning for an EFL classroom. *Modern Language Journal*, 94(2), 278–292. [CrossRef]
- Izard, C., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotional knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18–23. [CrossRef]
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. [CrossRef]
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73. [CrossRef]
- Kabakçı, Ö. F., & Korkut Owen, F. (2010). A study of development of social emotional learning skills scale. *Education and Science*, 35(157), 152–166.
- Karataş, Z., & Gökçakan, Z. (2009). A comparative investigation of the effects of cognitive-behavioral group practices and psychodrama on adolescent aggression. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1441–1453.
- Malloy, C. (2019). Associations between classroom language composition, teacher social-emotional support, and dual language learning preschoolers' social behavior. *Early Education and Development*, 30(4), 439–455. [CrossRef]
- Martin, R. A., & Alacaci, C. (2015). Positive youth development in Turkey: A critical review of research on the social and emotional learning needs of Turkish adolescents, 2000–2012. *Research Papers In Education*, 30(3), 327–346. [CrossRef]
- McDonough, J., & McDonough, S. (1997). *Research methods for English language teachers*. Hodder Arnold.
- Melani, B. Z., Roberts, S., & Taylor, J. (2020). Social-emotional learning practices in learning English as a second language. *Journal of English Learner Education*, 10(1), 3. Retrieved from <https://stars.library.ucf.edu/jele/vol10/iss1/3/>
- Ozkubat, U., & Ozdemir, S. (2014). A comparison of social skills in Turkish children with visual impairments, children with intellectual impairments and typically developing children. *International Journal of Inclusive Education*, 18(5), 500–514. [CrossRef]
- Öz, F. S., & Aysan, F. (2011). The effect of anger management training on anger coping and communication skills of adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(1), 343–369.
- Privitera, G. J., & Ahlgrim-Dezell, L. (2019). *Research methods for education*. SAGE Publications.
- Sakiz, G. (2017). Perceived teacher affective support in relation to emotional and motivational variables in elementary school science classrooms in Turkey. *Research in Science and Technological Education*, 35(1), 108–129. [CrossRef]
- Santiago-Poventud, D., Corbett, N. L., Daunic, A. P., Aydin, B., Lane, H., & Smith, S. W. (2015). Developing social-emotional vocabulary to support self-regulation for young children at risk for emotional and behavioral problems. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 2(3). [CrossRef]
- Shanker, S. (2014). Broader measures of success: Socio/emotional learning (SEL). People for education. Retrieved from <https://peopleforeducation.ca/wp-content/uploads/2017/06/MWM-Social-Emotional-Learning.pdf>
- Şahin-Baltacı, H. (2013). Turkish. 6th–8th grade students' social emotional learning skills and life satisfaction. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(2), 1–14.
- Şimşek, O. F., & Demir, M. (2014). A cross-cultural investigation into the relationships among parental support for basic psychological needs, sense of uniqueness, and happiness. *Journal of Psychology*, 148(4), 387–411. [CrossRef]
- Stahl, R. J. (1994). The essential elements of cooperative learning in the classroom. *ERIC Clearinghouse for Social Studies*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370881.pdf>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 443–466). SAGE Publications.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. [CrossRef]
- Telef, B. B., & Furlong, M. J. (2017). Adaptation and validation of the Social and Emotional Health Survey–Secondary into Turkish culture. *International Journal of School and Educational Psychology*, 5(4), 255–265. [CrossRef]
- Teng, L. S., & Zhang, L. J. (2018). Effects of motivational regulation strategies on writing performance: A mediation model of self-regulated learning of writing in English as a second/foreign language. *Metacognition and Learning*, 13(2), 213–240. [CrossRef]
- The Collaborative for Academic, Social, and emotional learning (CASEL). (2020). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted? Retrieved from <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/12/CASEL-SEL-Framework-11.2020.pdf>
- Tolan, P., Ross, K., Arkin, N., Godine, N., & Clark, E. (2016). Toward an integrated approach to positive development: Implications for intervention. *Applied Developmental Science*, 20(3), 214–236. [CrossRef]
- Topkaya, N., & Meydan, B. (2013). Üniversite öğrencilerinin problem yaşadıkları alanlar, yardım kaynakları ve psikolojik yardım alma niyetleri [University students' problem areas, sources of help, and intentions to seek psychological help]. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* [Trakya University Journal of Education], 3(1), 25–37.
- Turnuklu, A., Kacmaz, T., Sunbul, D., & Ergul, H. (2010). Effects of conflict resolution and peer mediation training in a Turkish high school. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(1), 69–80. [CrossRef]
- Türküm, A. S., Kızıltaş, A., & Sarıyer, A. (2004). Anadolu Üniversitesi psikolojik danışma ve rehberlik merkezi hedef kitlesinin psikolojik ihtiyaçlarına ilişkin ön çalışma [Pilot study of the psychological needs of the target group of Anadolu University's counseling and guidance center]. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi* [Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal], 21, 15–27.
- Uşaklı, H. (2015). Enhancing social emotional learning: Drama with host and refugee children in Turkey. *International Journal of Human and Behavioral Science*, 1(2), 22–29. [CrossRef]
- Vaishnav, A., Cristol, K., & Hance, A. (2016). Social and emotional learning: Why students need it. What districts are doing about it. Retrieved from https://education-first.com/wp-content/uploads/2016/10/Education-First_Social-and-Emotional-Learning_October-2016.pdf
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. [CrossRef]
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that support social-emotional learning in three teacher evaluation frameworks*. Research-to-practice brief. Center on Great Teachers and Leaders.
- Zaimoğlu, S. (2018). *Developing a scale for social-emotional foreign language learning in university contexts* [Doctoral Dissertation]. Çağ University.

Genişletilmiş zet

Amaç

Günümüzde lkemizde ve tüm dünyada şiddet, madde kullanımı, duygusal sıkıntılar, teknoloji bağımlılığı, soyutlanma, intihar gibi çeşitli eğitim sorunlarıyla mücadele edildiği yadsınamaz bir gerçektir. Böyle bir ortamda yeni neslin etkili sosyal ilişkiler kurup bu ilişkileri yöne-tebilmesi, mutlu ve barışık olabilmesi, öz-düzenleme becerilerin kullanabilmesi son derece mühimdir. Bu maksatla çeşitli pedagojik oluşumlar gündeme getirilmektedir. Bunlardan biri olan Sosyal-Duygusal ğrenme hareketi, gençlerin zihinsel sağlıkları, mutlulukları ve akademik başarılarının teminini öncelemektedir. Dünya genelinde çeşitli eğitim bağımlarında yapılan gerek kuramsal gerek deneysel çalışmalar, tüm bu becerilerin bir bütün olarak geliştirilmesinin yaşam verimliliği için elzem olduğu gerçeğinin altını çizmektedir.

İlgili literatür tarandığında çeşitli bağlam ve dönemlerde öğrenenlerin mevcut yeterliliklerinin ve ihtiyaçlarının irdelenmeye ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Zira bu sayede gençlerin sosyal ve duygusal ihtiyaçları gerçekçi bir şekilde tespit edilebileceği, bu ihtiyaçların karşılanması için çözüm yolları önerilebileceği ve bu anlamda uygun ve etkili pedagoji, ğretim materyali ve etkinlik tasarımı için öneriler getirilebileceği varsayılmaktadır.

Türkiye bağlamında mevcut meta-analiz, deneysel ve ölçek geliştirme çalışmaları irdelendiğinde, ilgili yeterlikleri belirlemek için genel ölçekler kullandığı ve çoğunlukla da bu ölçeklerin ilköğretim, orta ğretim ve liseyi kapsadığı görülmektedir. Dolayısıyla yabancı dil odaklı güncel bir psikometrik ölçek olan Sosyal-Duygusal Yabancı Dil ğrenme ölçeğini kullanarak özellikle yabancı dil ğrenen Türk gençlerinin olası sosyal-duygusal öğrenme ihtiyaçlarını ve yetkinliklerini araştırmayı hedefleyen bu durum çalışmasının özgün ve de yenilikçi olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Katılımcılar, uygun rneklemeyntemiyle seçilmiş ve çalışma gnlllkesasına dayandırılmıştır. Bu amaçla Türkiye'nin kuzeydoğusundaki bir devlet niversitesinin değişik fakülte ve yüksekokullarına kayıtlı ve temel İngilizce dersi alan ve yaşları 19-22 arasında değişen 344 katılımcı (K=231; E=111; Belirtilmemiş=2) alışmaya davet edilmiştir. Bu çalışmanın nicel verisi, İngilizce olarak geliştirilen yabancı dil odaklı güncel bir psikometrik ölçek olan Sosyal-Duygusal Yabancı Dil ğrenme leğinin tasarımcı araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilen versiyonu kullanılarak toplanmıştır. Tasarımcı tarafından gerçekleştirilen analizlerde ölçek güvenirliği oldukça yüksek bulunmuştur ($\alpha=91$). 5'li Likert tipi maddeler içeren bu 24 soruluk ölçek, 3 faktör altına toplanan 5 alt ölçekten oluşmaktadır: z düzenleme, "z Farkındalık" ve "z Yönetim" alt ölçeklerinden oluşmaktadır ve 10 madde içermektedir. İkinci faktör olan *Sosyal İlişkiler* de "Sosyal Farkındalık" ve "İlişki Becerileri" alt ölçeklerinden oluşup 8 madde içermektedir. Son olarak üçüncü faktör *Sağduyulu Karar Verme* dir ve "Sağduyulu Karar Verme" leği altında toplanan 6 maddeden oluşmaktadır.

Araştırmacılar, evrimii bir anket portalı olan SurveyMonkey© kullanarak nicel veriyi toplamışlardır. Katılımcıların kendi konforlarında doldurdıkları ölçekteki ham veri *Sosyal Bilimler İstatistik Programı (SPSS)* kullanılarak analiz edilmiş ve frekans, yüzdelik ve ortalama değerleri kapsayan betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Tüm veri toplama, analiz ve raporlama süreçlerinde etik ilkeler dikkate alınmıştır. Gönüllülük esasıyla seçilen katılımcılar bilgilendirilerek, çalışmadan istedikleri zaman ayrılma seçeneği sunulmuş ve onlara herhangi bir fiziksel, psikolojik ya da yasal bir zarar verilmemiştir. Gizlilik ilkesine uyularak katılımcılara kimlik bilgileri sorulmamış ve raporda görünür kılınmamıştır. Bunların yanı sıra çalışmanın gerçekleştirildiği kurumdaki Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan gerekli onay alınmıştır.

Bulgular

 faktör altına toplanan 24 maddelik ölçek ile elde edilen nicel veriler betimleyici istatistikî analiz ile analiz edilmiştir. Sonuçlar, katılımcıların oldukça iyi öz düzenleme, sosyal ilişkiler ve sağduyulu karar verme yetilerine sahip olduklarını göstermiştir. Katılımcılar duygularını betimleyebildiklerini ve hedeflerine ulaşıp sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için duygularını etkili bir şekilde ynetebildiklerini belirtmişlerdir. Buna ek olarak, belirledikleri hedeflerle hayatlarını yönlendirdiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, katılımcılar sosyal farkındalığa sahip olduklarını, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabildiklerini, onların bakış açısından olayları değerlendirip onlarla duygudaş olabildiklerini, topluma kolayca uyum sağlayabildiklerini ve iş birliği yapabildiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar sağduyulu karar verme faktörü ile ilgili maddelere de oldukça olumlu cevaplar vererek kararları dikkatli bir şekilde aldıklarının altını çizmişlerdir.

Tartışma

Bu oldukça olumlu bulgular, kolektif yani yüksek bağlamlı kültürlerde yapılan pek çok çalışmanın sonuçları ile uyumlu değildir. Katılımcı beyanına dayanan bu iyi derecedeki sosyal ve duygusal kapasite, temel olarak üç sebeple açıklanabilir. Öncelikle; güncel eğitim reformları ile uygulanmaya başlanan ğrenci merkezli ve yapılandırmacı eğitim modeli, öğrencilerin sadece akademik başarılarına değil aynı zamanda sosyal ve duygusal refahlarına önem vermekte ve ilgili becerileri formal eğitim sürecine dâhil etmektedir. Ayrıca ğretmen eğitimine de entegre edilen ilgili dersler bu konuda aday öğretmenlerin farkındalıklarını artırmakta ve dolayısıyla bu becerilerin okulda geliştirilmesi için onları cesaretlendirmektedir. Bunun yanı sıra, Türk kültürü yüksek bağlamlı bir kültürdür ve bu tarz kolektif toplumlarda bireyden ziyade toplum refahı önemsendiği için beraber çalışma ve dayanışma kültürü mevcuttur. Son olarak da bu oldukça olumlu sonuçlar çalışma yönteminden kaynaklanmış olabilir. Zira katılımcılar olumsuz bir görüntü izmemek amacıyla dürüst cevaplar vermek yerine orta derece olan nötr seçeneğe yönelmiş olabilirler.

Sonuç ve Öneriler

Kolektif yüksek bağlamalı kültürlerde yapılan çalışmaların aksine bu çalışmada katılımcılar sosyal ve duygusal anlamda oldukça yetkin bulunmuşlardır. Ancak bu olumlu resmin devamını temin etmek amacıyla eğitimciler işbirlikli ödev ve görevlere öncelik vererek öğrencilerin duygu yönetimini gerçekleştirip başkaları ile iyi ilişkiler kurabilmelerine yardımcı olmalıdır. Özellikle, karma gruplarla yapılan bu tarz eğitim etkinlikleri vasıtasıyla öğrencilerin öz farkındalık ve öz yönetim açısından güçlü ve zayıf yönlerini tanıyabilecekleri öngörülmektedir. Bunların yanı sıra; dil becerileri öğretilirken öğrencilerden kendilerinin başkalarının yerine koyarak duygularını dil becerileriyle ifade etmeleri, mini saha çalışmaları yaparak gerçek hayatta insanların fikir ve tepkilerini ölçmeleri, kültürel çatışma içeren durumları analiz ederek muhtemel problem ve çözümleri irdelemeleri ve etkileşim içeren oyunlar oynayarak yaratıcı ve eleştirel düşünme yetkinliklerini geliştirmeleri beklenebilir.

Bu durum çalışmasında, tek bir durum üzerinden genelleme yapılması amaçlanmamıştır. Araştırma ve sonuçlarının Sosyal-Duygusal Öğrenme alanına katkı sunacağı; bütün insanlığı duygusal açıdan etkileyen COVID-19 pandemisi sonrası benzer çalışmaların yürütülmesine ve bulguların karşılaştırılmasına yardımcı olacağı düşünülmektedir.



Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Yapılmış Bilimsel Çalışmaların İncelenmesi

Investigation of Scientific Studies on the Problems Faced by Primary School Teachers

Ayfer ŞAHİN¹

Rabia ASAL ÖZKAN²

Büşra NUR TURAN²

¹Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim
Bölümü, Kırşehir, Türkiye
²Erciyes Üniversitesi, Ziya Eren
Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim
Bölümü, Kayseri, Türkiye



ÖZ

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları ortaya koyan bilimsel çalışmaların incelenmesi ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerinin getirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Çalışma kapsamında Türkçe olarak yayımlanmış makalelerden ve lisansüstü tezlerden yararlanılmıştır. Veri tabanlarında anahtar sözcükler kullanılarak 117 çalışmaya ulaşılmış, belirlenen ölçütlere uymaması sebebiyle 23 çalışma kapsam dışı bırakılmıştır. Çalışma kapsamında 30 lisansüstü tez ve 64 makale olmak üzere toplam 94 bilimsel çalışma incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler bir istatistik programı aracılığıyla analiz edilerek yorumlanmıştır. İncelenen çalışmalarda daha çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve verilerin en çok görüşme formu aracılığıyla toplandığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin yapılan çalışmalarda en çok kırsal bölge, birleştirilmiş sınıf ve ilk okuma yazma öğretimiyle ilgili konulara yer verildiği belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında ele alınan çalışmalarda ortaya konulmuş sonuçlara göre; sınıf öğretmenlerinin en çok fiziksel yetersizliklerle, materyal eksiklikleriyle, kırsal bölge ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarıyla, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunmasıyla ve velilerin öğrencilere karşı ilgisiz olmasıyla ilgili sorunlar yaşadıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Makale, doktora tezi, yüksek lisans tezi, lisansüstü tez, bilimsel araştırma

ABSTRACT

This study aimed to examine the scientific studies that reveal the problems faced by classroom teachers and to offer solutions to these problems. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the study. Within the scope of the study, articles published in Turkish and postgraduate theses were used. By using keywords in the databases, 117 studies were reached, and 23 studies were excluded because they did not comply with the specified criteria. Within the scope of the study, a total of 94 scientific studies including 30 graduate theses and 64 articles were examined. The data obtained from the research were analyzed and interpreted through a statistical program. It was determined that mostly qualitative research methods were used in the analyzed studies and the data were collected mostly through interview forms. As a result of the study, it was determined that the studies on the problems faced by classroom teachers mostly included subjects related to rural areas, integrated classrooms, and first reading and writing teaching. According to the results of the studies handled within the scope of this research, it was determined that primary school teachers mostly experienced problems related to physical disabilities, material deficiencies, rural and combined classroom practices, having foreign students in their classrooms, and parents' indifference to students.

Keywords: Article, doctoral thesis, master thesis, postgraduate thesis, scientific research

Geliş Tarihi/Received: 14.01.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 28.04.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Rabia ASAL ÖZKAN
E-mail: rabiaasal@erciyes.edu.tr

Cite this article as: Asal Özkan, R.,
Şahin, A., & Nur Turan, B. (2022).
Investigation of scientific studies on
the problems faced by primary school
teachers. *Educational Academic
Research*, 45, 83-91.



Content of this journal is licensed
under a Creative Commons
Attribution-NonCommercial 4.0
International License.

Giriş

Öğretmenlik, toplumsal değerlerin kendinden sonraki kuşaklara aktarıcısı olması bakımından en saygın meslekler arasında yer alır. Türk kültüründe ilim sahibi kişiler önemsenmiş ve ilim öğreten kişilere değer verilmiştir. "Bana bir harf öğretene kırk yıl kölesi olurum." "Gelecek gençlerin, gençler ise öğretmenlerin

eseridir.” gibi halk arasında bilinen ve kullanılan özlü sözler bunu doğrular niteliktedir. Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, bireylerin toplumsal hayata hazırlanması ve ülkenin gelişmesine katkı sağlaması bakımından öğretmenlik mesleği önemlidir. Öğretmenlik mesleğine verilen bu önem, öğretmenlerin toplum içindeki sorumluluklarının ve toplumsal rollerinin artmasına yol açmıştır.

Çocukların ilkökulda aldığı eğitim onları yetişkin hayatına hazırlayan önemli bir adımdır. İlkokulda kazanılan bilgi ve beceriler bir sonraki öğretim basamağındaki başarıyı büyük ölçüde etkilemektedir (Unutkan, 2003). Özellikle öğrencilerle geçirdikleri uzun süre, sınıf öğretmenlerini bireylerin hayatındaki yeri ve önemi açısından diğer öğretmenliklerden farklı bir yere taşımaktadır (Delican, 2019). Sınıf öğretmenleri, kendi bilgi ve becerileri doğrultusunda nitelikli bireyler yetiştirme noktasında öğrencilere rol model olma görevini üstlenmekte, hem temel yaşam becerilerinin kazandırılmasında hem de bilim ve teknolojiye gelişmeleri kullanarak üretken nesillerin yetiştirilmesinde büyük rol oynamaktadır (Arslan & Özpinar, 2008; Özpinar, 2008).

Bireylerin yetişmesinde önemli rol oynayan sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitim, atanma kriterleri ve hizmet içi eğitim süreçleri her ülkede farklılık göstermektedir. Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı bir devlet okulunda sınıf öğretmeni olabilmek için Eğitim Fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Ana bilim dallarından mezun olmak, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından yapılan Kamu Personeli Seçme Sınavı'ndan yeterli puan almak ve devlet memurluğu için engel teşkil edecek bir suç işlememiş olmak gerekmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015).

21. yüzyılda bilim ve teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler sınıf öğretmenlerinin yükünü arttırmıştır. Özellikle Türk Eğitim Sisteminde öğretmen ve öğrenci sayısının fazla olduğu göz önüne alındığında sorunların da artması kaçınılmazdır. Bu noktada sistem içinde yaşanan sorunların neler olduğunun ortaya çıkarılması, sorunlara yönelik çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Nayir, 2016). İlgili alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin; sınıf yönetimine ilişkin (Çetin, 2013; Elban, 2009; Erdem, 2007; Erol, Özaydın ve Koç, 2010; Hemde, 2010; Kapucuoğlu Tolunay, 2008; Kırbaş ve Atay, 2017) ilk okuma yazma öğretimine ilişkin (Anras, 2020; Avcı ve Şahin, 2016; Aydın ve Kartal, 2017; Babayiğit ve Erkuş, 2017; Başar ve Tanış Gürbüz 2020; Bayat, 2015; Ekici Calın, 2019; İnan, 2018; Şahin, 2012), kırsal bölgeye ilişkin (Anılan, Kılıç ve Demir, 2015; Çam Tosun ve Filiz, 2017; Palavan ve Donuk, 2016; Taşkaya, Tühan ve Yetkin, 2015; Sidat ve Bayar, 2018; Şahin ve Analı, 2019), birleştirilmiş sınıflarda öğretime ilişkin sorunlar (Aybek & Aslan, 2014; Elma, 2013; Kaya & Taşdemirci, 2005; Sağ ve ark., 2009) yaşadıkları ile ilgili bulguların tespit edildiği görülmektedir.

Sınıf yönetimine ilişkin en sık karşılaşılan sorunlar; öğrencilerin derste izin almadan konuşmaları, derse karşı ilgisizlikleri, arkadaşlarını şikâyet etmeleri ve derste bir şeyler yiyip içmeleri olarak belirlenmiştir (Özer ve ark., 2014; Sadık & Aslan, 2015). Sınıf yönetiminin etkili şekilde gerçekleşmesi için sınıf öğretmenlerinin bu alanda yetkin olmaları, eğiticilik özelliğinin yanında iyi bir yöneticilik özelliğine de sahip olmaları gerekmektedir (Şentürk, 2010). Sınıf içinde istenmeyen davranışların en aza indirilerek öğrenmenin verimli şekilde gerçekleşmesi, öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin sorunlarının çözülmesiyle mümkündür.

İlk okuma yazma öğretimine ilişkin en çok karşılaşılan sorunlar; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması, ailelerin

ilgisizliği ve fiziksel şartların yetersizliğidir (Babayiğit, 2017; Erbasan & Erbasan, 2016). İlk okuma yazma süreci eğitim hayatının temelini oluşturmaktadır. Eğitim hayatının önemli basamağını oluşturan bu aşama, öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarının belirleyicisi niteliğinde olup bireyin sosyal bir varlık olarak toplum içinde yer almasını, etkili iletişim kurmasını, görsel ve yazılı materyalleri anlamasını ve kendini doğru ifade etmesini sağlar (Karaçay, 2011). Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin başarılı bir ilk okuma yazma öğretimi süreci geçirmeleri ve bu süreçte karşılaştıkları sorunları en aza indirmek için stratejiler geliştirmeleri önemlidir.

Sınıf öğretmenlerinin kırsal bölgeye ilişkin en sık yaşadığı sorunlar; fiziksel şartlardan kaynaklanan sorunlar, dil problemi, birleştirilmiş sınıf uygulaması, ulaşım sorunları ve ekonomik sorunlardır (Sidat & Bayar, 2018). Sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu ilk görev yeri olarak kırsal bölgeye atanmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin kırsal bölgeye ilişkin yaşadıkları sorunların ortaya konulması ve çözülmesi de son derece önemlidir.

Sınıfında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan öğretmenler; öğrenciler ile iletişim kurma, derslerin öğretimi süreci ve öğrenci velileri ile iletişim kurma sürecinde bazı zorluklar yaşamaktadırlar (Cin, 2018; Ergen, 2017). Türkiye'nin son yıllarda aldıkları göçler ile birlikte Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısında artış yaşanmıştır. Bu sebeple sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin öğrenim sürecini sağlıklı bir şekilde yürütebilmesi adına yaşadıkları sorunların tespit edilmesi ve bu sorunların giderilmesi büyük önem taşımaktadır.

Eğitim insanları yetiştirmede en önemli unsurdur. Bu önemli unsuru yerine getiren meslek grubu ise öğretmenlerdir (Çelik, 2011). İlkokul; bireylerin dünya görüşünün şekillenmesi, sahip olduğu değerlerin oluşması, akademik bilgi ve becerilerin kazandırılmasında önemli bir süreçtir. Bu süreçte sınıf öğretmenleri büyük roller üstlenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin bu süreçte yaşadığı sorunların belirlenmesi ve sorunların giderilmesi öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumlarını ve mesleki doyumlarını büyük ölçüde etkilemektedir. Bireylerin hayatını şekillendirmede büyük rol üstlenen sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara çözüm getirilemediği sürece eğittikleri bireylerin de hayata sorunlarla başlayacakları muhakkaktır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemlere çözüm getirmek amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Fakat ilgili literatür incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların ayrı ayrı ele alınmış olduğu ve sorunları bütüncül bir şekilde ele alan herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar bütüncül bir biçimde ele alınıp daha geniş bir perspektif sunulmaya çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında yapılan önerilerle sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların en aza indirgenmesinde literatüre katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Çalışmanın amacı, 2005-2020 yılları arasında sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yapılan bilimsel çalışmaları incelemek ve sorunların çözümüne ilişkin öneriler geliştirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt problemlerin cevapları bulunmaya çalışılmıştır.

Alt Problemler

1. Çalışmaların yıllara göre dağılım nasıldır?
2. Çalışmaların yayımlandıkları veri tabanına göre dağılım nasıldır?
3. Çalışmaların türlerine göre dağılım nasıldır?
4. Çalışmaların kullanılan yöntem ve desene göre dağılımı nasıldır?

5. Çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılım nasıldır?
6. Çalışmaların ele aldığı sorunların dağılımı nasıldır?
7. Çalışmalarda ulaşılan sonuçlar nelerdir?
8. Çalışmaların getirdikleri öneriler nelerdir?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, veri toplama süreci ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmanın verileri doküman analizi yöntemi ile elde edilmiştir. Doküman analizi; belirlenen konuya ilişkin daha önce yapılan her türlü yazılı çalışmanın amaca yönelik taranması, kategorize edilmesi, özetlenmesi ve ulaşılan bulguların amaç doğrultusunda analizi ve yorumlanması sürecini içeren bilimsel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009; Şimşek, 2009).

Veri Toplama Süreci

Çalışmada analizi yapılacak konuya ilişkin Türkçe yayımlanmış makaleler, yüksek lisans tezleri ve doktora tezlerinden yararlanılmıştır. Ulakbim, Google Akademik, Sobiad, Dergipark, YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanlarında arama yapılmıştır. Araştırma yapılan veri tabanlarında “sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları problemler,” “sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar,” “birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar,” “ilk okuma yazma öğretimi sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar,” “göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar,” “kırsal bölgede görev yapan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar,” “sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlar,” “sınıf öğretmenlerinin öğretime ilişkin yaşadıkları sorunlar,” “sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar” anahtar sözcükleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Konuya ilişkin ulaşılan araştırmaların çalışmaya dâhil edilmesinde bazı ölçütler göz önünde bulundurulmuştur. Bu ölçütler; a) çalışmanın 2005-2020 yılları arasında yapılmış olması, b) sınıf öğretmenleri örnekleminde yapılmış olması ve c) sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunları konu edinmesidir. Veri tabanlarında anahtar sözcükler kullanılarak 117 çalışmaya ulaşılmıştır. İncelenen bilimsel çalışmalara branş öğretmenleri ve okul yöneticilerinin dahil edilmesinde sebebiyle 23 çalışma kapsam dışı bırakılmıştır. Toplam 94 makale ve tez bu çalışma kapsamında incelenmiştir.

Yapılan çalışma doküman analizi yöntemi ile yürütüldüğü için etik kurul izni alınmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında doküman analizi yöntemi ile incelenen bilimsel çalışmalardan elde edilen veriler frekans ve yüzde değerleri ile ifade edilerek betimsel olarak analiz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarının inandırıcılığının belirlenmesi hususunda kullanılan iki önemli ölçüt geçerlik ve güvenilirliktir. Nitel bir araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analiz edilmesi ve bu süreçlerin ayrıntılı bir şekilde raporlaştırılması araştırmanın geçerliliğini ortaya koyan önemli bir ölçüttür. Ayrıca iç geçerliliği sağlamak için araştırmadan elde edilen veriler iki farklı araştırmacı tarafından incelenip analiz edilmiş ve kodlanmıştır. Daha sonra iki araştırmacının analizleri karşılaştırılmış ve kodlamalar arasında çok az farklılık olduğu görülmüştür. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılığı ortaya koyan formülle hesaplamalar yapılmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık 0.84 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde doküman incelemesi yapılan çalışmalar belirlenen alt problemler doğrultusunda tablolar hâlinde sunulmuştur.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlarla ilgili yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Çalışmaların yıllara göre dağılımına ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo incelendiğinde, 2005-2020 yılları arasında en fazla çalışmanın %13,8 ile 2019 yılında, en az çalışmanın ise %1,1 ile 2006 ve 2007 yıllarında yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ile ilgili yapılan çalışmaların ulaşılan veri tabanına göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Çalışmaların ulaşıldığı veri tabanına ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo incelendiğinde, %31,9’una YÖKTEZ, %22,3’üne ULAKBİM, %20,2’sine Dergipark, %20,2’sine Google Akademik ve %5,3’üne SOBIAD veri tabanından ulaşıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ile ilgili yapılan çalışmaların türüne göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Çalışmaların türlerine ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo incelendiğinde, %68,1’inin makale, %28,7’sinin yüksek lisans tezi ve %3,2 sinin ise doktora tezi olduğu görülmektedir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ile ilgili yapılan çalışmaların yöntemi ve desenine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 1.

Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

Çalışmanın Yılı	f	%
2005	2	2,1
2006	1	1,1
2007	1	1,1
2008	6	6,4
2009	3	3,2
2010	4	4,3
2011	3	3,2
2012	2	2,1
2013	5	5,3
2014	8	8,5
2015	10	10,6
2016	9	9,6
2017	11	11,7
2018	7	7,4
2019	13	13,8
2020	9	9,6
Toplam	94	100,0

Tablo 2.*Çalışmaların Ulaşıldığı Veri Tabanına Göre Dağılımı*

Ulaşılan Veri Tabanı	f	%
YÖKTEZ	30	31,9
ULAKBİM	21	22,3
Dergipark	19	20,2
Google Akademik	19	20,2
SOBIAD	5	5,3
Toplam	94	100,0

Tablo 3.*Çalışmaların Türlerine Göre Dağılımı*

Çalışmanın Türü	f	%
Makale	64	68,1
Yüksek Lisans Tezi	27	28,7
Doktora Tezi	3	3,2
Toplam	94	100,0

Tablo 4.*Çalışmaların Yöntemlerine ve Desenlerine Göre Dağılımı*

Çalışmanın Yöntemi	Çalışmanın Deseni	f	%
Nicel Araştırma Yöntemi	Betimsel Tarama Deseni	25	26,5
	İlişkisel Tarama Deseni	1	1,1
	Deneysel Desen	1	1,1
Nitel Araştırma Yöntemi	Durum Çalışması Deseni	38	40,4
	Fenomenoloji	20	21,2
Karma Yöntem		9	9,6
Toplam		94	100,0

Çalışmalarda kullanılan yöntem ve desene ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo incelendiğinde, %28,7'sinin nicel araştırma yöntemi, %61,7'sinin nitel araştırma yöntemi ve %9,6'sının ise karma yöntem kullanılarak yapıldığı görülmektedir. Çalışmaların %26,5'i betimsel tarama, %1,1'i ilişkisel tarama, %1,1'i deneysel, %40,4'ü durum çalışması, %21,2'si fenomenoloji deseninde yapıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ile ilgili yapılan çalışmaların veri toplama tekniklerine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Çalışmalarda kullanılan veri toplama tekniklerine ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo incelendiğinde, %28,7'sinde ölçek, %58,5'inde

Tablo 5.*Çalışmaların Veri Toplama Tekniklerine Göre Dağılımı*

Veri Toplama Tekniği	f	%
Ölçek	27	28,7
Görüşme	55	58,5
Ölçek ve Görüşme	9	9,6
Gözlem ve Görüşme	2	2,1
Doküman İncelemesi	1	1,1
Toplam	94	100,0

görüşme, %2,1'inde gözlem ve görüşme, %1,1'inde ise doküman incelemesi veri toplama tekniğinin kullanıldığı görülmektedir.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ile ilgili yapılan çalışmaların ele aldıkları sorunların dağılımına ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Ele aldıkları sorunlara ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo incelendiğinde, çalışmaların %9,6'sının sınıf yönetimi, %17'sinin ilk okuma ve yazma, %19,1'inin kırsal bölge, %18,1'inin birleştirilmiş sınıf, %12,8'inin özel eğitim ve kaynaştırma, %6,4'ünün 4+4+4 eğitim sistemi, %9,6'sının derslerin öğretimi ve %7,4'ünün yabancı uyruklu öğrencilerden kaynaklanan sorunları konu edindiği görülmektedir.

Araştırmanın Yedinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ile ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda ulaşılan sonuçlara ilişkin bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları sorunlarla ilgili yapılan bilimsel çalışmalarda en çok sınıfta söz almadan konuşma, arkadaşını şikâyet etme, sınıf içinde dolaşma gibi istenmeyen davranışlarla karşılaştıkları ve ailelerin çocuklarına karşı ilgisiz olmasıyla ilgili problemler yaşadıkları, ilk okuma yazma öğretiminde en çok sınıfların kalabalık olması ve fiziksel yetersizliklerden dolayı sorun yaşadıkları, kırsal bölgede ve birleştirilmiş sınıflarda fiziksel ve çevresel koşulların yetersiz olmasından dolayı sorunlar yaşadıkları, yabancı uyruklu öğrencilerle ise, öğrencilerin Türkçeyi etkili ve güzel konuşamamalarının dolayı iletişim problemi yaşadıkları görülmektedir.

Araştırmanın Sekizinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ile ilgili yapılan çalışmaların getirdikleri önerilere ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur.

Bilimsel çalışmalarda sorunlara getirilen önerilere ilişkin bilgilerin yer aldığı tablo incelendiğinde, araştırmacıların sınıf yönetiminde karşılaşılan sorunlara yönelik en çok öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi gerektiğine ilişkin öneriler getirdiği, ilk okuma yazma öğretimine ilişkin okul öncesi eğitimin yaygınlaşması ve okul veli iş birliğinin artırılması gerektiğine yönelik öneriler getirildiği, kırsal bölgelerde karşılaşılan sorunlar için MEB, veli, aile, muhtar vb. paydaşlardan yeterli destek sağlanmasına yönelik öneriler getirildiği, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin sorunlarına yönelik öğretmenlere hizmet içi eğitimlerle destek sağlanması gerektiği, 4+4+4 eğitim sistemiyle birlikte öğretmenlerin norm fazlası olup başka branşlara geçmemesi için sınıf mevcutlarının azaltılarak şube

Tablo 6.*Çalışmalarda Ulaşılan Sonuçlar*

Ele Alınan Sorunlar	f	%
Sınıf Yönetimi	9	9,6
İlk Okuma Yazma	16	17,0
Kırsal Bölge	18	19,1
Birleştirilmiş Sınıf	17	18,1
Özel Eğitim/Kaynaştırma	12	12,8
4+4+4 Eğitim Sistemi	6	6,4
Derslerin Öğretimi	9	9,6
Yabancı Uyruklu Öğrenciler	7	7,4
Toplam	94	100,0

Tablo 7.*Bilimsel Çalışmada Ulaşılan Sonuçlar*

Çalışmanın Konusu	Bilimsel Çalışmalarda Ulaşılan Sonuçlar	f	%
Sınıf Yönetimi	Sınıfta en çok karşılaşılan istenmeyen davranışlar; söz almadan konuşma, arkadaşlarını şikâyet etmek ve sınıfta dolaşmaktır.	9	32,1
	Ailelerin ilgisiz olmasının sınıf yönetimini olumsuz etkilemektedir.	9	32,1
	Sınıf öğretmenleri disiplin sorunlarıyla başa çıkmada en çok sözle uyarma yöntemi kullanılmaktadır.	4	14,2
	Lisans eğitiminde alınan dersler yetersizdir.	3	10,7
	Öğretmenler sınıf kurallarını belirlemede ve uygulamada sorun yaşamaktadır.	3	10,7
İlk Okuma Yazma	Sınıfların kalabalık olması ve fiziksel yetersizliklerin ilk okuma yazma sürecini olumsuz etkilemektedir.	14	28,0
	Öğretmenler ilk okuma yazma öğretimi sürecinde velilerden yeterli desteği görememektedir.	10	20,0
	İlk okuma yazma sürecinde kullanılan ders kitapları ve materyaller yetersizdir.	8	16,0
	Hizmet içi eğitimler yetersizdir	6	12,0
	Lisans eğitiminde alınan dersler yetersizdir	6	12,0
	Öğrencilerin okul öncesi eğitim almamış olmaması sorunlara sebep olmaktadır	3	6,0
	Türkçeyi etkili ve güzel konuşamayan öğrencilerle sorun yaşanmaktadır	3	6,0
Kırsal Bölge	Öğrenciler okula karşı ilgisizdir ve devamsızlık yapmaktadır.	12	26,0
	Fiziksel ve çevresel koşulların yetersiz olması öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.	8	17,3
	Veliler öğrencilerin eğitimine yeterli destek vermemektedir.	8	17,3
	Sosyal imkânların yetersiz olması sorunlara sebep olmaktadır	6	15,3
	Lisans eğitiminde alınan uygulama derslerinin içeri kırsal bölge için gerekli olan bilgi ve deneyimleri içermemektedir.	5	12,8
	Yönetici ve öğretmenler arasında iletişim zayıftır.	5	12,8
	Okul öncesi eğitim kurumları yetersizdir.	2	5,1
Birleştirilmiş Sınıf	Okulların fiziksel donanımının, alt yapısının ve materyallerinin yetersiz olması öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.	12	24,4
	Birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlerin her sınıf için ayırabildikleri zaman azdır.	9	18,3
	Okul aile iş birliğinin yetersizdir.	8	16,3
	Kazanımların yetiştirilmesinde sorunlar yaşanmaktadır.	6	15,0
	Rehberlik faaliyetleri yetersizdir.	6	15,0
	Lisans eğitiminde alınan dersler yetersizdir.	4	10,0
	Öğretmenlerin idari görevlerinin de olması soruna sebep olmaktadır.	4	10,0
Özel Eğitim/ Kaynaştırma	Öğretmenler BEP hazırlama ve uygulama aşamalarında yeterli bilgiye sahip değildir.	8	20,0
	Okulların sahip olduğu fiziksel alt yapı ve materyaller kaynaştırma öğrencisinin ihtiyaçlarına uygun değildir.	9	22,5
	Veliler öğrencilerin eğitimine yeterli destek vermemektedir.	8	20,0
	Öğretmenler öğretim sürecinde kendini yetersiz hissetmektedir	6	16,0
	Öğretmenlere yeterli rehberlik hizmeti alamamaktadır	6	16,0
	Sınıftaki öğrenciler kaynaştırma öğrencisine önyargılı yaklaşmaktadır	3	8,0
4+4+4 Eğitim Sistemi	Eğitim ortamlarındaki fiziki yetersizlikler ve kalabalık sınıflar öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.	8	26,6
	60 – 66 aylık öğrencilerin, 72 + aylık öğrencilerle aynı sınıfta bulunmaları uyum sorunu yaratmaktadır.	7	23,3
	60-66 aylık çocukların bilişsel, fiziksel ve sosyal gelişimlerinin tamamlanamaları sorunları beraberinde getirmektedir.	7	23,3
	Fiziki koşullar 60-66 aylık öğrenciler için uygun değildir	4	13,3
	Öğretmenler norm fazlası olmaktadır.	4	13,3
Derslerin Öğretimi	Öğretmenler yöntem ve tekniklerin uygulanmasında kendilerini yetersiz görmektedirler.	5	17,8
	Fiziksel yetersizlikler ve materyal eksikliği öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.	6	21,5
	Sınıfların kalabalık olması öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.	5	17,8
	Okul dışı etkinliklerde izinler için gerekli olan yasal süreç uzundur.	4	14,3
	Lisans eğitiminde alınan dersler yetersizdir	4	14,3
	Öğretim programı yoğundur	4	14,3
Yabancı Uyruklu Öğrenciler	Yabancı uyruklu çocukların hazırbulunuşluklarının yeterli olmayışı, dildeki farklılıklar, psikolojik sorunlar ve seviye farklılığının olması öğretimi olumsuz etkilemektedir.	7	21,8
	İletişim yetersizliği, kendini ifade etmede güçlük yaşama, Türkçe kelime haznesinin yetersiz olması sorunlara sebep olmaktadır.	7	21,8
	Öğretim sürecinde görsel materyal kullanılması, drama, gösterip yaptırma gibi farklı yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir.	6	18,7
	Ailelerin ilgisizliği sorun yaratmaktadır.	6	18,8
	Derslerin öğretiminde sorunlar yaşanmaktadır.	6	18,8

Tablo 8.
Çalışma Sonuçlarına Göre Getirilmiş Öneriler

Çalışmanın Konusu	Çalışmada Getirilen Öneriler	f	%
Sınıf Yönetimi	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.	5	20,0
	Ders yılı başında öğretmen, veli ve öğrenciyle sınıf kuralları belirlemelidir.	4	16,0
	Veli, öğretmen ve rehberlik servisi iş birlikli çalışmalıdır.	3	12,0
	Diğer	13	52,0
İlk Okuma Yazma	Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalıdır.	13	22,0
	Öğretmen, veli iş birliğini arttırılmalıdır.	13	22,0
	Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.	7	11,8
	Diğer	26	44,0
Kırsal Bölge	Kırsal bölgede çalışan öğretmenlere MEB, veli, aile, muhtar vb. paydaşlardan yeterli destek sağlanmalıdır.	10	20,0
	Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.	9	18,0
	Gerekli fiziksel koşullar ve ders materyalleri sağlanmalıdır.	7	14,0
	Diğer	24	48,0
Birleştirilmiş Sınıf	Öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmelidir.	13	21,3
	Öğretmen, veli iş birliğini arttırılmalıdır	9	14,7
	Birleştirilmiş sınıflarda fiziksel şartlar iyileştirilmelidir.	13	21,3
	Diğer	26	42,6
Özel Eğitim/ Kaynaştırma	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.	8	25,0
	Öğretmen-öğrenci-veli iletişimi arttırılmalıdır.	6	18,7
	BEP hazırlama konusunda öğretmenlere uzman desteği sağlanmalıdır.	4	12,5
	Diğer	14	43,7
4+4+4 Eğitim Sistemi	Norm fazlası öğretmenlerin önüne geçmek için sınıf mevcudu azaltılarak şube arttırılmalıdır.	4	20,0
	Okulların mevcut fiziki koşulları 60-66 aylık öğrencilere göre düzenlenmelidir.	2	10,0
	60-66-72+ aylık öğrenciler aynı sınıfta bulunmayacak şekilde sınıflar düzenlenmelidir.	3	15,0
	Diğer	11	55,0
Derslerin Öğretimi	Öğretim derslerinde farklı yöntem teknik ve yaklaşımlar benimsenmelidir.	4	16,6
	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.	7	29,1
	Öğrencilere sınıf ve laboratuvar dışında da okul dışı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır.	3	12,5
	Diğer	10	40,1
Yabancı Uyruklu Öğrenciler	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.	4	17,3
	Ailelere ve öğrencilere yönelik dil eğitimi ve sosyalleştirme çalışmaları yapılmalıdır.	4	17,3
	Öğretmen yetiştirme programına iki dillilik, çok kültürlülük vb. dersler eklenmelidir.	4	17,3
	Diğer	11	47,8

sayılarının arttırılması gerektiğine yönelik öneriler getirdikleri görülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

2005–2020 yılları arasında sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yapılmış bilimsel çalışmalar incelendiğinde, en çok çalışmanın 2019 yılında, en az çalışmanın 2006 ve 2007 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Özellikle günümüzde eğitime verilen önemin artması, eğitim sisteminde yaşanan sorunların neler olduğunun tespit edilmesi ve sorunların giderilmesinin araştırmacılar ve eğitimciler tarafından önem arz etmesi yakın tarihte yapılan çalışmalarının nicelik olarak daha fazla olmasının sebebini ortaya koymaktadır.

Yapılan bilimsel çalışmalar incelendiğinde, çalışmaların büyük çoğunluğunun makale olduğu, lisansüstü çalışmalarda bu konunun daha az ele alındığı belirlenmiştir. Lisansüstü çalışmalar çok

fazla emek ve zaman gerektiren çalışmalar olduğundan dolayı genellikle daha kapsamlı konular, yeni yöntemler ve teknikler çalışılmaktadır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemler genellikle bilimsel makalelerde çalışılmaktadır. Fakat eğitim sisteminin temel yapı taşını oluşturan ilköğretim düzeyinde yaşanan problemlerin ortaya çıkarılması ve çözüm üretilmesi gerektiğinden lisansüstü düzeyde araştırılan çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin yapılmış bilimsel çalışmalarda daha çok nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve verilerin en çok görüşme formu aracılığıyla toplandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubundaki sınıf öğretmenlerinin yer alması ve özellikle sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin derinlemesine inceleme gerektirmesi sebebiyle nitel araştırma yönteminin kullanıldığı ve verilerin görüşme aracılığıyla toplandığı söylenebilir. Fakat diğer öğretmenlerin de bu

sorunlara benzer sorunlar yaşayıp yaşamadığını tespit etmek ve genellemelere ulaşmak için nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların da yapılması gerekmektedir.

Bilimsel çalışmalarda saptanan sorunlar incelendiğinde ise öğretmenlerin en çok kırsal bölgede görev yapmaları nedeniyle sorunlarla karşılaştıkları bu sorunların da daha çok öğrencilerin okula karşı ilgisiz olmaları, sürekli devamsızlık yapmaları, fiziksel ve çevresel koşulların yetersiz olması ve ailelerin çocuklarının eğitimine yeterli desteği vermemesinden kaynaklandığı görülmektedir (Analı & Şahin, 2019; Palavan & Donuk, 2016; Sidat & Bayar, 2018). Sınıf öğretmenlerinin ilk atama yerlerinin kırsal bölge olması, öğretmenlik uygulaması derslerinde kırsal bölgelere ilişkin herhangi bir deneyim yaşamamış olmaları dolayısıyla hiçbir tecrübeye sahip olmayan öğretmenlerin kırsal bölgede sorunlar yaşaması beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda her sınıf düzeyi için ayıracakları zamanın normal sınıflara göre daha az olması, fiziksel alt yapının yetersiz olması ve materyal eksikliklerinin olmasından dolayı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Dursun, 2006; Köksal, 2005; Ocakcı, 2017). Özellikle kırsal bölgede devam eden birleştirilmiş sınıf uygulamaları daha çok tecrübe gerektiren bir uygulamadır. Öğretmenlerin üçüncü olarak ilk okuma yazma öğretimi sürecinde sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. İlk okuma yazmada en çok karşılaşılan sorunların sınıfların kalabalık olmasından, ailelerin çocuklara yeterli desteği vermemesinden ve ders kitaplarının yetersiz olmasından kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır (Babayiğit, 2017; Erbasan & Erbasan, 2019; İflazoğlu Saban & Yiğit, 2011). Sınıf öğretmenlerinin ana dilini etkili ve güzel konuşamayan öğrencilerle ilk okuma yazma alanında sorunlar yaşaması, ayrıca ders materyallerinin bu konuda çok yeterli olmaması sebebiyle öğretmenin yeterli destek görmemesi sorunların ortaya çıkmasına sebep olmaktadır.

- Yapılan çalışmaların geneli nitel araştırma yöntemiyle yürütüldüğü için nicel araştırma yöntemi ve karma yöntemin kullanıldığı farklı çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan çalışmalarda genellikle veriler görüşme tekniğiyle toplandığı için diğer veri toplama tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- Yapılan çalışmalar genellikle makale olduğu için bu konuda daha kapsamlı lisansüstü çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin görev yaparken karşılaştıkları sorunlara ilişkin yapılan bilimsel çalışmalar incelenmiştir. Gelecek çalışmalarda farklı konularda yapılan bilimsel çalışmalar incelenebilir.
- Literatür incelendiğinde 4+4+4 eğitim sistemi, derslerin öğretimi ve yabancı uyruklu öğrenciler ile ilgili sorunlara yönelik bilimsel çalışmaların sayısının az olduğu görülmektedir. Bu sorunlara ilişkin bilimsel çalışmalar yapılabilir ve çözüm önerileri geliştirilebilir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – A.Ş.; Tasarım – R.A.Ö., B.N.T., A.Ş.; Denetleme – A.Ş.; Kaynaklar – R.A.Ö., B.N.T.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – R.A.Ö., B.N.T.; Analiz ve/veya Yorum – R.A.Ö., B.N.T.; Literatür Taraması – R.A.Ö., B.N.T.; Yazıyı Yazan – R.A.Ö., B.N.T.; Eleştirel İnceleme – A.Ş.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – A.Ş.; Design – R.A.Ö., B.N.T., A.Ş.; Supervision – A.Ş.; Funding – R.A.Ö., B.N.T.; Materials – R.A.Ö., B.N.T.; Data Collection and/or Processing – R.A.Ö., B.N.T.; Analysis and/or Interpretation – R.A.Ö., B.N.T.; Literature Review – R.A.Ö., B.N.T.; Writing – R.A.Ö., B.N.T.; Critical Review – A.Ş.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Analı, K. C., & Şahin, A. (2019). Türkiye'nin Doğu İllerinde Görev Yapan Aday Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(1), 37–50. [CrossRef]
- Anılan, H., Kılıç, Z., & Demir, Z. M. (2015). Kırsal Alanda Öğretmen Olmak: Sınıf Öğretmenlerinin Bakış Açısı. *Journal of Turkish Studies*, 10(11), 149–172. [CrossRef]
- Anras, B. (2020). Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 51–67. [CrossRef]
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2008). Öğretmen Nitelikleri: İlköğretim Programlarının Beklentileri ve Eğitim Fakültelerinin Kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38–63.
- Aslan, A. (2018). Türkçenin Yeterince Etkin ve Güzel Konuşulmadığı Yerlerde İlk Okuma Yazma Öğretiminde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar: Ağrı İli Örneği. *(Yüksek Lisans Tezi)*. Ağrı, İbrahim Çeçen Üniversitesi.
- Avcı, Y. E., & Şahin, M. (2016). Ses Temelli Okuma-Yazma Öğretiminde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunların İncelenmesi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6–7), 59–79.
- Aybek, B., & Aslan, S. (2014). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin Ses Temelli Cümle Yönteminin Uygulanmasında Yaşamış Oldukları Sorunlara ve Çözüm Önerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi (Nitel bir Araştırma). *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 251–263.
- Aydın, H., & Kartal, H. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Hizmet İçi Eğitim Yoluyla Giderilmesi. *Academy Journal of Educational Sciences*, 1(1), 34–54. [CrossRef]
- Babayiğit, Ö. (2017). İlkokul Birinci Sınıf Türkçe Dersinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Türkiye bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34–42.
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 271–284.
- Başar, M., & Tanış Gürbüz, H. M. (2020). İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 1–20.
- Bayat, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin İlk okuma Yazma Programının Uygulanmasında Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Görüşleri. *İlköğretim Online*, 13(3), 759–775.
- Bayat, S. (2015). İlkokuma Yazma Öğretiminde 60–66 Aylık Çocuklar ile İlgili Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 172–185.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27–40. [CrossRef]
- Calin Ekici, T. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma-Yazma Öğretimine İlişkin Görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Çam Tosun, F., & Filiz, T. (2017). Müdür Yetkili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Ekonomik ve Okul İşletmesiyle İlgili Sorunlar. *İlköğretim Online*, 16(3), 978–991. [CrossRef]
- Çelik, S. (2011). *Öğretmen Tutumları ile İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.

- Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *AHI Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 255–269.
- Cin, G. (2018). Suriyeli Öğrencilere Eğitim Veren Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlar ve Psikolojik Sağlamlılık Düzeyi: Adana ili Örneği [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Delican, E. (2019). *Göreve Yeni Başlayan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları İlk Deneyimler* [Yüksek Lisans Tezi]. Tokat: Gazi Osman Paşa Üniversitesi.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Eğitim Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 01(2), 33–57. [CrossRef]
- Elban, L. (2009). *İlköğretimdeki Öğretmenlerin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla Karşılaşma ve Çözüm Bulma Durumlarının İncelenmesi* [Doktora Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Yönetim ve Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1), 75–87.
- Erbaşan, Ö., & Erbaşan, Ü. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretimi Sürecinde Karşılaştığı Sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113–125. [CrossRef]
- Erdem, A. R. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Yönetimsel Sorunlar ve Yönetimsel Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 271–286.
- Erdem, A. R., & Yaprak, M. (2011). Köy ve İlçe Merkezinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Halkla Etkileşim ve Mesleki Memnuniyet Boyutunda Karşılaştığı Sorunlar ve Bu Sorunların Performansına Etkisi Konusundaki Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 151–162.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında Mülteci Öğrenci Bulunan Sınıf Öğretmenlerinin Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Çözüme Dair Önerileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26–42.
- Ergen, H., & Şahin, E. (2019). Sınıf Öğretmenlerinin Suriyeli Öğrencilerin Eğitimi ile İlgili Yaşadıkları Problemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(44), 377–405.
- Erol, O., Özyayın, B., & Koç, M. (2010). Sınıf Yönetiminde Karşılaşılan Olaylar, Öğretmen Tepkileri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri: Unutulmayan Sınıf Anılarının Analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 16(1), 25–47.
- Hemde, A. (2010). *İlköğretim Okulları 1.–5. Sınıflarda Karşılaşılan Disiplin Sorunları ve Çözüm Yöntemleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Tutumları Üzerine Bir Araştırma* [Doktora Tezi]. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- İnan, E. (2018). *Kırsal Kesimlerdeki İlkokullarda Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin İncelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kapucuoglu Tolunay, A. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlara Karşı Kullandıkları Baş Etme Yöntemleri [Yüksek Lisans Tezi]. Bursa: Uludağ Üniversitesi.
- Karaçay, B. (2011). Okuyan Beyin. *Tübitak Bilim ve Teknik Dergisi*, 526, 20–27.
- Karaman, M. K., & Yurduseven, S. (2008). İlk Okuma Yazma Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 115–129. [CrossRef]
- Kaya, K., & Taşdemirci, E. (2005). Birleştirilmiş Sınıflar ile Bağımsız Sınıflarda İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Karşılaştırmalı İncelemesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 1–26.
- Kırbaş, Ş., & Atay, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Yaşadığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 517–538.
- Köksal, K. (2005). *Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim*. Pegem A Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Retrieved from <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20694&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Nargül, E. (2006). Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İlkokuma Yazma Öğretimindeki Yeterlilikleri ve Karşılaştıkları Sorunlar [Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Nayir, F. (2016). Pedagojik Formasyon Öğrencilerinin Türk Eğitim Sisteminde Yaşanan Sorunlara İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi. İçinde S. Dinçer (Ed.), *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler ve Nitelik Arayışı* (Baskı. 1, s. 775–790). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ocaklı, E. (2017). Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri ve Sınıf Yönetimi ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Özcan, Ş. (2008). Eğitim Yöneticisinin Cinsiyet ve Hizmetçi Eğitim Durumunun Göreve Etkisi: Bir Meta Analitik Etki Analizi [Doktora Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Özer, B., Bozkurt, N., & Tuncay, A. (2014). İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Öğretmenlerin Kullandıkları Başa Çıkma Stratejileri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 1(2), 152–189.
- Özpınar, M. (2008). *Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları (Aydın İli Örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Özpınar, M., & Sarpkaya, R. (2010). Problems of primary school teachers working in villages. *Pamukkale University Journal of Education*, 27, 17–29.
- Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109–128. [CrossRef]
- Palavan, Ö., & Göçer, V. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaştıkları Problemler (Malatya İl Örneği). *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 69–96.
- Polat Unutkan, Ö. (2003). Marmara İlköğretime Hazıroluş Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Standardizasyonu [Doktora Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Saban, A. İ., & Yiğit, V. (2011). Ses Temelli Cümle Yöntemi ile İlkokuma Yazma Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler ve Bu Güçlüklerle Baş Etme Stratejilerinin Belirlenmesi: (Şırnak İli Örneği). *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20(3), 319–342.
- Sadık, F., & Aslan, S. (2015). İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin Disiplin Problemleri ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 115–138.
- Sağ, R., Savaş, B., & Sezer, R. (2009). Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim Dersi Uygulamalarının Etkililiği ve Burdur'da Birleştirilmiş Sınıflar Uygulaması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 37–56.
- Şahin, A. (2012). Bitişik Eşik Yazı Öğretiminde Karşılaşılan Problemler. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 168–179.
- Şentürk, E. (2010). İlköğretim Okullarında Sınıflarda Gözlenen İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Sidat, E., & Bayar, A. (2018). Köy Okullarında Yaşanılan Problemlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253–261.
- Sidekli, S., Coşkun, İ., & Aydın, Y. (2015). Köyde Öğretmen Olmak: Birleştirilmiş Sınıf. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 311–331.
- Şimşek, H. (2009). Methodical problem in the researches of educational history. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 42(1), 33–51.
- Summak, M. S., Summak, E., & Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş Sınıflarda Karşılaşılan Sorunlar ve Öğretmenlerin Bakış Açısından Olası Çözüm Önerileri (Kilis Örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1221–1238.
- Taşkaya, S. M., Turhan, M., & Yetkin, R. (2015). Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları (Ağrı İli Örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198–210.

Extended Abstract

As long as the problems of classroom teachers, who play an important role in shaping the lives of individuals, cannot be solved, it is certain that the individuals they train will start life with problems. For this reason, many studies have been conducted to find solutions to the problems faced by classroom teachers. However, when the relevant literature was examined, it was seen that the problems experienced by classroom teachers were discussed separately and no study addressed the problems in a holistic way. In this study, the problems experienced by classroom teachers were addressed in a holistic manner and a wider perspective was tried to be presented. It is believed that the suggestions made in the light of the findings of the research will contribute to the literature in minimizing the problems experienced by classroom teachers. The purpose of the study is to examine the scientific studies on the problems faced by classroom teachers between 2005 and 2020 and to develop suggestions for the solution to the problems. In this study, the answers to the following sub-problems were tried to be found:

1. What is the distribution of the studies by years?
2. What is the distribution according to the database in which the studies are published?
3. What is the distribution according to the types of studies?
4. What is the distribution of the studies according to the method and pattern used?
5. What is the distribution according to the data collection tools used in the studies?
6. How is the distribution of the problems tackled by the studies?
7. What are the results achieved in the studies?
8. What are the suggestions of the studies?

In this study, document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used and it was aimed to examine the scientific studies conducted on the problems experienced by classroom teachers. Case study is the systematic in-depth examination of data sources regarding one or more events, individuals, or groups within a certain period. The data were obtained by document analysis method which is a scientific research method that includes the process of screening, categorizing, summarizing and analyzing, and interpreting the findings in line with the purpose of any written work done before on the determined subject. In the study, articles published in Turkish on the subject to be analyzed, master theses, and doctoral dissertations were used. The databases of ULAKBİM, Google Scholar, Sobiad, Dergipark, and YÖK National Thesis Center were searched. In the research databases, “problems faced by classroom teachers,” “problems experienced by classroom teachers,” “problems experienced by teachers in joined classrooms,” “problems experienced by teachers in the first literacy teaching process,” “problems experienced by new classroom teachers,” “rural area.” The search was made by using the keywords “problems faced by classroom teachers,” “problems faced by classroom teachers in classroom management,” “problems experienced by classroom teachers regarding teaching,” “Problems experienced by classroom teachers with foreign students in their class.” The following criteria have been taken into consideration in the inclusion of the studies on the subject: (a) the study was conducted between 2005 and 2020, (b) it was conducted on a sample of classroom teachers, and (c) it deals with the problems faced by classroom teachers. A total of 117 studies were reached by using keywords in databases and 23 studies were excluded due to the inclusion of branch teachers and school administrators other than classroom teachers in the sample group. A total of 94 articles and theses have been examined within the scope of this study.

In scientific studies conducted on the problems faced by classroom teachers, 9.6% of the studies are classified as classroom management, 17% first reading and writing, 19.1% rural area, 18.1% combined class, 12% is seen that 8 of them deal with special education and inclusion, 6.4% of the 4+4+4 education system, 9.6% of the teaching of the courses, and 7.4% of the problems caused by foreign students.

In scientific studies conducted on the problems faced by classroom teachers in classroom management, it was found that they mostly faced unwanted behaviors such as speaking without speaking in the classroom, complaining about their friends, walking around in the classroom, families having problems with indifference to their children, the crowded classes, and physical inadequacies were the most common in the first literacy teaching. It is observed that they have problems due to the inadequate physical and environmental conditions in rural areas and combined classrooms and communication problems with foreign students due to their inability to speak Turkish effectively and well.

When the scientific studies on the problems faced by classroom teachers between the years 2005 and 2020 are examined, it is seen that the most work was done in 2019, the least was in 2006 and 2007, the majority of the studies were articles, and this issue was discussed less in postgraduate studies, and generally, qualitative research methods were used. It is seen that the data are collected mostly through the interview form. When the problems addressed by the studies are examined, it is seen that the problems encountered in rural areas are mostly addressed, and then the problems encountered in the combined classroom and first reading and writing teaching are discussed. Based on the results obtained from the study, the following recommendations have been developed.



Kişisel Gelişimin Toplumsal Boyutlarına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri

The Opinions of School Administrators About the Social Dimensions of Personal Development

Caner SÖNMEZ¹

Püren AKÇAY²

¹Milli Eğitim Bakanlığı, Tekirdağ,
Türkiye

²İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim
Fakültesi, İstanbul, Türkiye



Bu çalışmanın bir kısmı 7. Uluslararası Sosyal Beşeri ve Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü bildiriler olarak sunulmuştur. Kongre 23-24 Ekim 2020 tarihinde uzaktan erişim online olarak Türkiye'de gerçekleştirilmiştir.

Geliş Tarihi/Received: 20.11.2020

Kabul Tarihi/Accepted: 5.05.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Caner SÖNMEZ
E-mail: c.sonmez.2013@gmail.com

Cite this article as: Sönmez, C., & Akçay, P. (2022). The opinions of school administrators about the social dimensions of personal development. *Educational Academic Research*, 45, 92-105.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

ÖZ

Bireyin kendi gelişiminin sorumluluğunu alarak, kendi arzu ve gayretleriyle mevcut potansiyelini daha iyi bir hâle getirmesi, ortaya çıkan değişimlere uyum sağlaması, tüm yönleriyle bir bütün olarak yaşam boyu gelişim çabası içinde olması kişisel gelişimi ifade etmektedir. Bu çalışmada okul yöneticilerinin toplumsal boyutta kişisel gelişime ilişkin görüşlerinin ve eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında kişisel gelişimin toplumsal boyutu; ailevi boyut, iş-mesleki yaşam boyutu ve sosyal sorumluluk boyutu şeklinde üç alt boyutta ele alınmıştır. Okulların, toplumun gelişiminde önemli bir yere sahip olduğu düşünüldüğünde; okulun lideri olan okul yöneticisinin kişisel gelişime bakış açısının önemi ortaya çıkmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmış olup, araştırmanın katılımcılarını 2019-2020 eğitim öğretim yılında Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde bulunan devlet ortaokullarında görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak elde edilmiş olup, verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, kişisel gelişimin aile ve iş-mesleki yaşam boyutunda okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun kendilerini yeterli gördüğü ve kendilerini geliştirmek için çaba gösterdiği ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin yeniliklere açık oldukları; doğru ve faydalı olduğunu, mevcut olandan daha iyi olduğunu düşündüklerinde yeniliği uygulamaya koydukları görülmüştür. Okul müdürlerinin gerek yakın çevresine gerek ülkesine gerekse dünyaya karşı sorumluluk hissettikleri, rahatsızlık duydukları sorunların çözümüne yönelik etki alanları düzeyinde çaba gösterdikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ailevi sorumluluk, kişisel gelişim, mesleki sorumluluk, okul yöneticisi, toplumsal sorumluluk

ABSTRACT

Taking responsibility for the individual's own development, making his current potential better with his own desires and efforts, adapting to the changes that occur, and striving for life-long development as a whole mean personal development. This study aims to determine the views and tendencies of school administrators regarding personal development. Within the scope of the research, the social dimension of personal development was discussed in three sub-dimensions: the family dimension, work-professional life dimension, and social responsibility dimension. Considering that schools have an important place in the development of society, the importance of the point of view of the school administrator, who is the leader of the school, to personal development is emerging. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study, and the study group of the research consists of school administrators working in state secondary schools in the Çerkezköy district of Tekirdağ province in the 2019-2020 academic year. The data of the research were obtained using developed by the researcher semi-structured interview form, and the descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. When the findings obtained from the study were examined, it was revealed that in the family and work-professional life dimensions of personal development, most of the school principals considered themselves competent and made an effort to improve themselves. It was observed that school principals are open to innovations, which they put into practice when they think that it is correct and useful and that it is better than the current one. School administrators feel responsible for both their immediate surroundings, their country, and the world; it was determined that they made efforts to solve the problems they discomfort at the level of influence.

Keywords: Family responsibility, personal development, professional responsibility, school administrator, social responsibility

Giriş

Kişisel gelişim yeni bir enstrüman çalmayı, yeni bir dili konuşmayı öğrenmeye benzemektedir. Kişisel gelişim bireyin çıktığı bir yolculuktur. Bireyin kişisel gelişim düzeyi, yolculuğu boyunca karşılaştığı bu zorlukları aşabildiği oranda artmaktadır. Aşılan her güçlük karşılığında birey için bir ödül vardır. Bireyin bu yolculukta elde ettiği ödüller yaratıcılık, iç huzur, kişisel tatmin, bireysel potansiyelini yükseltme olarak ifade edilebilir. Bireyin kendini tanıması, keşfetmesi, kendi yaşamından beklentilerinin farkına varmasıdır (Hodkinson, 2003). Kişisel gelişim; matematik, iktisat, psikoloji gibi pozitif bir bilim değildir. Daha ziyade birçok bilimsel alandan faydalanan bir akımdır. Kaynağını içinde bulunduğu toplumdan alan bir popüler kültür hareketidir. Faaliyet alanları; duyguların kontrolü, hedef belirleme, olumlu yaklaşım geliştirme, hafıza teknikleri, hızlı okuma, sağlıklı yaşam, güzel konuşma, motivasyon, Neuro Linguistic Programming (NLP-Sinir Dili Programlaması), iletişim becerileri ve bunların dışında daha birçok konuyu ihtiva etmektedir. Kişisel gelişimde gaye insanın sınırsız gücünün ve var olan potansiyellerinin farkına varması bunları geliştirmesi ve kullanabilmesidir (Şirin, 2005).

Birey sosyal bir varlık olarak, sahip olduğu bilgi ve beceri düzeyini geliştirerek, bu bilgi ve becerilere yenilerini ekleyerek kendini geliştirir. Kişisel gelişimde bireyin kendi kapasitesi, bireysel özellikleri ve çevre koşulları etkilidir. Bireylerin kişisel gelişimi kendilerine has doğal bir süreç şeklinde ilerler. Kişisel gelişim, bireyin yeni geliştirilmiş bir araç gereci kullanmayı öğrenmesi; iş yerindeki ortaya çıkan yeni durumlara uyum sağlama gayreti; kendi sosyal hayatındaki değişme ve gelişmelere duygusal, fiziksel, zihinsel olarak uyum çabası; gerek yakın gerek uzak çevresindeki kültürel, bilimsel, siyasal gelişmeleri takip etmesi; özetleyecek olursak kişinin yakın ve uzak yaşam alanında ortaya çıkan değişimlere uyum sağlama çabalarını kapsayan bir süreçtir. Bireyin kendini gözden geçirmesi, sorgulaması, değerlendirmesi, hayata sürekli yeni bir gözle bakarak kendini olumlu yönde değiştirme gayretinde olmasıdır (Fındıkçı, 1996).

Covey (2000) insan doğasının dört boyuttan oluştuğunu ve bu boyutların tamamının dengeli ve düzenli bir şekilde kullanılıp geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bireyin kişisel gelişimi alışkanlık hâline getirmesi gerektiğini belirten Covey kişisel gelişimi; fiziksel, zihinsel, ruhsal ve sosyal olmak üzere dört boyutta sınıflandırmıştır. Fındıkçı (1996) ise kişisel gelişimi bireysel boyut ve toplumsal boyut olmak üzere iki boyutta ele almıştır. Bireysel boyutu ise kendi içinde; zihinsel, bedensel, duygusal-sosyal ve manevi yaşam olmak üzere dört alt boyutta sınıflandırmıştır. Toplumsal boyutun ise aile boyutu, iş-mesleki yaşam boyutu ve sosyal sorumluluk boyutu olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu ifade etmektedir. Çoruk (2007) da kişisel gelişimin boyutlarını; bedensel boyut, zihinsel boyut, duygusal boyut, ahlaki-manevi boyut, mesleki boyut, aile boyutu ve entelektüel boyut olmak üzere yedi boyutta sınıflandırmıştır. Okulların, toplumun gelişiminde önemli bir yere sahip olması; okulun lideri olan okul müdürünün toplumsal rollerinin çeşitliliği ve öneminden hareketle bu araştırmada okul yöneticilerinin kişisel gelişiminin toplumsal boyutları üzerinde durulmuştur. Bu araştırmada kişisel gelişimin boyutlandırılmasında toplumsal boyutu daha detaylı ele alması nedeniyle Fındıkçı (1996)'nın boyutlandırmasından yararlanılmıştır. Kişisel gelişimin toplumsal boyutları; aile boyutu, iş-mesleki yaşam boyutu ve sosyal sorumluluk boyutu şeklinde üç alt boyutta ele alınarak yapılandırılmıştır.

Kişisel gelişimin toplumsal boyutunun aile alt boyutunda; bireyin aile içinde bulunduğu rolde kendisini geliştirmesi, aile ferdi olarak bulunduğu rolü en iyi şekilde oynaması gerekmektedir. Bireyin aile üyelerini yeterince tanıması, onlara karşı olan sorumluluklarını beklendiği şekilde yerine getirmesi, aile üyeleriyle sağlıklı ilişkiler içinde olması ve bireyin bunları gerçekleştirmek için çaba harcaması aile boyutuna ilişkin kişisel gelişimi ifade etmektedir (Fındıkçı, 1996). Sağlıklı ve ideal bir aile ortamının; toplumsal değerlere uygun yapılmış evliliklere dayanması, sevgi ortamı, aile fertleri arasında güçlü iletişim olması, sürekli yardımlaşma, duyguların paylaşımı, fertler arası güven ve birbirini önemseme, birlikte yeterli vakit geçirme, rekabetten kaçınma, iyi bir sosyal çevre ve çocuklara iyi bir eğitim sunma şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım, 2008).

Kişisel gelişimin toplumsal boyutunun iş-mesleki yaşam alt boyutu birey için büyük önem taşır. Bunun nedeni bireyin toplum içinde işiyle bir yer elde etmesidir. İnsanlar iş ve meslekleri ile enerjilerini, zamanlarını yararlı şekilde değerlendirerek bundan ruhsal doyum elde ederler. Birey için mesleği kendini geliştirebilmesi, yeteneklerini sergileyebilmesi için önemli bir fırsattır (Torun, 1996). Kişisel gelişim yolundaki birey üretmekten, iş yapmaktan keyif alır. Sadece işin sonucuna ulaşmayı beklemez, işin her anından her aşamasından keyif alır. Çalışmanın kendisine değer kattığını düşünür ve iş hayatındaki her gelişme, her ilerleme onun için kıymetlidir. Kişisel gelişim çabasında olan bireyler çalışmayı geçim sağlama aracından ziyade gelişmenin bir yolu olarak görürler (Özkan, 2004).

Kişisel gelişimin toplumsal boyutunun sosyal sorumluluk alt boyutunda, kişisel gelişim bireyin kendisi dışındaki dünyaya olan sorumluluklarını da kapsamaktadır. Birey çevresini geliştirme çabası içinde olmalıdır. Bunun için şüphesiz özel çaba gerekmektedir. Kişisel gelişim sadece bireysel yönden gelişimden daha geniş ve kapsamlıdır (Fındıkçı, 1996). Birey kendisi dışındaki çevrenin, toplumun ve onların sorunlarının farkında olmalıdır. Bu farkındalığa sahip olan insanlar birlikte harekete geçtiğinde daha geniş kapsamlı bir vizyon oluşacaktır. Sosyal sorumluluğa sahip bir birey toplumsal sorunları, aksayan yönleri fark etmeli; bu sorunlar için mutlaka bir şeylerin yapılması gerektiğini hissedebilmeli ve o yapılacakları da aslında kendisinin yapacağını görebilmelidir. Birey gerek yoksul komşusuna yardım ederek gerek sivil toplum kuruluşlarına katılıp görev yaparak sosyal sorumluluk boyutunda kendini geliştirmelidir (Redfield, 2003).

Okul yöneticileri hem kurumlarına hem de içinde bulunduğu çevreye karşı önemli sorumluluklar taşımaktadır. Bu da okul yöneticilerinin kişisel gelişimleri için çaba harcamalarını gereklilikten öte zorunluluk hâline getirmektedir. Herkesten önce okul yöneticilerinin yeniliklere ve gelişmelere ilişkin bilgi sahibi olması ve değişimlere uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Okul yöneticilerinin bilgisayar konusunda teknik yeterliliğe sahip olması, yabancı dil bilmesi, öğretmenlerinin kişisel gelişimlerine katkıda bulunması, okulu öğretmenlerin de kişisel gelişim imkânı bulabileceği ortama kavuşturması, sadece mesleki boyutta değil tüm boyutlarda dengeli gelişim sağlayabilmesi, öğretmenleri de bu şekilde dengeli gelişime yönlendirebilmesi gerekmektedir (Çoruk, 2007). Kendi gelişimlerini sağlayan, bu yönde çaba gösteren okul yöneticileri okullarının gelişmesine de büyük oranda katkı sağlayacaktır (Polat ve ark., 2018). Okul yöneticisi meslek olarak öğretmenlikten gelmekle birlikte kendisi sürekli öğrenen bir öğrenci olmalıdır. Bu öğrenmeden kastedilen; yaşam boyu öğrenme alışkanlığı ve sürekli kendini geliştirme zorunluluğudur. Kurumundaki insan

kaynağının gelişmesine liderlik etmeli, kurumdaki bireysel öğrenmeleri örgütsel öğrenmeye evirebilmelidir. Okul yöneticisi personelinin bireysel ve örgütsel öğrenme için motive etmeli, verimi ve kaliteyi sürekli arttırmaya çalışmalıdır. Örgüt kültürüne ve vizyonuna sürekli öğrenmeyi yerleştirebilmelidir. Sürekli mükemmelliğe ulaşmayı hem kişisel olarak hem de örgütte amaç hâline getirmelidir. Böylece okul yöneticisinin öğrenen lider olmasıyla, öğrenen öğretmen, öğrenen öğrenci ve öğrenen okulun oluşmasına yönelik katkı sağlanabilecektir (Çelik, 2013). Değişime uyum sağlamak, örgütün varlığını ve faaliyetlerinin kalitesini iyileştirerek devam ettirmek, yeni bilgiler üreterek hayata geçirmek için bu gerekli ve önemli bir çabadır.

Toplumsal tüm kesimleriyle doğrudan veya dolaylı temas hâlinde olan, değişimin, gelişimin, yeniliğin öncüsü olan okulların dünyadaki bilimsel, teknolojik, sosyal gelişmeleri yakından izleyebilmesi ve hızlı bir şekilde uygulamaya geçirebilmesi gerekmektedir. Bu noktada okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticilerinin bu sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için kişisel gelişimlerini sağlamaları, sürekli olarak bu çaba içinde olmaları gerekmektedir. Yöneticilerin çabası ve öncülüğüyle kişisel gelişim ortamı ve motivasyonu öğretmenlere, öğrencilere ve devamında topluma yayılma olanağı bulabilecektir. Okullarında lider konumunda bulunan okul yöneticilerinin kişisel gelişime bakış açıları ve bu yönde gösterdikleri çaba, okul yöneticilerinin etki ettiği alanın büyüklüğü de düşünüldüğünde oldukça önem arz etmektedir. Okul örgütü ve paydaşları için okul yöneticilerinin rol model olarak görülmesi onların toplumsal boyutta kişisel gelişim düzeylerini ve bu doğrultuda giriştikleri çabaları oldukça anlamlı kılmaktadır.

Kişisel gelişim literatürü incelendiğinde ilgili araştırmalar şu şekildedir: Sincar, Önen & Arar (2020)'a göre kadınlara biçilen sosyal roller kadın yöneticilerin kişisel gelişim süreçlerini, gelişimsel aktivitelerini olumsuz etkilemektedir. Duyguların yönetimi, psikoloji ve iletişim konularında kadın okul yöneticilerinin kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çoruk (2007) ise okul müdürlerinin genel olarak kendilerini geliştirdiklerini; manevi-ahlaki boyutta ve mesleki boyutta kendilerini geliştirmeye gayret ettiklerini ancak en az geliştirdikleri boyutun bedensel boyut olduğunu belirtmiştir. Okul yöneticilerinin yabancı dil öğrenme konusunda az düzeyde çaba gösterdiklerini, mesleği ile ilgili mevzuatı ve değişiklikleri ise takip ettiklerini belirtmiştir. Kırıl (2006)'a göre yöneticilerin genel anlamda kişisel gelişim eğitimlerine olumlu bakmakta, bilgi beceri edinme aracı ve farkındalık yaratan eğitimler olarak görmektedirler. Fındıkcı (1996) araştırmasında yöneticilerin çok az bir kısmının kişisel gelişimde bireysel çabayı önemseydiğini tespit etmiştir. Yöneticilerin gelişime en çok ihtiyaç hissettikleri konuların; toplumsal yaşam ile ilgili konular, iş yaşamı, yeni bilgi ve teknolojiler, dini ve felsefi konular, kişisel özellikler ve aile yaşamı ile ilgili konular olduğunu belirlemiştir. Yöneticilerin kişisel gelişim için ihtiyaç hissettikleri, yetersiz oldukları konuların farkında oldukları ancak bunun için yeterli çaba göstermedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma ile ilgili olup kişisel gelişim literatüründe olmayan diğer çalışmalar ise şu şekildedir: Ebeveynlerin çalıştığı ailelerde anne ve babanın iş dışında, çocuğusa okul dışında kalan zamanlarını yeterince etkin olarak değerlendirememesi aile bireylerinin birbirine ilgisiz kalmasına, yabancılaşmasına neden olmaktadır (Kılıç, 2015). Akbaba-Altun (2011) araştırmasında okul müdürlerinin etkili zaman yönetimi yapamadıklarını, akşamları ve hafta sonları eve iş götürdüklerini belirtmektedir. Oplatka (2017)'nın araştırmasına göre okul müdürünün ağır iş yükü; iş ve boş zaman arasında belirsiz sınırlara, ailesi için zaman eksikliğine, yorgunluk

ve stres hissine, işyerine karşı olumsuz tutuma, işyerinde kontrolü kaybetme hissine neden olmaktadır. Van-Niekerk ve Muller (2017)'e göre müdürlerin yetkilendirme ve mesleki gelişim gibi eksik olduğu bazı alanlar bulunmaktadır. Arhipova, Kokina & Rauck ienë-Michaelsson (2018)'un araştırmasına göre okul müdürlerinin başarılı okul liderliği için personel yönetimi, finans ve iletişim yönetimi alanlarındaki yönetim yeterliliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Wiyono ve ark. (2020)'a göre okul müdürlerine verilen eğitimler onların kendi kendilerini geliştirmelerine uygun olmalı ve buna imkân sağlamalıdır. Okul müdürlerinin kendini geliştirmesi okulun iyileştirilmesinde doğrudan etkilidir. Yıldızoğlu (2013) okul yöneticilerinin kişilik olarak çoğunlukla yumuşak başlı ve geçimli olduğunu; bunu sırasıyla gelişime açıklık, özdenetim/sorumluluk, dışadönüklük ve duygusal tutarsızlık şeklinde diğer özelliklerin izlediğini tespit etmiştir. Yıldırım (2011)'in araştırmasına göre sorunların çözümünde okul müdürleri yenilikçi dengeyi kullanmaktadır. Sorunların çözümünde çok fazla bireysel çaba göstermektedirler. Banoğlu ve ark. (2016) okul müdürlerinin %55'inin ileri düzey, %45'inin düşük düzey teknoloji liderliği faaliyetleri gösterdiğini belirtmektedir. Polat ve ark. (2018)'ya göre yönetim bilgisi, kişisel gelişim, teknik yeterlikler ve okul çevre ilişkileri yöneticilerin gelişime ihtiyaç duyduğu alanlardır. Sezgin ve Tınmaz (2017) da sosyal sorumluluk kapsamında yapılan etkinliklerde okul müdürlerinin genel olarak kendilerini yeterli gördüklerine ulaşmıştır. Bakioğlu ve Akkaya (2013) yöneticilerin demokratik sorumluluk alt boyutuna ilişkin puanlarının ortalamasının üstünde olduğunu, sürdürülebilir sorumluluğa ve inovatif sorumluluğa ilişkin yönetici puanlarının ortalama düzeyinde olduğunu, yasal sorumluluk alt boyutundaki puanların diğer alt boyutlara göre daha düşük olduğunu bulmuştur. Irshadullah ve ark. (2016)'a göre öğrenciler arasında demokrasinin ve sosyal sorumluluğun gelişmesi için müdür ve öğretmenlere uygun ve hedefe yönelik eğitim verilmelidir. Augustiniene ve ark. (2015)'a göre okulun yakın çevrenin geliştirilmesinde uygun sosyal becerilerin oluşturulması, öğretmenlerin bu konuda kişisel örnekler sergilemesi çok önemlidir. Murtaza ve ark. (2012)'e göre öğretmenlerin başkalarına sorumlulukları etkili bir şekilde öğretebilmeleri ve bu tür davranışlara örnek olabilmeleri için güçlü sorumluluk duygusuna sahip olmaları gerekir.

İlgili alan yazın incelendiğinde kişisel gelişim konusunda okul yöneticileri ile yapılan çalışmaların az sayıda olduğu ve bu çalışmalarda kişisel gelişimin toplumsal boyutlarının yeterince incelenmediği, kişisel gelişimin özellikle aile boyutunu ve sosyal sorumluluk boyutunu derinlemesine inceleme imkânı sunan nitel çalışmaların bulunmadığı görülmüştür. Okul yöneticilerinin kişisel gelişime ilişkin deneyimlerini, eğilimlerini ve görüşlerini inceleyen yeterince çalışma bulunmamaktadır. Okul yöneticileri ile kişisel gelişim konusunda yapılan araştırmalarda ise bireysel boyutta kişisel gelişim ve mesleki gelişim ele alınmış olsa da toplumsal boyutta kişisel gelişimin aile boyutuna ve sosyal sorumluluk boyutuna ilişkin yeterince araştırma bulunmamaktadır.

Bu araştırma okul müdürlerine kişisel gelişime bakış açılarını ve gelişim düzeylerini sorgulama ve değerlendirme imkânı sunmaktadır. Bu çalışma okul yöneticisi yetiştirme ve geliştirme politikalarını belirlemede, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) üst düzey yöneticilerine yararlanabilecekleri sonuçlar ve öneriler sunmaktadır. Eldeki araştırma okul yöneticilerinin aile yaşamlarına, iş-mesleki yaşamlarına, bulundukları sosyal çevredeki sorunlara yaklaşımlarına ilişkin önemli sonuçlar ortaya koymaktadır. Bu araştırma okul yöneticilerinin kişisel gelişimin aile boyutunda, iş-mesleki yaşam ve sosyal sorumluluk boyutunda düzeylerini,

eğilimlerini, buna ilişkin görüşlerini ve özdeğerlendirmelerini sap-tayarak alan yazına katkı sağlamaktadır. Çalışmanın araştırmacı-lar, alan uzmanları, okul müdürleri ve MEB yöneticileri için önemli bir bilgi kaynağı olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul yöneticilerinin kişisel gelişimin toplumsal boyutunda; aile, iş-mesleki yaşam ve sosyal sorumluluk alt boyut-larına ilişkin görüş ve eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Okul yöneticilerinin toplumsal boyutta kişisel gelişime ilişkin bakış açılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda aşağıda belirlenen problemlere yanıt aranmıştır:

1. Aile boyutunda kişisel gelişime ilişkin okul yöneticilerinin görüş ve eğilimleri nasıldır?
2. İş-mesleki yaşam boyutunda kişisel gelişime ilişkin okul yöneticilerinin görüş ve eğilimleri nasıldır?
3. Sosyal sorumluluk boyutunda kişisel gelişime ilişkin okul yöneticilerinin görüş ve eğilimleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim dese-niyle yapılandırılmıştır. Nitel araştırma insanların deneyimlerine hangi anlamları yükledikleri, deneyimlerini nasıl yorumladıkları, dünyalarını nasıl kurdukları, bir olgunun onlar için ne anlama geldiği ile ilgilidir (Merriam, 2015). Olgubilimsel (fenomenolojik) yaklaşımda, bireyin davranışlarını anlayabilmek için, onun ken-dine özgü algılayışını ve yaşantısını bilmemiz gerektiğini savu-nur. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmak-tadır. (Büyüköztürk ve ark., 2019). Bu araştırmada kişisel gelişim olgusuna ilişkin okul müdürlerinin deneyimlerini, yükledikleri anlamları, bakış açılarını, eğilimlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim deseni ter-cih edilmiştir. Nitel araştırmada sık kullanılan veri toplama tek-nikleri gözlem ve görüşmedir. Bu tekniklerde gereken para, enerji ve zaman açısından örneklemi sınırlı tutmak gerekmektedir. Bu nedenle amaçlı örnekleme tekniği sık kullanılır (Yıldırım & Şim-şek, 2013). Bu araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden hızlı ve pratik olması, katılımcılara erişilmesinin kolay olması nedeniyle kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda görüşme tekniğinin sık kul-lanılmasının nedeni; insanın görüşlerine, tutumlarına, deneyim-lerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi toplamada etkili bir teknik olmasıdır (Briggs, 1986; aktaran, Yıldırım & Şimşek, 2013). Eldeki araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile verilerin toplanması yoluna gidilmiştir. Bu teknik ile hem sabit seçenekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi toplama bir-leşmektedir (Büyüköztürk ve ark. 2019). Kişisel gelişim olgusunun çok geniş bir alanı ifade etmesi ve araştırmanın problemleri doğ-rultusunda dağılmadan sağlıklı veri toplayabilmek için bir çerçeve belirleme gerekliliği üzerine; yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları kolay ulaşılabilir durum örnekleme-si ile ulaşılarak yüz yüze görüşme yapılan, 2019-2020 eğitim öğre-tim yılında Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde bulunan devlet orta-okullarda görev yapan 10 okul müdüründen oluşmaktadır. Okul müdürleri ile görüşme öncesinde randevu alınarak kendi kurum-larında uygun bir ortamda yüz yüze görüşme sağlanmıştır. Katı-lımcıların 9'u erkek, 1'i kadın olduğu; 6'sının 31-40 yaş aralığında, 2'sinin 20-30 yaş aralığında, 1'inin 41-50 yaş aralığında, 1'inin 61

yaşının üzerinde olduğu; 5'inin 1-10 yıl, 3'nün 11-20 yıl, 2'sinin 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip olduğu; 5'inin 1-5 yıl aralığında, 3'ünün 6-10 yıl aralığında, 2'sinin 21 yıl ve üzeri yöneticilik deneyimine sahip olduğu tespit edilmiştir. *Katılımcıların tamamı lisans düzeyinde eğitim almış yöneticilerdir.* Bu verilere göre, katılımcıların tama-minin lisans mezunu olduğu, tamamına yakınının erkek olduğu, büyük çoğunluğunun 31-40 yaş aralığında, 1-10 yıl meslek kıde-mine sahip, 1-5 yıl yöneticilik deneyimine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada okul müdürlerinin kişisel gelişime ilişkin görüş-lerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hem sabit seçe-nekli cevaplama hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi toplama imkânı sağlamaktadır. Analizi kolaylaştırmakla birlikte katılımcıya görüşlerini ifade etme imkânı da sunmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun; görüşmenin yapılandırılmamış görüşmeye göre daha kontrollü yürütülebilmesi ve araştırmacının konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinebilmesi gibi avantajları bulunmak-tadır (Büyüköztürk ve ark., 2019). Araştırmacı tarafında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacının amaç ve alt problemlerine uygun olarak, müdürlerin kişisel gelişimin toplum-sal boyutlarına ilişkin (aile boyutu, mesleki boyut ve sosyal sorum-luluk boyutu) görüşlerini, deneyimlerini, değerlendirmelerini içeren sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlanmadan önce literatür taraması yapılmış olup, araştırmanın amaç ve alt problemlerine uygun soruları içeren soru havuzu oluşturulmuş-tur. Nitel araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu kriterlerine uygun şekilde soru havuzundan sorular seçi-lerek form oluşturulmuştur. Form oluşturulduktan sonra eğitim yönetimi ve ölçme alanlarında uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra üç okul müdürü ile pilot uygulama yapılmıştır. Pilot görüşmeler-den sonra soru sayısı azaltılarak 39 sorudan 10 soruya indirilmiş olup, yeniden düzeltmeler yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formuna son hâli verilmiştir.

Görüşmeler randevu alınarak araştırmaya katılmayı kabul eden okul müdürlerinin kendi kurumlarında boş bir odada yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 45-50 dakika sürmüş olup, katılımcıdan izin alınarak ses kayıt cihazıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Soruların doğru anlaşılması için gerekli kısımlarda katılımcılara açıklama yapılmış olup, soruların sırası değiştirilmeden yarı yapılandırılmış görüşme formu bütün katı-lımcılara uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, ses kayıtlarından metin hâline getirilerek düzenlenmiştir. Düzenlenen verilerden çıkarılan anlamlara ilişkin oluşturulan rapor katılımcı-lara sunulurken katılımcı teyidi alınmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada da olduğu gibi betimsel analiz yönteminde temalar daha önceden belirlenir. Veriler bu temalara göre özet-lenerek yorumlanır. Bunun yanı sıra görüşmelerde ortaya çıkan sorular ve boyutlar da dikkate alınabilir. Betimsel analizde katı-lımcılardan doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu şekilde katı-lımcıların görüşlerine dikkat çekilir. Betimsel analizde amaç bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış olarak okuyucuya anlaşı-lır bir şekilde sunmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Veri analizinde asıl amaç verinin anlamını dışarıya aktarmak; katılımcıların belirttikleri ile araştırmacının gördüğünü birleştirerek indirgemek ve yorumlamaktır (Merriam, 2015). Bu araştırmada betimsel analiz tercih edilmesinde; araştırmacıların birinin okul müdürü olması

nedeniyle veriler arasında neden sonuç ilişkisi kurmada ve yorumlamada sahaya yakın bir araştırmacının betimsel analiz tekniğini kullanmasının daha sağlıklı sonuçlara ulaştıracağı düşünülmüştür. Betimsel analizde, literatür taraması ve görüşmelerde ortaya çıkan boyutlardan yararlanarak temalar oluşturulur. Veriler bu temalara göre okunur ve düzenlenir. Ulaşılan bulguların yorumlanması kısmı; bulguları açıklayarak, bulgular arası neden sonuç ilişkisi kurularak, karşılaştırma yapılarak nitelikli hâle getirilebilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Eldeki çalışmada literatür araştırması yapılarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve yapılan görüşmeler doğrultusunda temalar ve kategoriler belirlenmiştir. Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla ölçme değerlendirme alanında bir uzman ve araştırmacılarla görüşme verileri ayrı ayrı incelenmiştir. Verilerin kodlaması iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı yapılmış, kodlamalar arasındaki uyum yüzdesi Miles ve Huberman (1994) tarafından belirlenen formül yardımıyla hesaplanmış ve %84 bulunmuştur. Kodlara ölçme değerlendirme uzmanı ve araştırmacının kabulü ile son hâli verilmiştir. Kodlar belirlenen kategori ve temalar altında değerlendirilmiştir. Katılımcıların kimliğini gizli tutmak amacıyla katılımcılara K1 (Katılımcı 1), K2 (Katılımcı 2) şeklinde kodlar verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde kişisel gelişimin toplumsal boyutunun aile, iş-mesleki yaşam ve sosyal sorumluluk alt boyutlarına ilişkin okul müdürlerinin görüşlerine ait bulgular yer almaktadır. Araştırmada kişisel gelişimin aile, iş-mesleki yaşam ve sosyal sorumluluk alt boyutları birer tema olarak kabul edilmiştir. Elde edilen bulgular temalar altında sistematik olarak verilmiştir.

Okul Müdürlerinin Kişisel Gelişimin Aile Boyutuna İlişkin Görüşleri

“İdeal bir aile ortamını nasıl tanımlarsınız? Kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcılar; fikirlere saygı ve demokrasinin olması gerektiğini (f:7), ortak zaman geçirme, iletişim ve paylaşımın olması gerektiğini (f:5), güven ve huzur ortamının olması gerektiğini (f:5), ideal aile ortamında mutluluk (f:4), hoşgörü(f:3), kuvvetli bağlılık (f:3), iş bölümü-sorumluluk (f:2), ve sevginin (f:2) hâkim olması gerektiğini belirtmişlerdir. “İdeal aile ortamını sağlamak için çaba sarf ediyor musunuz? Kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusuna ise katılımcıların büyük çoğunluğu çaba sarf ettiğini (f:8) biri anne ve babasından gördüklerini uyguladığını(f:1), diğeri ise genel olarak özenli davrandığını (f:1) belirtmiştir.

K5: “Herkesin fikrinin alındığı demokratik bir ortam olarak tanımlayabilirim.”

K6: “... ortak keyif aldığı etkinlikleri yapabildiği, birlikte olmaktan... herkesin iletişime açık olduğu”

K10: “İdeal aile ortamını sağlamak için kendi ailemde böyle bir çaba sarf ediyorum. Kendi isteklerimi öne çıkarmaktan ziyade çocuklarımın isteklerini karşılamaya çalışırım.”

“Aile bireylerini yeterince etkili dinlediğinizi düşünüyor musunuz? Kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu yeterince özenli dinlediğini belirtirken (f:7), üçü dinlemeye çalıştığını, iş yoğunluğunun dinlemeyi olumsuz etkilediğini (f:3), bir katılımcı ise dinlediği kişinin karakterine göre farklılık gösterdiğini (f:1) ifade etmiştir. “Aile bireylerine karşı yeterince hoşgörüldüğünüzü düşünüyor musunuz? Kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusuna ise katılımcıların büyük çoğunluğu aile bireylerine karşı yeterince hoşgörüldüğünü (f:8), biri yeterli görmese de hoşgörüldülmeye çalıştığını (f:1), biri ise yeterince hoşgörüldü

yaklaşmadığını (f:1) ifade etmiştir. Katılımcılardan üçü iş yoğunluğunun ve iş stresinin hoşgörü düzeyini olumsuz etkilediğini (f:3) belirtmiştir.

K1: “İki kızım var. Çocuklarımı yeterince dinliyorum. Eşimi yeterince dinliyorum. Anne babamı da yeterince dinlediğimi düşünüyorum.”

K9: “Aile içinde bireyleri yeterince özelliği dinlediğimi söylersem doğru olmaz. Hepimiz insanız. İnsanın her günü bir olmuyor. Yoğun çalıştığımız için, akşama kadar insanlarla uğraştığımız için yorgun oluyoruz. Bu da aile ortamına yansıyor. Konuşulacak şeyleri söylerken yanlış bir cümle ile başlayarak veya ses tonumuzu ayarlayamayarak konuşmadan kapatmış olabiliyoruz. Genellikle dinlemeye çalışıyorum.”

K5: “Tabi ki ailedeki bireyler değer verdiğim kişiler olduğu için onlara karşı tolerans limitim çok daha fazla.”

K2: “Öğretmenler bütün gün okulda çocuklara çok fazla hoşgörü gösterdikleri için evde kendi çocuklarına yeterli hoşgörüğü çok fazla göstermiyorlar. Özellikle idarecilikte okulda yoğunluktan yoruluyorsunuz.”

“Ailenizle birlikte geçirdiğiniz vaktin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusuna katılımcıların yarısı işten arta kalan vakitleri aile bireyleriyle birlikte yeterince değerlendirebildiklerini (f:5), üçü iş yoğunluğu nedeniyle yeterince vakit geçiremediğini (f:3), ikisi ise önceki yıllarda yeterli vakit geçiremezken şimdi yeterli zaman ayırdığını (f:2) belirtmişlerdir. “Ailenize ayırdığınız zamanları kaliteli değerlendirdiğinizi düşünüyor musunuz? Ailenizle daha kaliteli vakit geçirmek için çaba sarf ediyor musunuz? Kısaca açıklayabilir misiniz?” sorusuna ise katılımcıların büyük çoğunluğu ailesiyle kaliteli vakit geçirebildiğini (f:7), ikisi iş yoğunluğu nedeniyle yeterince kaliteli vakit geçiremediğini (f:2), biri ise geçirdiği vakitler kendisine hitap etmediğini/kaliteli geçirdiğini (f:1) belirtmektedir. Kaliteli vakit geçirdiğini belirten katılımcılardan biri geçirdiği vakitlerin yeterince eğitici olmadığını (f:1) belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu kaliteli vakit geçirmek için çaba harcadığını (f:8), biri özel bir çaba harcamadığını (f:1), biri ise daha önce çaba harcadığını ama başarısız olduğunu (f:1) ifade etmiştir.

K1: “Eşim de çalışıyor. Çocuklarıma evde bakılıyor. İş yoğunluğundan dolayı işten kalan saatleri eldeki imkânlar dâhilinde kullanıyoruz. Kalan vakitleri yeterince kullanıyoruz.”

K8: “Çok çalışıyorum o yüzden ailemle çok vakit geçiremiyorum.”

K2: “Evet kaliteli vakit geçirdiğimizi düşünüyorum. Bunun için de gayret ediyorum. Tabi ki bunun için çaba harcıyorum. Ailemle birlikte vakit geçirmeye çalışıyorum. Birlikte olduğumuz zamanı daha verimli kullanmak için elimden gelen çabayı gösteriyorum. Zaten onlar da bu konuda bana yardımcı oluyor.”

K4: “Maalesef birlikte yeterince kaliteli vakit geçirebildiğimizi düşünmüyorum. Çünkü tam planlama yaparken ya da o vakti aile bireyleri ile birlikte değerlendirirken işle ilgili telefon gelebiliyor. Yetişmesi gereken işler olabiliyor. Bu tür durumlarda mecburen işi ön plana alıyor aile ile ilgili durumları ikinci plana atabiliyoruz. Bu bazen çok sık olabiliyor... Mesai saatleri dışında da yaptığımız bu çalışmalar iş için ayırdığımız her ilave vakit ailemizden çaldığımız vakit oluyor maalesef.”

K3: “Daha önceleri daha az vakit bulabiliyordum ama şimdi daha çok zaman geçiriyorum. Herhâlde yaşlanmanın vermiş olduğu bir şey. Şimdi eskiye göre daha çok zaman ayırıyorum. Önceden de zaman ayırıyordum ama o zamanların yeterli olduğu konusunda

şüphelerim var. Şimdi geriye dönüp düşündüğüm zaman belki de yeterli zaman ayıramamışım."

"Aile içinde sahip olduğunuz rollerden hangisine kendinizi en yakın buluyorsunuz? Kısaca açıkla mısınız?" sorusuna katılımcılar kendisine anne/baba (f:6) rolünü en yakın bulduğunu, yönetici/ lider (f:2), koruyucu/destekleyici eş (f:1), yol gösterici abi (f:1) rolünü kendisine en yakın bulduğunu belirtmişlerdir. Çocuk sahibi olan katılımcılar ebeveyn rolünü kendine daha yakın bulurken (f:6), bir kısmı da yönetici/liderlik rolünü (f:2) daha yakın bulduğunu belirtmiştir.

K1: "Aile içinde kendimi en yakın hissettiğim rol baba rolü. Baba olmak hayatıma ayrı bir renk kattı. Evlat sahibi olmak, topluma bireyler yetiştiriyor olmak çok önemli. Bu nedenle çocuk sahibi olduktan sonra baba rolü bütün rollerin önüne geçti."

K2: "Aile içinde de ön plana çıkan rolüm; yönetici, lider, kuralları koyan konumdayım ama tabi ki diğer bireylerin de sözlerine eleştirilerine fikirlerine önem gösteririm."

"Aile üyelerinin beklentilerini karşılayabiliyor musunuz? Beklentileri karşılamak için herhangi bir çaba sarf ediyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?" sorusuna katılımcılar beklentileri karşılayabildiğini (f:7), işten kaynaklı sebeplerle beklentileri yeterince karşılayamadığını (f:2), kısmen karşılayabildiğini (f:1) ifade etmişlerdir. Katılımcılar beklentileri karşılamak için çaba harcadığını (f:9), beklentileri bilinçli olarak kısmen karşıladığını (f:1) belirtmişlerdir. Beklentileri karşılamak için çaba harcadığını ancak yeterince karşılayamadığını belirten iki kişi iş ve aile arasındaki dengeyi yeterince kuramadığını (f:2), belirtmiştir. "Aile bireylerine karşı sorumluluklarınızı yeterince yerine getirdiğinizi düşünüyor musunuz? Sorumluluklarınızı yerine getirmek için herhangi bir çaba sarf ediyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?" sorusuna ise katılımcıların tamamı sorumluluklarını yerine getirdiğini ve bunun için çaba harcadığını (f:10) belirtmiştir.

K1: "Annem ve babam için vefalı bir evlat olmam, eşim için ideal bir eş olmam beklenir. Yani eş olmaktan dolayı yapmanız gereken görevleri yerine getirmenizi bekler eş. Çocuklar için ideal bir baba, koruyan kollayan, her ihtiyaçlarına koşan bir baba olmaya... Bu beklentileri karşıladığımı düşünüyorum. Zaman zaman iş yoğunluğundan dolayı bazı görevlerimizi rollerimizi tam olarak yerine getirememek de üst düzeyde yerine getirmeye çalışıyorum. Bunun için kendime ayırdığım zamandan feragat ediyorum."

"Aile içindeki sorunların çözümü genelde kimden veya kimlerden beklenir? Kısaca açıkla mısınız?" sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu sorunların çözümünde kendisinin daha etkin olduğunu (f:7), bir kısmı birlikte çözmeye çalıştıklarını (f:4), bir kısmı görev dağılımına ve konuya göre etkin olan kişinin değişebildiğini (f:3), biri ise eşinin daha etkin olduğunu belirtmiştir. "Ailevi konularda karar alma şeklinizi nasıl tanımlarsınız? Kısaca açıkla mısınız?" sorusuna ise katılımcıların büyük çoğunluğu aile üyeleriyle birlikte/ortaklaşa karar aldığını (f:8), ikisi ise karar almada kendisinin ön planda olduğunu (f:2) belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı konuya göre kararda etkin olan kişilerin değişebildiğini (f:4), biri bazen geniş aileden de fikir aldığını (f:1), biri konusuna göre bilgi sahibi birine danıştığını (f:1) belirtmiştir.

K4: "Aile içinde sorunların çözümü benden bekleniyor."

K6: "Günümüzde kararların alınma şekli daha çok katılımcı diyebilirim. Yani fikirler alınır. Çoğunluğun katıldığı karar alınır ve uygulanır."

"Yukarıda detaylandırılan konu başlıklarıyla ilgili herhangi bir kaynaktan yararlanıyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?" sorusuna iki katılımcı herhangi bir yola başvurmamış olduğunu belirtmiştir. Diğer sekiz katılımcının bir kısmı görsel ve sosyal medyadan yararlandığını (f:5), dergi, kitap gibi yazılı kaynaklardan yararlandığını (f:5), diğer ailelerden olumlu uygulamaları örnek aldığını (f:5), akademik yayınlardan yararlandığını (f:5), uzman desteği aldığını (f:4), aile büyükleri/tecrübeli kişilere danıştıklarını (f:4), kurs vb. eğitimlere katıldığını (f:3) belirtmişlerdir. Katılımcıların bir kısmı ise uzman desteği almadığını ihtiyaç olursa alabileceğini (f:4) belirtmiştir.

K1: "Görsel ve sosyal medya vasıtasıyla eğitici programlar, yayınlar ve görseller takip ediyorum. Dergi, kitap gibi yazılı kaynaklara da başvurduğum oluyor."

K2: "... diğer aileleri gözlemleme gibi çeşitli kaynaklardan da yararlandığım oluyor"

Okul Müdürlerinin Kişisel Gelişimin İş-Mesleki Yaşam Boyutuna İlişkin Görüşleri

"Mesleğinizle ilgili, yurtdışındaki ve yurtdışındaki değişiklikleri takip ediyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?" sorusuna katılımcıların tamamı yurt içindeki değişiklikleri takip ettiğini belirtmiştir. "Mesleğinizle ilgili teknolojik yenilikleri takip ediyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?" sorusuna ise katılımcıların büyük çoğunluğu teknolojik yenilikleri takip ettiğini (f:9), biri ise nadiren baktığını/ incelediğini belirtmiştir. Teknolojik yenilikleri takip ettiğini belirten katılımcıların dördü bakanlığın uygulamaları düzeyinde takip ettiğini (f:4) belirtmiştir.

K4: "Ediyorum. Genellikle mesleğimle ilgili gelişmeleri takip ederim. Çoğunlukla sabahları mevzuat değişikliklerini kontrol eder, takip ederim."

K5: "Akıllı tahta kullanımı veya EBA (Eğitim Bilişim Ağı) kullanımı hakkında bizim bilgi sahibi olmamız gerekiyor. Öğretmenlerden etkin kullanmalarını istiyoruz. Öğretmen takıldığı bir noktada bizden yardım isterse bunu bilmiyor olmamız hoş olmaz. Dolayısıyla öğretmenlerin yapacağı ve yapmaları gereken her şeye hâkim olmamız gerekir."

Katılımcıların büyük çoğunluğunun yurtdışındaki gelişmeleri sürekli ve düzenli olarak takip etmediği belirlenmiştir. Katılımcıların bir kısmı yurt dışındaki gelişmeleri karşılaştığında baktığını/ incelediğini (f:3), bir kısmı yurtdışındaki gelişmeleri takip ettiğini (f:3), biri yurtdışındaki gelişmeleri nadiren takip ettiğini (f:1) belirtmiştir.

K1: "Açıkçası internet ve sosyal medyada karışımıza çıkan örneklerden gördüğüm kadarıyla takip ediyorum. Düzenli takip ediyorum diyemem."

"Mesleğinizle ilgili yeni araç ve gereçleri kullanmayı öğrenmede istekli misiniz? Kısaca açıkla mısınız?" sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu yeni araç ve gereçleri kullanmada istekli olduğunu (f:8), biri istekli olmak zorunda hissettiğini (f:1), biri ise öğrenmeye ihtiyaç duyduğunda istekli olduğunu belirtmiştir. "Mesleğinizle ilgili değişikliklere uyum sağlayabiliyor musunuz? Uyum sağlamak için bir çabanız var mı? Kısaca açıkla mısınız?" sorusuna ise katılımcıların büyük çoğunluğu kolay uyum sağladığını/zorlanmadığını (f:8), biri başta zorlansa da uyum sağladığını (f:1), biri is kısmen uyum sağlayabildiğini/bazen zorlandığını (f:1) belirtmiştir.

K4: "Yeni araç ve gereçleri kullanmakta istekliyimdir. Yenilikle ilgili bir konuda herhangi bir hizmet içi eğitim veya bir faaliyet varsa

katılımım. Yeni ortaya çıkmış bir şey varsa uzmanı kişilerden bilgi almaya çalışırım. Bir eğitim, etkinlik, seminer varsa ilk katılanlardan olurum. Gönüllü olarak başvururum. Fayda sağlayacağını düşünüyorsam sistem olur, yöntem olur, teknik olur, araç olur onu araştırır öğrenmeye gayret ederim.”

K1: “Ben genelde değişikliklere kolay uyum sağlıyorum. Neticede bir altyapının üstüne yeni bir şeyler inşa ediliyor ve ben ona kolay uyum sağlıyorum.”

“Mesleki anlamda eksik olduğunuzu düşündüğünüz alanlar var mı? Varsa eksikliklerinizi gidermeye yönelik bir çabanız var mı? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna katılımcıların tamamı mesleğini icra etme yeterliliğine sahip olduklarını ancak mesleki alanda eksiklerinin olduğunu/olabileceğini (f:10) belirtmektedir. Katılımcıların tamamına yakını eksikleri gidermek için çaba harcadığını (f:9) düşünmektedir. Katılımcıların üçü tecrübe ile edinilen/karşılaştıkça öğrenilen konularda eksikleri olduğunu (f:3), ikisi yabancı dil konusunda eksikleri olduğunu (f:2), biri bilimsel yayın takip etme konusunda eksikliği olduğunu (f:1), biri yetki devri konusunda eksik olduğunu (f:1), biri değişiklikleri takip etmede eksik olduğunu (f:1), biri ise kodlama ve yazılım öğrenmek istediğini (f:1) belirtmiştir.

K4: “Beklediğim alanlarda, eksikliğim olduğunu bildiğim alanlarda mutlaka kendimi hazırlıyorum, yetiştiriyorum. Mesleki anlamda yeterlilik olarak eksikliğim olduğunu düşünmüyorum. Ancak tecrübe noktasında karşılaşmadığımız durumlar, ilk defa karşılaşacağımız şeyler olabilir. Bunlar o durumlarla, olaylarla karşılaştıkça öğrenilen şeyler. Tecrübe ettikçe öğreneceğimi düşünüyorum.”

“İşinizde verimli olduğunuzu düşünüyor musunuz? Daha fazla verimli olabilmek için çaba sarf ediyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna katılımcıların tamamı işinde verimli olduğunu, verimi arttırmak için çaba gösterdiğini (f:10) belirtmiştir. Verimliliği arttırmaya yönelik olarak katılımcıların ikisi araştırma/düşünme yaptığını (f:2), ikisi farklı uygulama ve yenilikleri takip ettiğini (f:2), ikisi deneyimli yöneticilere danıştığını (f:2), ikisi paydaşlardan fikir aldığını (f:2) belirtmiştir. Katılımcılardan biri okulun maddi kaynak ve fiziki donanımı ile ilgili görevlerin eğitim öğretimde verimi olumsuz etkilediğini (f:1) belirtmiştir.

K3: “Evet bu noktada verimli olduğumu düşünüyorum. Öğrencilerin rahat öğrenebileceği bir ortamı hazırladığımı, öğretmenlerimin dolu dolu dersi işlediğini bizzat derslerini denetleyerek görüyorum. Verimliliği arttırmak için çaba gösteriyorum. Genelde gittiğim yörelerde okulları ziyaret ediyorum farklı bir şey yapılmışsa onları görmeye, incelemeye çalışıyorum. O yenilikleri bize uyarlayabilir miyiz diye imkânları araştırıyorum. İnternet ortamında okullarda yapılan farklı uygulamaları tarıyorum.”

“Mesleğinizle ilgili hizmet içi eğitimlere katılıyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna katılımcıların tamamı mesleği ile ilgili hizmet içi eğitimlere katıldığını (f:10) belirtmiştir. Katılımcıların yarısından fazlası hizmet içi eğitimlere istekli ve gönüllü olarak katıldığını (f:6) ifade etmiştir. Katılımcılardan ikisi iş yoğunluğunun hizmet içi eğitimlere katılımı/verimi olumsuz etkilediğini (f:2), biri bakanlık çapında yeterli sayıda eğitim düzenlenmediğini (f:1), ifade etmiştir. “Kurum dışında mesleğinize yönelik kurs, seminer vb. etkinliklere katılıyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna ise katılımcıların çoğunluğu kurum dışındaki hizmet içi eğitimlere fırsat ve imkân buldukça katıldığını (f:7), katılanların üçü ise imkân ve zaman bulmakta zorlandıklarını (f:3) belirtmiştir. Katılımcıların üçü kurum dışındaki hizmet içi eğitimlere katılmadığını (f:3), katılmayanların ikisi katılmak istediğini (f:2) belirtmiştir.

K2: “Hizmet içi eğitimlere istekli katılıyorum. Yeni gelişen birtakım şeyleri öğrenebilmek için katılıyorum. Bir de değişen eğitim sistemi içinde öğretmenin ve idarenin yeri konusundaki eğitimlere katılmak istiyorum. Bunun için müracaatlarda buluyorum ama-cım kendimi yetiştirmek, geliştirmek, okula daha yararlı olmak istiyorum.”

K9: “Zamanlama ve iş yoğunluğu noktasında bazen problem olabiliyor. Kurumda olmamız gerekirken eğitimlere katılıyoruz. Bu da verimi düşürüyor. Çünkü aklımızın bir köşesinde okul işleri oluyor.”

“Nasıl bir yönetici olduğunuzu düşünüyorsunuz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna katılımcıların çoğunluğu demokratik ve işbirlikçi olduğunu (f:9), yarısı yeni fikir ve projelere açık olduğunu/demeklemediğini (f:5), bir kısmı insancıl olduğunu (f:4), bir kısmı ortak vizyon/ kurum kültürü ve iklimi oluşturmaya önem verdiğini (f:4), bir kısmı yerine göre otoriter olduğunu (f:4), bir kısmı karizmatik olduğunu (f:4), bir kısmı öğrenmeye açık olduğunu (f:2), bir kısmı duruma/konuya göre hareket ettiğini (f:2) ifade etmiştir.

K3: “Otoriter değilim. Gayet demokratik, insanları dinleyen, insanları anlamaya çalışan, insancıl bir yöneticiyim. Onlara da söz hakkı veren biriyim. Karar alırken birkaç yere kişiye danışırım. Fikir alışverişinde bulunurum. Doğruluğunu tartar ondan sonra uygulamaya koyarım. İlla benim dediğim olacak diye de direktmem. Farklı görüşlere de saygı duyarım. İş birliğine önem veririm, arkadaşları da işin içine katarım. Onların da çorbada tuzu olması için uğraşırım.”

“Birlikte çalıştığınız öğretmenleri etkin dinlediğinizi düşünüyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?” ve “Birlikte çalıştığınız öğretmenlere karşı kendinizi yeterince doğru ifade edebildiğinizi düşünüyor musunuz?” sorularına katılımcıların tamamı öğretmenleri genellikle yeterince etkili dinlediğini ve kendilerini yeterince doğru ifade edebildiklerini (f:10) belirtmiştir. Katılımcılardan biri nadiren de olsa olumsuz bir durumda dinlemeyi yarıda kestiğini (f:1) belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi sıklıkla öğretmenler odasında öğretmenleri dinlediğini (f:2) ifade etmiştir. Katılımcıların tamamı öğretmenlere kendini yeterince doğru ifade edebildiğini (f:10) belirtmiştir.

K9: “Öğretmenlerimi yeterince ilgili dinlediğimi düşünüyorum. Öğretmenlerimle karşılaştığımda bana yüzleri gülererek selam veriyorlar. Öğretmen arkadaşlarım okul içerisinde boş vakitleri olduğunda yanıma sohbet etmeye, çay içmeye geliyorlar. Birlikte dışarıda görüşebiliyoruz. Sıkıntıları, sorunlarını benimle paylaşıyorlar. Sonuçta hepimiz insanız.”

K4: “Kendimi doğru ifade edebildiğimi düşünüyorum. Kısa bir sürede yaptım oldu şeklinde karar almak yerine; onlara karar ile ilgili kendi düşüncelerimi, uygulamak istediklerimi söylüyorum. Onlar da fikirlerini belirtiyorlar. Yanlış varsa söylüyorlar. Bu şekilde doğruyu buluyoruz. Yanlış anlaşılma veya yanlış ifade etmenin önüne geçiyoruz.”

“Birlikte çalıştığınız öğretmenlere karşı yeterince hoşgörülü olduğunuzu düşünüyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna katılımcıların tamamı öğretmenlere karşı yeterince hoşgörülü olduğunu (f:10), ifade etmiştir. Katılımcıların üçü insani durumlar dışında/görevini kasıtlı olarak ihmal eden öğretmenlere karşı hoşgörülü olmadığını (f:4) ifade etmiştir. “Birlikte çalıştığınız öğretmenlerden gelen eleştirilere açık olduğunuzu düşünüyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna ise katılımcıların tamamı iyi niyetli/yapıcı ve uygun dille ifade edilen eleştirilere yeterince açık olduğunu ifade etmektedir. Katılımcıların bir kısmı

dedikodu/karalama/yıpratma niyeti gördüğü eleştirileri hoş görmediğini (f:4), biri eleştiri yapandan çözüm önerisi beklediğini (f:1), biri bireysel konuları ilgilendiren eleştirilerin yüz yüze yapılmasını beklediğini (f:1) ifade etmiştir.

K1: “Öğretmen arkadaşlarıma görmüş oldukları bir sorunu ve varsa eleştirilerini açık bir şekilde, rahatlıkla bana iletmelerini her seferinde bütün toplantılarda dile getiriyorum. Eleştiriye açığım. Eleştiri art niyetli olmadıkça her türlü ortamdaki eleştiriye açığım...”

K5: “Genel çerçevede görevlilerin yapılmasını aksatmayacak şekilde hoşgörölüyümdür. Hastalık olabilir, ailevi durumlar olabilir bu tür insani durumlarda hoşgörölüyüm. Önemli olan samimiyet ve açıklık olması. Gizli saklı derse geç girmeye çalışmak, bugün fark edilmedi bir daha yaparım diye düşünmek hoş olmaz, hoş görmem.”

Okul Müdürlerinin Kişisel Gelişimin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Görüşleri

“Ülke gündemini takip eder misiniz?” sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu ülke gündemini takip ettiğini (f:9), biri zaman bulamadığını (f:1) ifade etmiştir. “Dünya gündemini takip eder misiniz?” sorusuna ise katılımcıların büyük çoğunluğu genellikle dünya gündemini takip ettiğini (f:8), biri kısmen takip edebildiğini (f:1), biri ise takip etmediğini belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı ülke gündemi ile dünya gündeminin birbiri ile ilintili olduğunu (f:3) ifade etmiştir.

K2: “Ülke gündemini takip ederim mutlaka akşamları haberleri izlerim. Şimdi çok gazete almıyorum ama internetten takip edebiliyorum.”

K4: “Günlük olarak dünya gündemini de takip ediyorum.”

“Yaşadığınız çevrede sizi rahatsız eden sorunlarda sorumluluğunuz olduğunu düşünüyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu hem bireysel olarak hem de görevi gereği sorumluluğu olduğunu (f:8), biri bölgede yeni göreve başladığı için sorumluluk hissetmediğini (f:1), biri ise yaptırım yetkisi olmadığı için sorumluluk hissetmediğini (f:1) ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı gördüğü sorunlara çözüm bulmaya çalıştığını (f:5), bir kısmı çevresini bilinçlendirmeye çalıştığını (f:5), ikisi görevini/üstüne düşeni yapmaya çalıştığını (f:2), biri ise örnek olmaya çalıştığını (f:1) ifade etmiştir.

K10: “Çevre hepimizin çevresi. Toplumsal çevreye karşı sorumluluğumuz olduğunu düşünüyorum. İhtiyacı olan insanlara gerek kaymakamlık vasıtasıyla gerek diğer kanallardan yardım bulmaya, aracı olmaya çalışıyorum. Televizyonu olmadığını öğrendiğimiz iki öğrencinin evine televizyon kurduk öğretmenlerimizle birlikte. EBA'dan yararlanabilsin diye. Onun dışında ramazan ayında yardıma ihtiyacı olduğunu tespit ettiğimiz vatandaşlara bir kampanya oluşturarak öğretmen arkadaşlarla birlikte gıda yardımında bulunduk. Bu şekilde örnekleri çoğaltabiliriz.”

“Ülkenizde sizi rahatsız eden sorunlarda sorumluluğunuz olduğunu düşünüyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna katılımcıların tamamı ülkedeki sorunlarda sorumluluğunun olduğunu (f:10) belirtmiştir. Katılımcılardan ikisi yaşadığı çevreye oranla ülkedeki sorunlarda sorumluluğunun daha az olduğunu (f:2), biri ise sorumlu hissettiğini ancak yapabileceği bir şey olmadığını (f:1) ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı görevini iyi bir şekilde yaparak ülkesine katkı sağladığını (f:4), üçü karşılaştığı sorunlara duyarlılık göstererek ülkesine katkı sağladığını (f:3) ikisi çevresini bilinçlendirerek/doğru şekilde yönlendirerek katkı sağladığını (f:2),

biri ise toplumda örnek bir birey olarak katkı sağladığını (f:1) ifade etmiştir.

K9: “Ülke içerisinde beni rahatsız eden sorunlar var. Bunlara karşı da sorumluluğumuz olduğunu düşünüyorum. Toplumun içinde bazı sıkıntıları ilk gören insanlar olarak bir şekilde doğru bir üslupla dile getirmemiz, ilgili mercilere bildirmemiz gerekiyor.”

“Küresel açıdan sizi rahatsız eden sorunlarda sorumluluğunuz olduğunu düşünüyor musunuz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna katılımcıların büyük çoğunluğu sorumluluğunun olduğunu (f:8), ikisi ise rahatsızlık duyduğu sorunlar olduğunu ancak bu sorunlarda sorumluluğu olmadığını (f:2) ifade etmiştir. Katılımcıların bir kısmı sorunların çözümünü için görevini iyi bir şekilde yerine getirerek/öğrenciler yetiştirerek katkı sağladığını (f:4), bir kısmı sivil toplum kuruluşlarını/sosyal sorumluluk projelerini desteklediğini (f:3) ifade etmiştir.

K3: “Sorumluluklarımız çok büyük. Çevre kirlenmesi açısından doğayı sömürmemiz açısından, canlılara farklı davranmamız açısından çok büyük görevlerimiz var aslında... Toplum bilinçlendirme adına çocuklara her fırsatta bunu anlatıyorum.”

“Toplumsal düzen kurallarına uymaya özen gösterir misiniz? Kısaca açıkla mısınız?” sorusuna katılımcıların tamamına yakını toplumsal kurallara uymaya özen gösterdiğini (f:9), biri ise dini kurallara uymaya özen gösterdiğini (f:1) ifade etmiştir.

K6: “Toplumsal düzen kurallarına uymaya özen gösteririm. Anayasa, kanun vesaire uyumak durumundayız. Bir de devlet memuru olduğumuz için daha hassas davranmalıyız. Yazılı olmayan toplumsal kurallara da genellikle uymaya özen gösteriyorum.”

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın sonuçları kişisel gelişimin toplumsal boyutları olan “aile boyutu”, “iş-mesleki yaşam boyutu” ve “sosyal sorumluluk boyutu” temaları altında belirtilmiş ve ilgili araştırma sonuçları ile karşılaştırmalar yapılarak tartışılmıştır.

Kişisel Gelişimin Aile Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Okul müdürleri ideal aileyi “fikirlerle saygı ve demokrasi”, “iletişim ve etkileşim”, “güven ve huzur” kavramları ile tanımlamışlardır. Okul müdürlerinin çoğunluğunun aile boyutunda kişisel gelişime açık oldukları görülmektedir. Aile boyutunda kendilerini geliştirmek için çaba harcadıklarını düşünmektedirler. Aile içi iletişim ve etkileşime ilişkin olarak okul müdürlerinin çoğunluğunun aile bireylerini etkili dinledikleri, onlara karşı hoşgörölü oldukları, onlardan gelen eleştirilere açık oldukları, aile içinde kendilerini doğru şekilde ifade edebildikleri, aile içinde sağlıklı iletişim ortamının sağlandığı, birlikte yeterli ve kaliteli zaman geçirebildikleri belirlenmiştir. Buna karşılık aile içi iletişim ve etkileşim alt temasında aile bireyleriyle ortak zaman geçirmenin diğer yeterliklere göre daha düşük kaldığı belirlenmiştir. İş yoğunluğunun ve iş stresinin aile içi iletişim ve etkileşim ortamını olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Kılıç (2015)'a göre sağlıklı bir aile ortamının oluşturulması ve ailelerin gelecek için sağlıklı nesiller yetiştirmesinde aile bireylerinin serbest zaman dilimlerini birlikte pozitif ve etkin kullanmaları önem arz etmektedir. Eldeki araştırmada iş yoğunluğunun ve iş stresinin okul müdürlerinin aile bireyleri ile birlikte geçirdikleri vaktin miktarına ve kalitesine, onlara gösterdikleri hoşgörü düzeyine, onları etkili dinleme düzeylerine olumsuz yansıdığı belirlenmiştir. Okul müdürlerinin mesleki hayattaki rol ve sorumluluklarının; aile yaşamındaki rollerini olumsuz etkileyebildiği tespit edilmiştir. Bu durumun okul müdürlerinin iş

yoğunluğundan, görevleri ile ilgili sorumluluklarının fazlalığından, iş ve aile yaşamı arasındaki dengeyi yeterince sağlayamamalarından kaynaklandığı belirlenmiştir. Uzu (2018)'da araştırmasında okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeylerini toplamda ve iş-aile çatışması alt boyutunda orta, aile-iş çatışması alt boyutunda ise düşük düzeyde belirlemiştir. Bu da mesleki hayattaki rol ve sorumluluklarının; aile yaşamındaki rollerini olumsuz etkileyebildiğini göstermektedir. Oplatka (2017) buna ilişkin okul müdürlerinin yeni sorumluluk alanları, yeni görevleri ve rolleri ağır iş yüküne yol açtığını belirtmektedir.

Okul müdürlerinin kendilerine en yakın hissettiği rolü belirlerken; koruyucu, destekleyici ve yol gösterici hissettirmesi nedeniyle "ebeveyn" ve "yönetici/lider" rolleri ile aile içinde kendilerini tanımlamışlardır. Okul müdürleri aile bireylerinin beklentilerini çoğunlukla karşılayabildiklerini, aile bireylerine karşı sorumluluklarını tam olarak yerine getirdiklerini ve bunları sağlamak için çaba harcadıklarını düşünmektedirler.

Okul müdürlerinin aile içinde karar alınırken demokratik bir yol izlendiği, kararların ortaklaşa alındığı ve aile içinde bazı alanlarda görev paylaşımının olduğu tespit edilmiştir. Aile içinde sorunların çözümünde ise konuya göre değişse de çoğunlukla kendilerinin etkin olduğu; aile yaşamlarına da iş-mesleki yaşam rollerinden sorunlara çözüm üretme rolünü yansıttıkları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin kendilerini "koruyucu, destekleyici, yol gösterici" görmelerinden kaynaklı olarak; aile içi sorunların çözümünde etkin sorumluluk alma ihtiyacı hissettikleri tespit edilmiştir.

Okul müdürlerinin aile ile ilgili konularda; "görsel ve sosyal medya", "kitap-dergi gibi yazılı kaynaklar", "diğer ailelerin olumlu uygulamaları" ve "akademik yayınlar" gibi kaynaklardan çoğunlukla yararlandıkları görülmüştür. Okul müdürlerinin aile ilgili konularda uzman desteği aldıkları ya da almaya açık oldukları tespit edilmiştir. Aile ilgili konularda yararlanılan kaynaklarda en az yararlanılan kaynağın "kurs vb. eğitimler" olduğu görülmüştür. Görev yaptıkları bölgede aile ilgili konulara ilişkin kurs, seminer, atölye gibi eğitim imkânlarının yeterince bulunmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Kişisel Gelişimin İş-Mesleki Yaşam Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin meslekleri ile ilgili; yurt içindeki gelişmeleri ve teknoloji ile ilgili yenilikleri yeterli düzeyde takip ettikleri ancak yurt dışındaki gelişmeleri yeterli düzeyde takip etmedikleri tespit edilmiştir. Mevzuata ilişkin değişikliklerin (Çoruk, 2007) ve MEB'in uygulamalarındaki yeniliklerin; mesleğinin icrasını doğrudan etkilemesi nedeniyle yurt içindeki gelişmeleri takip ettikleri belirlenmiştir. Yurt dışı mesleki gelişmeleri yeterli düzeyde takip etmemelerinde; mesleğinin icrasını doğrudan etkilemediğini düşünmeleri nedeniyle, takip etmeye ihtiyaç duymadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte yabancı dil konusunda yetersiz olmalarının ve hangi kaynaklardan takip edeceklerine ilişkin bilgi sahibi olmamalarının dünyadaki mesleki gelişmeleri sürekli ve düzenli takip etmeyi olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Teknolojik yenilikleri takip ettiğini düşünen katılımcıların önemli bir kısmının MEB'in uygulamaya koyduğu ya da planlamasını yaptığı teknolojik yeniliklerde eksiklik yaşamamak için takip ettikleri görülmüştür. Benzer şekilde Banoğlu ve ark. (2016)'da okul müdürlerinin yarısından çoğunun ileri düzey teknoloji liderliği faaliyetleri gösterdiğini, FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi kapsamındaki teknolojiye

yapılan yatırımların, bu yatırımların yapıldığı okulların müdürlerinin teknoloji liderliği faaliyetlerini, teknoloji yatırımlarını yönetebilme kapasitesini olumlu yönde etkilediğini belirtmektedirler.

Araştırmaya katılan okul müdürleri yeniliklere açık olduklarını düşünmektedirler. Katılımcıların doğru ve faydalı olduğunu, mevcut olandan daha iyi olduğunu düşündüklerinde yeniliği uygulamaya koydukları görülmüştür. Yıldırım (2011)'da okul müdürlerinin yenilikçi dengeyi kullandığını belirtmektedir. Yöneticiler sorunların çözümünde statik yapıyı sürdürmekten ziyade, dinamik bir yapıya hizmet etmektedir. Yıldızoğlu (2013) okul yöneticilerinin baskın olan özelliklerinden birinin gelişime açıklık olduğunu belirtmektedir.

Mesleki yeterliliğe ilişkin katılımcılar işlerinde verimi olduklarını, paydaşların beklentilerinin büyük çoğunluğunu karşılayabildiklerini ve bunları daha iyi hâle getirmek için çaba gösterdiklerini belirtmektedirler. Çoruk (2007)'a göre de okul müdürleri mesleki boyutta kendilerini geliştirdiklerini düşünmektedirler. Eldeki araştırmada katılımcılar mesleki anlamda eksiklerinin olduğunu ya da fark etmedikleri eksiklerinin olabileceğini düşünmektedirler. Fark ettikleri eksiklerini gidermeye yönelik çaba harcadıklarını, daha önce karşılaşmadıkları durumlara ilişkin eksiklerini ise tecrübe ettikçe giderdiklerini belirlenmiştir. Katılımcıların eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almadıkları, yönetici olmadan önce teorik veya uygulamalı olarak kapsamlı bir yöneticilik eğitimi almadıkları için, çoğunlukla durumlara karşılaştıkça eksiklerini gördükleri ve görevlerini layıkıyla yapabilmek için öğrenme ihtiyacı hissettikleri görülmektedir. Özdemir ve ark. (2020)'a göre de Türkiye'de yöneticilik, çoğunlukla gözlem yoluyla ve deneyimleyerek öğrenilmektedir. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamı meslekleri ile ilgili hizmet içi eğitimlere katıldıklarını (eğitimler resen verilmektedir), çoğunluğu ise bu eğitimlere katılırken istekli ve gönüllü olduklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra iş yoğunluğunun hizmet içi eğitimlere katılımı ve eğitimlerin verimini olumsuz etkilediğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bu durumun; katılımcılar eğitimde oldukları esnada resmi olarak sorumlu olmasalar dahi, okulun tüm iş ve işlemleriyle ilgili kendilerini sorumlu hissetmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Aksu (2013)'da buna ilişkin hizmet içi eğitimlerin uygun zamanlarda yapılmaması, eğitimlere katılım için teşvik edilmemesi, ihtiyaç olan konularda eğitimlerin verilmemesi, dönütlerin değerlendirilmemesi gibi faktörlerin eğitimlerin işlevselliğini olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Araştırmada MEB'in merkez ve taşra teşkilatlarının düzenlediklerinin dışında meslekleriyle ilgili kurs, seminer vb. etkinliklere okul müdürlerinin çoğunluğu imkân ve fırsat buldukça katıldıklarını belirtmiştir. Buna karşılık imkân ve fırsat bulmakta zorlandıklarını; daha önce katılmadıklarını belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Altun ve Vural (2012)'a göre de öğretmenler ve yöneticiler kendilerine sunulan mesleki gelişim fırsatları yetersiz görmektedirler. Mesleki gelişime yönelik disiplinler arası çalışmaların yapılması gerektiği, öğretmen ve yöneticilerin mesleki gelişime özendirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Wiyono ve ark. (2020) çalışmasında ihtiyaca uygunluk sağlanmazsa eğitimlerin gelişime katkı sağlamayacağını; eğitimler için okul müdürlerinin ihtiyaçlarına yönelik olarak ilkeler, programlar, planlar, materyaller hazırlanması gerektiğini belirtmiştir. Müdürlere eğitimler düzenlenmeden önce ihtiyaç analizleri yapılmalıdır (Hayat ve ark., 2015). Zakarevičius ve Župerkienė (2008) araştırmalarında yöneticilerin hem kişisel hem de mesleki becerilerinin; değişime uygun olacak şekilde düzenli olarak geliştirmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

Okul müdürleri demokratik değerleri önemseyen, iş birliğine dayalı, insanı merkeze alan, temelinde kişiler arası iletişim becerileri olan bir yönetim yaklaşımı sergilemektedirler. Bununla birlikte farklı durumlarda, farklı liderlik yaklaşımlarını gerektiren davranışları sergiledikleri de belirlenmiştir. Fletcher (2019)'a göre okul müdürlerinin çalışanlarla olumlu ilişkiler kurması çalışanların ve okulun gelişiminde önem göstermektedir. Sarier (2013)'e göre okul çıktılarını en fazla olumlu etkileyen liderlik yaklaşımlarının ortak özelliğinin, insanı merkeze alması olduğuna ulaşılmıştır. İletişim ve insan ilişkileri alt temasında araştırmaya katılan okul müdürlerinin tamamı birlikte çalıştıkları öğretmenlerle ilişkilerinde kendilerini yeterli görmektedir. Araştırmada okul müdürleri birlikte çalıştığı öğretmenlere karşı hoşgörülü olduklarını, onları etkili dinlediklerini, onlara karşı kendilerini doğru ifade edebildiklerini, onlardan gelen eleştirilere yeterince açık olduklarını düşünmektedirler. Katılımcıların öğretmenlerle ilişkilerinde belirli kriterlere göre hareket ettikleri görülmektedir. Görevini kasıtlı olarak ihmal eden öğretmenlere karşı hoşgörü göstermediklerini, dedikodu/karalama/ıypratma amacı olan eleştirilere açık olmadıklarını belirten okul müdürleri bulunmaktadır.

Kişisel Gelişimin Sosyal Sorumluluk Boyutuna İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmaya katılan okul müdürleri gerek ülke gündemini gerekse dünya gündemini takip etmektedirler. Katılımcıların büyük çoğunluğu görev yaptıkları çevrede kendilerini rahatsız eden sorunlarda hem bireysel hem de mesleki sorumluluk hissettikleri belirlenmiştir. Katılımcılar yakın çevrelerinde karşılaştıkları sorunlarla ilgili olarak; çözüm bulmaya çabaladıkları, sorunları gidermek için çevrelerini bilinçlendirmeye çalıştıkları belirlenmiştir. Okul müdürleri ülkede var olan sorunlarda sorumluluk hissettiklerini ve buna yönelik olarak; görevlerini en iyi şekilde yerine getirerek, sorunlara duyarlı yaklaşarak, çevresini bilinçlendirme/yönlendirme/örnek olma davranışlarıyla ülkelerine katkı sağladıkları belirlenmiştir. Okul müdürlerinin mesleki görevleri ile sosyal sorumluluğu ilişkilendirdikleri tespit edilmiştir. Augustiniene ve ark. (2015)'un araştırmasında da okul örgütü üyeleri, iletişim yoluyla okul sosyal sorumluluğunu geliştirme olanaklarının farkındadırlar. Balyer (2012)'e göre değişen ve gelişen koşullar okul müdürlerinden yeni bazı rollerin gerçekleştirilmesi beklentisini de doğurmaktadır. Yeni rolleri gerçekleştirebilmek için derin mesleki bilgi birikimine sahip olmaları, çevrelerine duyarlı olmaları, sorumluluk almaktan kaçınmamaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin büyük çoğunluğu küresel boyutta var olan sorunlarda sorumluluğunun olduğunu düşünmektedir. Okul müdürlerinin çözüme yönelik olarak; nitelikli öğrenciler yetiştirerek, sivil toplum kuruluşlarına ve sosyal sorumluluk projelerine destek olarak katkı sağladıkları belirlenmiştir. Augustiniene ve ark. (2015)'a göre, sosyal sorumluluk için uygun sosyal becerilerin oluşturulması, okul örgütü üyelerinin bu konuda kişisel örnekler sergilemesi çok önemlidir. Murtaza ve ark. (2012) öğretmenlerin başkalarına sorumlulukları etkili bir şekilde öğretebilmeleri ve bu tür davranışlara örnek olabilmeleri için güçlü sorumluluk duygusuna sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Okul müdürleri toplumsal düzen kurallarına uygun davranmaya özen gösterdiklerini belirtmekle birlikte; bunun yöneticilik için bir gereklilik olduğunu düşünmektedirler.

Araştırmaya katılan okul müdürleri gerek yakın çevresine gerek ülkesine gerekse dünyaya karşı sorumluluk hissettikleri; rahatsızlık duydukları sorunların çözümüne yönelik etki alanları düzeyinde çaba gösterdikleri tespit edilmiştir. Kendi inisiyatifleri çerçevesinde okul müdürlerinin sosyal sorumluluk uygulamalarını hayata geçirdikleri görülmüştür. Sezgin ve Tınmaz (2017)'da sosyal

sorumluluk kapsamında yapılan etkinliklerde okul müdürlerinin genel olarak kendilerini yeterli gördüklerine ulaşmıştır.

Okul müdürlerinin sosyal sorumluluğa sahip oldukları, rahatsızlık duydukları sorunların çözümüne yönelik hem bireysel hem de mesleki olarak çaba harcadıkları tespit edilmiştir. Okul müdürleri çözüme yönelik olarak mesleki rollerini görece daha fazla ön plana çıkarmaktadırlar. Okul müdürlerinin çoğunlukla sosyal sorumluluğu mesleki bir rol olarak algıladıkları görülmüştür.

Öneriler

Okul müdürlerinin iş-aile yaşamları arasındaki denge sağlayabilmeleri için zaman yönetimi ve yetkilendirme konularında geliştirilmesi önerilmektedir. Yetkilendirme konusunda gelişim sağlayan okul müdürünün iş yükü görece azalacaktır. Zaman yönetimi konusunda kendini geliştirmiş bir okul müdürü ise zamanı verimli kullanabilecektir. Bu becerilerin gelişmesi ise okul müdürlerinin eve iş götürme ile karşı karşıya kalma durumlarını azaltacaktır.

Özelde ailevi ve mesleki konulara genelde kişisel gelişime ilişkin onların gelişimini destekleyecek ve onlara rehberlik edecek programlar ve etkinlikler yaygınlaştırılmalı, imkânlar sunulmalıdır. Gelişimin bir bütün olduğu düşünüldüğünde bu durumun etkisinin bütün boyutlara yansıtılacağı düşünülmektedir. Bu eğitim ve etkinlikler belediyeler, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, halk eğitim merkezleri vb. farklı kuruluşlar eliyle düzenlenebileceği gibi MEB tarafından bir program dâhilinde düzenlenebilir.

Kişisel gelişimde birey kendi gelişimin sorumluluğunu kendisi üstlenir. Bu bağlamda yöneticiler kendi kişisel gelişimlerinin tüm boyutlarında sorumluluk alarak çaba harcamalı, sürekli gelişim anlayışıyla hareket etmelidirler. Fırsatların sunulmasını beklemekten ziyade, şartları zorlayarak kendi imkân ve fırsatlarını oluşturmalarıdır. Yöneticiler kendi başarılarına da çok şey öğrenebilmelidir. Buna yönelik olarak yöneticilerin çevrimiçi kurs, seminer, çalıştay, atölye vb. olanaklardan yararlanmaları önerilmektedir.

Okul müdürlerinin gerek yabancı dil gelişimi gerek yurt dışındaki mesleki gelişmelerin takibinin ve mesleki alanlarda bilimsel yayınların takibinin alışkanlık hâline getirilmesi için MEB düzeyinde özendirici düzenlemeler yapılmalıdır. Okul müdürlerinin belirtilen konularda geliştirilmesine yönelik çalışmalar önerilmektedir. Bu çalışmalar yapılırken dikkat edilmesi gereken nokta okul müdürlerinin bu konulardaki gelişimi gereklilik olarak hissetmeleri amaçlanmalıdır.

Okul müdürlerinin çağın gereklerini taşımaları için göreve başlamadan önce mesleğin yeterliklerini kazandıracak hem teorik hem uygulamalı kısımları olan kapsamlı bir eğitim almaları, hizmet içinde belli periyotlarla çağın değişen koşullarına uygun tazeleme eğitimleri almaları, kariyer basamaklarında yükselmede kişisel gelişimlerini özendirecek somut kriterlerin aranması önerilmektedir. Okul müdürlerinin kişisel gelişimlerini ve alt boyutunda mesleki gelişimlerini sağlamalarına yönelik bütçelerine ek yük getirmeyecek şekilde imkân ve fırsatlar sunulması, bu konuda özendirici olunması önerilmektedir. Yöneticilerin mesleki gelişim motivasyonlarının artırılması için işlevsel bir ödül sistemi uygulanması önerilmektedir.

Hizmet içi eğitimlerde katılım gönüllülüğünü arttırmak için eğitimlerde özendirici olunması, eğitimlerin okul iş ve işlemlerinin yoğun olmadığı dönemlerde düzenlenmesi, yöneticilerin eğitimlere okul iş ve işlemlerini aksatmayacak şekilde dönüşümlü olarak alınarak alınması, eğitimler düzenlenmeden önce ihtiyaç

analizleri yapılarak eğitimlerin bu doğrultuda planlanması, eğitimlerin meslektaş paylaşımını/dayanışmasını arttıracak şekilde kursiyerler arası etkileşimi yüksek tutacak şekilde düzenlenmesi önerilmektedir.

Yerel, ulusal ve küresel boyutta var olan sorunlarda farkındalığın artırılmasına yönelik, sorunların çözümünde daha örgütlü ve etkili ne gibi çalışmalar yapılabileceğine dair; rehberlik edici, araştırmaya ve düşünmeye sevk eden, onları harekete geçirecek toplantılar, çalıştaylar, seminerler vb. etkinlikler düzenlenmelidir. Okul müdürlerinin liderliğinde sosyal sorumluluk okullarda kurum sallaştırılmalıdır.

Okul müdürleri lideri olduğu kurumlarında tüm paydaşlarına, ailelerinde ise aile üyelerine, sosyal yaşamda toplumun fertlerine rol model olabilmeyi ve bunun için kendilerini geliştirmeyi amaç hâline getirmelidirler. Yaşamlarının her boyutunda sürekli ve düzenli olarak kişisel gelişim çabası içinde olmaları önerilmektedir. Paydaşların okulun her alanda gelişimini kurumsal amaç olarak benimsemeleri için okul müdürlerinin öncü olmaları önerilmektedir.

Etik Komite Onayı: Bu çalışma yüksek lisans tezinden türetilmiş olup İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurulu'nun January 15, 2019 tarih ve 2019/01 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – P.A., C.S.; Tasarım – P.A., C.S.; Denetleme – P.A., C.S.; Kaynaklar – C.S., P.A.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – C.S., P.A.; Analiz ve/veya Yorum – C.S., P.A.; Literatür Taraması – C.S., P.A.; Yazıyı Yazan – C.S., P.A.; Eleştirel İnceleme – P.A., C.S.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Ethics Committee Approval: Ethical committee approval was received from the Ethics Committee of İstanbul Aydın University (Date: 15.01.2019, Approval No: 2019/01).

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – P.A., C.S.; Design – P.A., C.S.; Supervision – P.A., C.S.; Funding – C.S., P.A.; Materials – C.S., P.A.; Data Collection and/or Processing – C.S., P.A.; Analysis and/or Interpretation – C.S., P.A.; Literature Review – C.S., P.A.; Writing – C.S., P.A.; Critical Review – P.A., C.S.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Aksu, M. (2013). *Meslek Lisesi Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrenen Örgüt Algıları* (Tez No. 347814) [Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Altun, S. A. (2011). Başarılı İlköğretim Okulu Müdürlerinin Zaman Yönetimi Stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 491–507.
- Altun, T., & Vural, S. (2012). Bilim ve Sanat Merkezinde (BİLSEM) Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Mesleki Gelişim ve Okul Gelişimine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 152–177.
- Arhipova, O., Kokina, I., & Michaelsson, A. R. (2018). School Principal's management competences for successful school development. *Tiltil*, 79(1), 63–76. [CrossRef]

- Augustiniene, A., Jociene, J., & Minkute-Henrickson, R. (2015). Social responsibility of comprehensive schools: Teachers' point of view. *Social Sciences*, 87(1), 47–53. [CrossRef]
- Bakioğlu, A., & Akkaya, İ. (2013). Okul Yöneticilerinin Sosyal Sorumluluğu Algılamalarının İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 56–67.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş Okul Müdürlerinin Değişen Roller. *AHI Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75–93.
- Banoğlu, K., Vanderlinde, R., & Çetin, M. (2016). Okul Müdürlerinin Teknoloji Liderliği Profillerinin Okulların Öğrenen Örgüt Kültürü ve Teknolojik Alt-Yapısı Bağlamında Analizi: F@tih Projesi Okulları ve Diğerleri. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 83–98. [CrossRef]
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2019). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, V. (2013). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çoruk, A. (2007). *Okul Müdürlerinin Kişisel Gelişim Çabaları ve Birlikte Çalıştığı Öğretmenlerin Kişisel Gelişimlerine Katkıları* (Tez No. 220520) [Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale: Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Covey, S. R. (2000). *Etkili İnsanların 7 Alışkanlığı*. İçinde G. Suveren & O. Deniztekin (Çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi Toplumunda Yöneticilerde Kendini Geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Fletcher, L. (2019). How can personal development lead to increased engagement? The roles of meaningfulness and perceived line manager relations. *International Journal of Human Resource Management*, 30(7), 1203–1226. [CrossRef]
- Hayat, A., Abdollahi, B., Zainabadi, H. R., & Arasteh, H. R. (2015). A Study of the professional development needs of shiraz high schools' principals in the area of educational leadership. *Journal of Advances in Medical Education and Professionalism*, 3(3), 99–104.
- Hodkinson, L. (2003). *Kişisel Gelişim Rehberi*. İçinde B. Çelik (Çev.). İstanbul: Chiviyazıları.
- Irshadullah, H. M., & Inamullah, H. M. (2016). Democracy and social responsibility at secondary level in Khyber Pakhtunkhwa. *Dialogue*, 11(1), 47–63.
- Kılıç, M. (2015). Aile ve Serbest Zaman İlişkisi: Düzce Örneği. *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 27–49.
- Kıral, T. (2006). *Kişisel Gelişim Eğitimlerine Yöneticilerin Tutumları* (Tez No. 207769) [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama için Bir Rehber*. İçinde S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed). Thousands Oaks: Sage.
- Murtaza, A., Khan, A. M., Khaleeq, A. R., & Saeed, S. (2012). An evaluation of classroom management in effective teaching. *International Journal of Business and Social Science*, 3(3), 201–209.
- Oplatka, I. (2017). 'I'm so tired and have no time for my family': The consequences of heavy workload in principalship. *International Studies in Educational Administration*, 45(2), 21–45.
- Özdemir, S., Çoban, Ö., & Bozkurt, S. (2020). Examination of the relationship between school principals' 21st century skills and their strategic leadership according to teachers' opinions. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(2), 399–426. [CrossRef]
- Özkan, Z. (2004). *Bilgiye Yöneliş: Kişisel Gelişim Dinamikleri*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Polat, S., Uğurlu, C. T., & Aksu, M. B. (2018). Okul Yöneticilerinin Kendi Mesleki Gelişimleri ve Okulu Geliştirmeye Yönelik Liderlik Davranışlarına İlişkin Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 205–224. [CrossRef]
- Redfield, J. (2003). *İleriyi Görmek Geleceği Yaşamak*. İçinde F. Dilber (Çev.). İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.
- Sarier, Y. (2013). *Eğitim Kurumu Müdürlerinin Liderliği ile Okul Çıktıları Arasındaki İlişkilerin Meta-Analiz Yöntemiyle İncelenmesi* (Tez No. 344313) [Doktora Tezi]. Eskişehir: Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

- Sezgin, F., & Tınmaz, A. (2017). Okulun Sosyal Sorumluluk Rolü Hakkında Okul Müdürü, Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 10(2), 77–92.
- Sincar, M., Önen, Z., & Arar, K. H. (2020). An Investigation of Turkish female school administrators' views on the concept of self development. *International Journal of Leadership in Education*, 23(2), 175–198. [\[CrossRef\]](#)
- Şirin, T. (2005). *Kişisel Gelişim Medeniyeti*. İstanbul: Armoni Yayıncılık.
- Torun, O. (1996). *Davranışsal bir Süreç Olarak Yöneticilerde Kendini Geliştirme Yaklaşımı (Tez No. 53855)* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Marmara Üniversitesi.
- Uzlu, T. (2018). *Okul Müdürlerinin İş-Aile Yaşam Çatışması Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Tez No. 519890)* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul: Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Van Niekerk, E., & Muller, H. (2017). Staff perceptions of professional development and empowerment as long-term leadership tasks of school principals in South African schools: An exploratory study. *Africa Education Review*, 14(3–4), 93–110. [\[CrossRef\]](#)
- Wiyono, B. B., Maisyaroh, B., & Rasyad, A. (2020). Training components that influence the principals' self-development and the school improvement. *Talent Development and Excellence*, 12(1), 4739–4754.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2008). *Kişisel Gelişimin Sosyolojisi*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin görevlerine ilişkin yaşadıkları sorunları çözmeye öyküleri ışığında denge rolleri. *AHI Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 55–79.
- Yıldızoğlu, H. (2013). *Okul Yöneticilerinin Beş Faktör Kişilik Özellikleri ile Çatışma Yönetimi Stili Tercihleri Arasındaki İlişki (Tez No. 339130)* [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Zakarevičius, P., & Župerkienė, E. (2008). Improving the development of managers' personal and professional skills. *Engineering Economics*, 60(5), 104–113.

Extended Abstract

Purpose

It was stated that human nature consists of four dimensions and that all of these dimensions should be used and developed in a balanced and regular manner. The researchers, who stated that the individual should make a habit of personal development, classified personal development into four dimensions: physical, mental, spiritual, and social. In this study, the social dimensions of personal development are emphasized. The research is structured by considering the social dimension of personal development, family dimension, professional dimension, and social responsibility sub-dimensions.

In the family dimension of personal development, the individual should develop himself/herself in the role he/she is in the family and play the role he/she has as a family member in the best way. Knowing the family members sufficiently, fulfilling their responsibilities toward them as expected, having healthy relationships with the family members, and making an effort to realize these mean personal development related to the family dimension. The professional dimension of personal development is of great importance for the individual. This is because the individual gains a place in society with his job. People gain spiritual satisfaction by utilizing their work, profession, energy, and time in a useful way. The profession is an important opportunity for the individual to develop himself and demonstrate his abilities. In the social responsibility dimension, personal development includes the individual's responsibilities to the world other than himself. The individual should put an effort to improve his environment. Of course, a special effort is required for this. Personal development is broader and more comprehensive than just individual development.

This study aimed to determine the views and tendencies of school administrators regarding the family, professional, and social responsibility sub-dimensions in the social dimension of personal development.

Methods

This research is structured with a phenomenological approach, one of the qualitative research approaches. In the phenomenological approach, it is argued that in order to understand an individual's behavior, we need to know his/her unique perception and life. The study group of the study consists of 10 school principals working in state secondary schools in the Çerkezköy district of Tekirdağ province in the 2019–2020 academic year, who were contacted face-to-face with convenient sampling. In the present study, data were collected with a semi-structured interview form. The semi-structured interview form developed by the researcher consists of questions that include the views, experiences, and evaluations of the school principals regarding the family, professional, and social responsibility sub-dimensions of the social dimension of personal development in accordance with the aims and sub-objectives of the research. After the pilot interviews, the number of questions was reduced from 51 to 40 questions, and the semi-structured interview form was finalized by revising again. The interviews were conducted face-to-face in an empty room in the institutions of the school principals who agreed to participate in the study by making an appointment. The interviews lasted approximately 45–50 minutes and were recorded with a tape recorder with the permission of the participant. Participants were explained the necessary parts for the correct understanding of the questions, and the semi-structured interview form was applied to all participants without changing the order of the questions.

In the descriptive analysis method used in the analysis of the data in the present study, the aim is to present the findings to the reader in an organized and interpreted way. In the present study, the themes and categories were determined in line with the semi-structured interview form and the interviews conducted by conducting a literature search. In order to ensure the reliability of the research, the interview data with experts and researchers in the field of assessment and evaluation were examined separately. The codes were finalized with the acceptance of the assessment and evaluation expert and the researcher. The codes are evaluated under the determined categories and themes. Codes such as K1 (participant 1) and K2 (participant 2) were given to the participants in order to keep their identity of the participants anonymous.

Results

According to the findings of the study, school principals participating in the research highlighted the concepts of “respect for ideas and democracy,” “communication and interaction,” and “trust and peace” while defining the ideal family. Participants think that they are making efforts to provide the ideal family environment in their families. The majority of school principals participating in the study think that they listen to their family members effectively, they are tolerant of them, they are open to criticism from them, they can express themselves correctly to them, a healthy communication environment is provided in the family, and they can spend sufficient and quality time together.

Regarding the professions of school principals participating in the research, they follow domestic developments and technological innovations sufficiently but do not follow the developments abroad sufficiently. Regarding professional competence, the participants state that they are efficient in their work, they can meet most of the expectations of the stakeholders, and they make an effort to improve them. Since the participants did not receive postgraduate education in the field of educational administration and did not receive comprehensive theoretical or practical management training before becoming managers, it is seen that they mostly see their shortcomings when faced with situations and feel the need to learn to perform their duties properly.

Discussion and Conclusion

School management in Turkey is an administrative task that is mostly learned on the job and by observing colleagues. This situation is considered an obstacle for managers to display transformational leadership characteristics. It was generally concluded that as they encounter situations, they were seen their shortcomings while experiencing and they make special efforts to fulfill their duties properly and make up for their deficiencies. It is suggested that international standards should be taken into account primarily in order to fulfill the requirements of the age in the selection, training, and development of school principals. It is recommended that school principals should provide opportunities to ensure their personal development and professional development in the sub-dimension in a way that does not impose an additional burden on their budgets and to be encouraged in this regard.

It was concluded that the school principals who participated in the study did not follow the professional developments abroad in their profession sufficiently because they do not need enough from their profession. Not having knowledge of a foreign language can be shown as the most important explanation for this situation. Encouraging regulations should be made at the Ministry of Education level to make school principals a habit of following both foreign language development and professional developments abroad and following scientific publications in professional fields. Studies are recommended to develop school principals in the specified subjects. The point to be taken into consideration while conducting these studies is that school principals should feel the development in these matters as a necessity.

In this study, it was concluded that the majority of school principals feel responsible for local, national, and global problems and they are open to making efforts for solutions. From this point of view, both raising awareness and effective studies can be done in solving the problems; meetings, workshops, seminars, etc. that will guide them, encourage them to research and think, and activate them and events should be organized. Under the leadership of school principals, social responsibility should be institutionalized in schools.



Johann Friedrich Herbart'ın Toplu Öğretim Anlayışının Sosyal Bilgiler Dersi Açısından İncelenmesi

An Investigation of Johann Friedrich Herbart's Collective Teaching Understanding in Terms of Social Studies Lesson

Seher AZRAK¹
Erdoğan KAYA²

¹Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı, Eskişehir, Türkiye

²Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, Eskişehir, Türkiye



Öz

Sosyal Bilgiler dersi bireyin topluma kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu ders sosyalleşme eyleminin, formel olarak gerçekleştirilmesi için tasarlanmıştır. Sosyal Bilgiler dersi ile sosyalleşmeye ilişkin öğeler, çeşitli bilimlerin ortak noktalarından yola çıkılarak bir bütünlük içinde, kaynaştırılarak öğrencilere sunulur. Güncel bir olay olarak 2020 yılında yaşanan Covid-19 salgını, sosyalleşmenin çok önemli bir gereklilik olduğunu göstermiştir. Bu nedenle başarılı bir sosyalleşme için bu amaç için tasarlanmış olan dersin, felsefi alt yapısını oluşturan pedagojik uygulamaları incelemekte yarar olduğu düşünülmektedir. Geçmişe bakıldığında sosyalleşme sürecine yönelik olarak çeşitli deneme ve kuramların geliştirildikleri görülmektedir. Bunların bir kısmı toplu öğretim tasarımıyla da ilgilidir. Bir başka anlatımla bu kuramların, Sosyal Bilgiler dersinin de temelini oluşturdukları söylenebilir. Comenius, Herbart, Decroly, Otto ve Dewey gibi çeşitli eğitimcilerin bu sürecin öncülüğünü yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu tasarımcıların eğitim ve toplu öğretim anlayışlarına yoğunlaşmanın, Sosyal Bilgilerin temellerini ortaya çıkarmak açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Söz konusu kuramlardan biri Johann Friedrich Herbart'a aittir. Toplu öğretimi ilk sistemleştiren kişi olarak Herbart'ın eğitim anlayışının incelenmesi, Sosyal Bilgiler açısından da önemli görülmektedir. Bu çalışmada Herbart'ın eğitim anlayışı, sosyalleşme ve Sosyal Bilgiler dersi öğretim tasarımları odağında ele alınmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Toplu öğretim, Johann Friedrich Herbart, sosyal bilgiler, sosyalleşme

ABSTRACT

Social Studies course has an important place in integrating the individual into society. This course is designed for formal socialization. In the Social Studies course, the elements related to socialization are presented to the students by combining them in unity, based on the common points of various sciences. As a current event, the Covid-19 outbreak in 2019 has shown that socialization is a very important requirement. For this reason, it is considered useful to examine the pedagogical practices that constitute the philosophical background of the course designed for this purpose of successful socialization. Looking into the past, it is seen that various experiments and theories have been developed regarding the socialization process. Some of these are also related to collective instructional design. In other words, it can be said that these theories form the basis of the Social Studies course. It is understood that various educators such as Comenius, Herbart, Decroly, Otto, and Dewey were the pioneers of this process. It is thought that focusing on the education and collective education understanding of these designers will be useful in revealing the foundations of Social Studies. One of these theories belongs to Johann Friedrich Herbart. Examining Herbart's understanding of education, as the first person who systematized collective education, is also considered important in terms of Social Studies. In this study, Herbart's understanding of education has tried to be addressed in the focus of socialization and social studies course teaching designs.

Keywords: Integrated education, Johann Friedrich Herbart, social studies, socializing

Geliş Tarihi/Received: 8.02.2021

Kabul Tarihi/Accepted: 18.02.2022

Sorumlu Yazar/Corresponding Author:
Seher AZRAK
E-mail: seherazrak@hotmail.com

Cite this article as: Azrak, S., & Kaya, E. (2022). An investigation of Johann Friedrich Herbart's collective teaching understanding in terms of social studies lesson. *Educational Academic Research*, 45, 106-112.



Content of this journal is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

Giriş

Günümüzde değişen dünya koşulları ile birlikte eğitim-öğretim sistemlerinde de değişimler meydana gelmektedir. Eğitim-öğretim sisteminin toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu nedenle söz konusu süreçte, toplu öğretim sistemi, geniş bir uygulama alanı bulmuştur (Ergün & Özdaş, 1997). Toplu öğretim sistemi, öğretimin belli kavram ve problemler etrafında birleştirilerek, çeşitli bilimlerin bilgilerini kaynaştırarak etkili bir şekilde sunulması olarak ortaya konulabilir (Yıldırım, 1996). Toplu öğretimin çeşitli boyutları bulunmaktadır. Bunlar arasında program, ders, öğretmen, öğrenci, araç-gereç odaklı toplulaştırmalar sıralanabilir. Toplu öğretim sistemi, bireylere bütüncül bakış açısı kazandırabilmek için birçok bilimin yöntem ve bulgularını kullanır. Böylece öğrencilerde çok boyutlu düşünebilme becerisi kazandırılmış olur (Kaya, 2018). Sosyal Bilgiler de, disiplinlerarası bir derstir. Sosyal Bilgiler dersinde, çocukta sosyalleşme sağlanırken, hayatın içinde var olan farklı bilim disiplinlerinin ilke ve genellemelerini tek tek dersler şeklinde değil, ortak noktalarından yola çıkılarak bir bütünlük içinde, kaynaştırılarak öğrencilere sunulur (Erden, Tarihsiz; Sözer, 2008). Bu da Sosyal Bilgiler dersinin toplu öğretim anlayışına göre hazırlanan bir ders olduğunu gösterir.

Toplu öğretimi ilk sistemleştiren kişi Johann Friedrich Herbart'tır (Ergün & Özdaş, 1997). 18. yüzyılda Alman pedagog Johann Friedrich Herbart (1776–1841), okullarda ilişkili derslerin belli bir konu etrafında birlikte ele alınması gerektiği fikrini öne sürmüştür (Drake & Burns, 2004). Herbart, eğitimin bir sınırı olmadığını ancak okul, aile ve çevre etrafında oluşması gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca Herbart'a göre eğitim, yaparak, yaşayarak, yaşamla iç içe olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında Herbart'ın eğitim anlayışının Sosyal Bilgiler dersinin tasarım amacıyla örtüştüğü söylenebilir. Sosyal Bilgiler, bireyin sosyalleşmesinin, devletler tarafından planlı bir biçimde gerçekleştirilmesi için tasarlanmış bir derstir. Bir başka deyişle bireyin ve toplumun doğasında olan ve informal olarak gerçekleşen sosyalleşmenin, formel olarak gerçekleşmesi için tasarlanmış bir derstir. Bu nedenle pedagojik temellerinin araştırılması gerekmektedir. Sosyalleşme süreci ilk olarak ailede başlar, okullarda devam eder. Ayrıca Sosyal Bilgiler, hayatın içinde bir ders olarak tasarlanmıştır (Kaya, 2018).

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin topluma kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Bunun gerçekleşebilmesi de sağlıklı bir sosyalleşme süreciyle ilişkilidir. Bu açıdan bakıldığında Sosyal Bilgilerin sosyalleşme açısından felsefi ve pedagojik temelini iyi bilinmesi gerektiği söylenebilir. Özellikle bu dersin eğitimi veya öğretiminin sorumlu akademisyen ve öğretmenler için bu gereklilik daha da önemlidir. Dolayısıyla toplu öğretimi ilk sistemleştirerek söz konusu derse kuramsal temel oluşturan Herbart pedagojisinin veya eğitim anlayışının irdelenmesi önemli görülmektedir. Herbart'ın sosyalleşme ve toplu öğretim anlayışına yoğunlaşmak ve Sosyal Bilgilerin temelini ortaya çıkarmak amacıyla ayrıntılı incelemeler yapılması gerekmektedir. Çalışmanın konusu ile ilgili alanyazın incelemesi sonucunda Herbart'ın toplu öğretim anlayışı ile Sosyal Bilgiler dersinin ilişkisini ortaya koyan ayrıntılı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada Herbart'ın eğitim anlayışı, toplu öğretim sistemi odağında sosyalleşme ve Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkisi kurulmaya çalışılarak ele alınmaktadır.

Johann Friedrich Herbart (1776–1841)

Alman filozof, psikolog ve eğitimci Herbart, 1776 yılında Oldenberg' de dünyaya geldi ve 1841 yılında Göttingen'de öldü. Jena

Üniversitesi'nde felsefe ve hukuk eğitimi gördükten sonra aydınlanma düşüncesinden (özellikle Gottfried Wilhelm Leibniz, Kant ve Johann Gottlieb Fichte'den) etkilendi. Modern pedagojik kuram ve uygulamanın kurucularından Johann Heinrich Pestalozzi'nin arkadaşıydı. Göttingen Üniversitesi'nde 1802'de Özel Öğretim Görevlisi (dış okutman) olarak görevlendirilmiş, 1805'te profesörlüğe terfi ettirilmiştir. 1806 yılı, Prusya'nın Napolyon tarafından yenildiğini gördü ve Herbart, bunu Almanya'nın şimdiye kadar yaşadığı en umutsuz şey olarak değerlendirdi. Bunun üzerine aynı yıl psikoloji üzerine ders vermeye başladı. Göttingen Üniversitesi'nde felsefe, psikoloji ve pedagoji alanında ders verdikten sonra 1809'da Königsberg Üniversitesi'nde felsefe bölümünde Kant'dan başkanlığı devraldı (Jahoda, 2006).

1811'de Herbart, Königsberg'de yetiştirilmiş İngiliz ailesinden bir kadınla evlendi. Eşi özellikle onu pedagojik çalışmalarında çok destekledi. 1813'te Leipzig savaşı'nda Napolyon'un yenilgisinden ve Berlin'in siyasal ve akademik hayatın merkezi olarak yeniden kurulmasından sonra Herbart kendisini Königsberg Üniversitesi'nde boşuna kürek çekiyor gibi hissetmeye başladı. Böylece 1833'te, hayatının sonuna kadar kalacağı Göttingen Üniversitesi'ne geri döndü (Jahoda, 2006).

Herbart psikolojiye öğretme ve öğrenme yaklaşımının temeli olarak baktı ve böylece bu bilim ile pedagoji arasında halen var olan bağlantı kuruldu (Leary, 2000). Bu nedenle Herbart, eğitimdeki modern çalışmaların öncüsü olarak bilinir. Ayrıca Herbart, Allgemeine Pädagogik'i (1806) adlı eserini, öğretmenler için yol gösterici niteliğinde bir kılavuz olarak yazdığını belirtmiştir (Carter, 2016). Herbart'ın ölümünden on yıl sonra 'Herbartianizm' eğitim dünyasında belirgin bir değere sahip oldu (Leary, 2000). Herbart'ın öne sürdüğü eğitim teorisi daha sonra Herbartian Okulu olarak yayıldı. Avrupa ve Amerika'nın yanı sıra Asya'dan gelen eğitimciler, Herbartian Okulu tarafından kurulan 'eğitimciler için eğitim merkezini' ziyaret ettiler ve Herbart'ın kuramından etkilendiler. Hatta bazı Japon eğitimcileri, kendi eğitim programlarını tasarlarlarken Herbart'ın ilkelerini kullandılar. Hatta bugün bile kullanmaya devam etmektedirler. Bu nedenle Herbart'ın kuramı için eğitim dünyasına bırakılmış önemli miraslardan biri gözüyle bakılabilir. Herbart'ın felsefesi ve psikolojisi, Viyana ve Avusturya'da Mach, Freud ve Brentano'daki entelektüel tarihçiler tarafından çok saygı görüp desteklenmiştir (Carter, 2016).

Johann Friedrich Herbart'ın Öğretim Tasarımı Anlayışı

19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında toplum sistemi ve yaşam tarzı değişmiş buna bağlı olarak da, akademik nitelikler yetersiz hale gelmeye başlamıştır. Yeni sosyal sistem ve kapitalizm, sadece teoride değil, aynı zamanda pratik konularda da deneyimli ve iddialı, girişimci olan rekabetçi gençlere ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur. Bu da yeni bir eğitim sistemi ihtiyacını doğurmuştur. Bu ihtiyacı karşılamak üzere yapılan arayışa Herbart da katkı getirmiştir. Böylece yeni eğitim anlayışının yapısını, içeriğini ve yöntemini açıklığa kavuşturmak için Herbart pedagojisinden yararlanılmıştır. Herbart'ın pedagojisi hakkındaki temel fikir, eğitim sürecinin bir bütün oluşturduğu ve bu nedenle eğitiminin karmaşıklığı, diyalektik olarak birbirine bağlılığı, içeriğin birliği ve dolayısıyla yöntemsel prosedürde anlaşılması gerektiği yönündedir (Somr & Hruskova, 2014).

Herbart'ın pedagojik kuramı ve uygulaması, eğitime önemli bir destek olarak görülmüştür. Herbart, öğretmenlerin öğrencilerde yeni fikirlerin oluşmasını sağlarken bunun önceki bilgi ve deneyimlerle bağdaştırılacak şekilde sunulması gerektiğini ileri sürmüştür

(Leary, 2000). Alman Prusya İmparatorluğu eğitimcilerine göre, Herbart'ın eğitim felsefesi öğretim amaçları için sadece uygun bir pedagojik kuram değildi, aynı zamanda içeriği, didaktik ve yöntemsel bütünlüğü olan bir araçtı. Yöneticilere göre de katı idari kontrolleri hazırlayan devlet eğitim politikası için özellikle pratik bir araçtı. Eğitim içeriğinin birleştirilmesinden, devletin eğitimdeki rolünü güçlendirmesi bekleniyordu (Somr & Hruskova, 2014). Dolayısıyla Herbart sadece eğitim reformuna ve öğretim pratiğine büyük katkı sağlamamış aynı zamanda eğitim düşüncesinde devrim yaratmıştır. Bu nedenle Herbart, kuramı ve bilimsel yaklaşımıyla eğitim tarihinde "pedagojinin kurucusu" olarak tanımlanmıştır. Bazı eğitim tarihçileri, Alman Pedagog Herbart'ı ünitenin mucidi olarak kabul ederler. Çünkü onun disiplinleri ilişkilendirme düşüncesi, Amerika'da bir eğitim birimi olarak ünitenin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Herbart'ın çocuklardaki çok yönlü ilginin geliştirilmesi düşüncesi, çocuğun hayatı ve ihtiyaçlarının dikkate alınmasını sağlamıştır. Bu doğrultuda ilerlemeci felsefenin ve ünite fikri, projeye dayalı eğitim anlayışının temellerini oluşturmuştur (Ata, 2009a). Bu gelişmelerin Herbart'ın ilk toplu öğretimler arasında yer almasına neden olduğu düşünülmektedir.

Herbart'ın bir öğretmen ve eğitimci olarak kişisel deneyimi, onu eğitim kuramının odağındaki fikre götürdü. Herbart'ın ilk önemli yeniliği, eğitim ve öğretimi birleştirmek yönünde oldu. Aslında Herbart için eğitim ve öğretim arasındaki ilişkiyi geliştirerek yeni pedagojik düşünce ve pedagojik eylem paradigmasını ortaya çıkardığı söylenilebilir. Bu yeni eğitim fikri, Yeni Güney Galler'de "çok yönlü ilgi," "kavrama" ve "iç özgürlük" olarak ortaya çıktı. Herbart'a göre, çok yönlü ilgi öğrencide erdemi geliştirmenin kilit bir faktörüydü (Hilgenbeger, 1993). Öğrencinin çalışmakta olduğu konuya gösterdiği ilgi ne kadar büyükse, bu durum o konunun daha çok araştırılması için güçlü bir etken olmaktadır (Carter, 2016). Herbart'ın pedagojik kurama yaptığı en önemli ve kalıcı katkılardan biri, ilgi doktrini'dir. Herbart'a göre ilgi, içsel bir eğilimdir, zihinde bulunan aktif bir güçtür. Bu, bir kavramın (bir düşünce nesnesi), vicdan içinde saklanmasını veya bilincin nesnesine geri dönüşünü teşvik eder. Bu amaçla öğretmen, çocuğun kapasitesi ile ne tür bir sunum ve öğrenmenin uygun olduğunu bulmalıdır. Aksi takdirde okul, çocuğun kişiliğinin büyümesinden ziyade engeller (Bowyer, 1970).

Herbart, pedagojiyi kuramsal olarak öğretmekten memnun değildi. Ona göre eğitim uygulamalı olmalıdır. Herbart bunu şu sözlerle açıklamıştır: "Eğitim amacıyla çok fazla ders verdim. Ancak eğitim kuramsal olmamalı, gösterilmeli ve uygulamalı olmalıdır. Ayrıca, on yıllık deneyimlerimi de geliştirmek istiyorum. Bu nedenle, benim pedagojim ile tanışık genç öğretmenle beraber, az sayıda kişiyle bir saat boyunca çalıştık. Bu şekilde karşılıklı gözlem ve tecrübe alışverişiyle öğretmenler, yöntemlerini mükemmelleştirebilir ve geliştirebilirler. Bir öğretim planı öğretmenler olmadan değişir. Plan ruhundan esinlenerek, yöntemin kullanımı konusunda deneyimli öğretmenlerden yararlanılmalıdır. Kant'ın dediği gibi: 'İlk deney okulları, daha sonra normal okullar olur'. 'Belki de bu önerdiğim küçük bir deneysel okul, gelecek için daha da genişletilerek iyi bir hazırlık olacaktır.' Herbart'ın bu fikri Prusya hükümetinden, Eğitim Bakanı William Von Humboldt aracılığıyla Herbart'a planını gerçekleştirebilmesi için tam bir özgürlük ve belli bir ücret karşılığında bir asistan seçme izni verdi. Fakat bu plan sadece öğretmenlerin eğitimi ile sona ermedi. Herbart, eğitimin gelişmesi gereken zeminin aile hayatı olduğunu düşündü ve öğrencilere kendi evinde ikame ettirmek için olanaklar aradı (Herbart, 1908). Eğitimcilerin eğitimi için pedagojik bir seminer kurdu ve eşinin yardımıyla pratik bir deneyim sağlamak amacıyla

kendi evinde çocuklara yönelik bir okulun kurulması için uğraştı. Bunun yanında 1797'de Herbart, önceleri pedagojiye olan ilgisini çeken tanınmış bir İsviçreli ailenin çocuklarına öğretmenlik görevini almak için üniversiteyi bıraktı (Jahoda, 2006). Herbart iki ayda bir öğrencilerin ailelerine mektup yazarak, çocuklarının gelişimleri hakkında bilgi vermiştir. Bu onun öğretim işinde ilk ve önemli bir deneyimi olmuştur. Öğrencilerin ailelerine yazmış olduğu yirmi dört mektuptan sadece beşi günümüze gelebilmiştir. Bu mektuplar Herbart'ın eğitime ilişkin temel düşüncelerini içermektedir (Ata, 2009b).

Herbart (1776–1841) kendi okuluna sahipti ve burada eğitim kuramlarını uyguladı. Herbart, konu merkezli müfredata kuvvetle inanıyordu. Konuyu etkili bir şekilde öğretmek için öğretmenin, seçilmiş yöntemi kullanması gerekir. Herbart seçilen bir öğretim stratejisini uygulamak için ders planlarının geliştirilmesi ve kullanılmasını savundu (Ediger, 1987). Herbart'ın inandığı beş eğitim adımı vardı (Ediger, 2002). Bunlar şöyle sıralanabilir:

1. Hazırlık: Bu aşamada öğretmenlerin derse girmeden önce ön hazırlıklarını yapması gerekmektedir.
2. Sunum: Bu aşamada öğretmen, ön hazırlıklarını yaptığı dersin sunumunu gerçekleştirmektedir.
3. İlişkilendirme ve karşılaştırma: Bu aşamada öğrencilerin ön bilgileri ile yeni bilgileri arasında ilişki kurmaları sağlanır. Başka bir deyişle öğrenci yeni öğrenmeyi eski öğrenmeyle ilişkilendirir.
4. Genelleme veya soyutlama: Bu aşamada öğretmen, öğrencilerin ön öğrenmeleri ve yeni bilgileri doğrultusunda genellemelere ulaşabilmesini sağlar.
5. Uygulama: Bu aşamada öğrencilerin, öğrenmiş oldukları bilgileri kullanmaları sağlanır.

Toplu öğretimin geniş anlamdaki uygulamaları Almanya ve Avusturya'da yapılmıştır. Toplu öğretim sistemine göre yapılan bazı uygulamalarda ders saati, ders ismi gibi kısıtlamalar kaldırılmıştır. Öğretmene, ünitenin içeriği neyi gerektiriyorsa onu öğrenciler sıkı- lıp, dikkatleri dağılana kadar derste işler. Bir dersin akışını öğrencinin ilgisi ve konunun içeriği belirler. Öğretmen dersi işlerken resim, müzik, matematik ve diğer ilgi alanlarından faydalanarak dersi öğrencilerin dikkatlerini çekecek hale getirir (Ergün & Özdaş 1997).

Herbart'a göre her bir ders başka derslere atıfta bulunacak ve ilişkilendirilecek şekilde öğretilmelidir (Çoban, 2017). Edebiyat ve tarih üzerine yapılan bir çalışma, karakter gelişimini vurgulamak için en iyi iki akademik alan idi. Herbart karakter eğitimine güçlü bir şekilde inanıyordu (Ediger, 2002). Herbart, tarihin ve edebiyatın öğrencilerin incelemeleri için oldukça yararlı eğitim programları olduğuna inanmaktadır. Eğitim sonunda elde edilen sonuç, ahlaki olarak bireyi geliştirmek olmalıdır. Tarih ve edebiyatta soylu bireylerin hayatlarını inceleyerek, öğrenciler ahlaki anlamda bireysel olarak hayatlarını şekillendirebilirler. Bununla birlikte, Herbart'a göre, tarih ve edebiyat üzerine yapılan bir araştırma, öğrencilerin yüksek ahlaki standartlara sahip kişiler olarak yetiştirilmelerine yardımcı olabilir (Ediger, 1987).

Herbart, Tarih ve Coğrafya arasında da ilişki olduğunu savunmuştur. Çünkü mekân-zaman ilişkisi kurulunca bir yer hakkında detaylı bilgiye ulaşılabilir. Başka bir deyişle bir yerin coğrafyasını öğrenince, geçmişteki halini gösteren haritalar yardımıyla o yerin geçmiş, tarihi hakkında da bilgi elde edilebilir. Buradaki Coğrafya ve Tarih öğretimine ek olarak biyografilerden de faydalanılabilir. Herbart, tarihi konularda harita, tarih şeridi gibi görsel

materyallerden yararlanılmasının önemini vurgulamıştır. Hatta çizimlerin yapılmasının öğrencinin hayal dünyasını geliştireceğini de savunmuştur. Tarih öğretiminde önemli kişi ve olayların gösterildiği basit bir tarih şeridinin kronolojik anlamda öğrencide ilgi uyandıracağını savunmuştur. Tarih şeritleri, tarihlerde ileri ve geri gidilebilir, eş zamanlı olarak diğer ülkelerde neler yaşandığı gösterilebilir şekilde hazırlanmalıdır. Tarih öğretimine eski çağların öğretimiyle başlanması gerektiğini belirtmektedir. Çünkü bu çağlarda insan-insan, insan-doğa ilişkileri daha sade olmuştur. Ayrıca Herbart, Tarih konularının öğrencinin gelişimsel ve bilişsel özelliklerine uygun olarak verilmesi gerektiğini belirtmiştir (Ata, 2009b; Baymur, 1942).

Johann Friedrich Herbart'ın Sosyalleşme Anlayışı

Herbart, Almanya'da sosyal psikolojinin kurucusu olarak tanınırken, tarihi bir yanılgıya düşülmektedir. Kendisi hiçbir zaman "sosyal" (Almanca olarak sozial) kavramını kullanmıyordu, çünkü Herbart büyük çalışmalarını yazdıktan sonra 1830'lara kadar ortak çalışmalara girmemişti. Yine de, "sosyal" kavramını geniş bir şekilde ele alınabilecek çeşitli ifadelerde kullandığı görülmektedir. Bunlar arasında, sosyallik, daha büyük bir topluluk (toplum), büyük (ortaklık) sıfatıyla "toplumsal" (sosyal) ve politik devlet (devlet) ile işaretlenmiş yüz yüze gruplar bulunmaktadır. Bu kavramlardan bazılarının modern sosyal psikolojinin kapsamı dışında olduğu görülür. Ancak önemli olan, Herbart için bu varlıkların ve ilişkilerin tümüyle psikolojik süreçlere dayandığı gerçeğidir (Jahoda, 2006).

Herbart'ın topluma olan ilgisi, onun ilk felsefi yazılarında ortaya çıkmıştır. Böylece, Herbart'ın Allgemeine praktische Philosophie [Genel Pratik Felsefe] adlı eserinde "toplum" kavramı tartışılır. Toplum kavramının Almanca kullanımı, daha geniş anlamlara sahiptir. Örneğin, gesellschaft leisten "ortak olmak" anlamına gelir. Böylece Herbart bir grupta insanların iletişim kurmadıkça toplum olamayacaklarına işaret etmiştir. Ortak bir amacı paylaşmadıkça ve birbirlerine güvenmedikçe bir grup oluşturamazlar. Böyle bir ortak amaç, büyük ölçekli toplumlarda mevcut olmalıdır (Jahoda, 2006).

Herbart, daha sonra 19. yüzyılda, organik olanın çok popüler hale geldiği bir başka analogiden bahseder. Organik cisimler tohum hücrelerinden gelişir ve böylece daha ileri evrimlere dönüşür. Bu nedenle, bahçeleri yetiştirme ile eğitimi karşılaştırmamalı, çünkü eğitim, oldukça yeni düşünceler ve duygular üretirken, bahçecilik sadece tohumda bulunanları kullanır. O, insanların toplumun dışında hiçbir şey olamayacağını, tamamen izole edilmiş bir bireyin var olamayacağını; böyle bir bireyin herhangi bir insanlığa sahip olamayacağını belirtmiştir. Herbart'ın bu düşüncesi iki açıdan kayda değer bir öngörü sergilediğini göstermektedir: İlk önce, psikolojinin, insanları toplumlar olarak görme konusundaki önemine yeniden vurgu yaptığı; ikincisi, kültürlerarası bir bakış açısına sahip olma ihtiyacını öngörmesidir. Ayrıca, toplumun, bireylerin ortak çabalarından kaynaklanan bir tarih ürünü olduğu da unutulmamalıdır. Bu nedenle, bireylerin toplum üzerinde çalışmak için başlangıç noktası olmalıdır (Jahoda, 2006).

Herbart'a göre eğitimcinin temel görevi, fikirleri sürekli ve tutarlı bir şekilde çocuğun dikkatine sunmaktır. Bu şekilde, öğretmen çocuğun deneyimlerini kontrol edebilir ve onun kararını olgunlaştıracak bir çeşit iç görü sunabilir. Her bakımdan, çocuklar, özgür ve tutarlı bir şekilde topluma kazandırılacak şekilde eğitilmelidir. İnsanın seçimlerinin ve amaçlarının neler olacağını öngörmek imkânsızdır. Bu nedenle öğretmenin, bireye iyi seçimler yapabilmesi ve belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için rehberlik etmesi

gerekir. Bundan dolayı, öğretim geniş bir konu yelpazesini kapsamalıdır. Herbart, bireylerin tarafsız varlıklar olarak doğduğuna, iyi ya da günahkâr, kötü insanlar olarak doğmadıklarına inanıyordu. İnsanlar olumsuz bir ortamda büyürler. Bireyler daha sonra çevredeki ortamdan öğrenir. Herbart'a göre toplum her ne olursa olsun, insan zihnine baskı yapar (Ediger, 2002).

Öte yandan, her birey toplumda yaşar ve her toplum kendine özgü özelliklere sahiptir. Toplumda yaşayan her bireyin bu özelliklere ayak uydurması gerekir. İçinde yaşanılan toplum ne kadar ilerlemişse, bireyin içinde yaşadığı topluluğa hizmet edecek şekilde yetişmesine olanak sağlar. Sadece, bu gibi şekillerde bireyler üretken olabilirler ve kendini özgür ve mutlu hissederler. Dolayısıyla, bir yandan, kendiliğindenliği bozmak için çocuğu yetiştirme yükümlülüğü, öte yandan, sadece çocuğun kişisel çıkarlarını geliştirmek değil, aynı zamanda onu, medeni toplumların temel değerlerinin benimsenip aktarılması için öğretmen tarafından çeşitli bilgi ve deneyimlerle tanıştırmak gerekir (Ediger, 2002).

Bireysellik açısından bakıldığında, asıl nokta, her çocuğun başından beri zihinsel gelişiminin biricik olması gerektiğidir. Bu nedenle bireyliğin ilk varlığının açıklaması zorunludur. Başlangıçta zaten var olan bireysel farklılıkları açıklamak kolaydır. Yani, bir öğretmen olarak deneyimleri, yetenek, eğilim ve mizaçlarda farklılık gösteren çocukları ayırmak için bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır (Blyth, 1981).

Herbart sistematik olarak öğrenme sürecini organize etmeye ve yönetmeye çalışan ilk bilimsel pedagoğlardan biridir. Herbart ilk kez, bilgi edinme ve bilgi verme sürecinin öğrenilebileceği fikrini savunmaktadır. Bu fikir, eğitim tarihinde önemli bir olaydır. Herbart, konuşmalarında mümkün olduğu kadar doğru bir pedagojiyi savunmuştur (Dubois, 2015).

Herbart için eğitim ailede başlar. Zihni düzenleyen ve yanlış yönlendirilen iradeyi engelleyen otoriteyi baba temsil eder. Çocuğun oluşumunda çok önemli rolü olan ve çocukta aşkı temsil eden annedir. Baba ve annenin farklı rolleri vardır. Herbart, ailelerin çocuklarına iyi bir atmosfer oluşturmaları gerektiğini savunmaktadır. Daha sonra, eğitim yuvaları, ailelerin bu işini devralır ve daha da tamamlarlar (Dubois, 2015).

Johann Friedrich Herbart'ın Toplu Öğretim Anlayışı ve Sosyal Bilgiler

Doğal ve informal olarak gerçekleşen sosyalleşme, bireyde küçük yaşlardayken başlamaktadır. Bu süreçte ailenin önemi oldukça fazladır. Bireyin sağlıklı sosyalleşmesi, topluma kazandırılması ailenin atacağı temelle gerçekleşebilmektedir. Daha sonra bu görevi eğitimin ana merkezi olan okullar üstlenmektedir. Okullar eğitimin ana merkezidir. Ancak, bu sadece okullarda gerçekleşmemektedir. Çünkü eğitim, dört duvar arasına sıkıştırılamayacak kadar önemli bir olgudur. Bu nedenle birey sürekli toplumla iç içedir ve sürekli bir eğitim halindedir. Sosyalleşme eğitimi informal olarak her ortamda yaşanmaktadır. Ailenin sağladığı temel bu noktada çok önemlidir. Çünkü okuldaki sosyalleşme süreci bu temel üzerine inşa edilmektedir. Okullar bireye sosyalleşme sürecinde formel ve planlı olarak çeşitli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı kurumlardır. Türkiye'deki okullarda bunları kazandırma görevi yaklaşık 6 yaşına kadar okul öncesi öğretmenleri, 11 yaşına kadar sınıf öğretmenleri, 14 yaşına kadar da branş öğretmenleri tarafından gerçekleştirilmektedir. Branş derslerinin içinde de sosyalleşme süreciyle doğrudan bağlantılı olan ders Sosyal Bilgiler'dir (Sözer, 2008; Kaya, 2018).

Sosyal Bilgiler dersi 2005 yılından itibaren yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak tasarlanmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, disiplinlerarası bir çalışma alanıdır. Bu nedenle sosyal bilimlerin üretmiş olduğu bilgileri, ilköğretim ve ortaokul seviyelerindeki öğrencilerin öğrenebileceği şekilde tasarlanmıştır. Bu açıdan bakıldığında 2005 yılından sonra Sosyal Bilgiler dersinin tam olarak toplu öğretim anlayışına uygun olarak hazırlandığı söylenebilir (Tay, 2011). Toplu öğretim, çocukların psikolojik ve bilişsel gelişimleri dikkate alınarak uygulanan bir sistemdir (Binbaşıoğlu, 2003). Ayrıca, toplu öğretimde bir tema, kavram ya da sorunun incelenmesi için çeşitli disiplinlerin bulgu ve yöntemlerinden faydalanılır (Jacobs, 1989). Başka bir deyişle bir konunun öğretimi için farklı disiplinlerden faydalanılarak yapılan toplulaştırma (Erickson, 1998). Sosyal Bilgiler dersi de bir toplu öğretim dersi, disiplinlerarası bir çalışma alanıdır. Bu kapsamda Sosyal Bilgilerin toplu öğretim tasarımıyla göre yararlandığı Coğrafya ve Tarih disiplinleri, bireyin sosyalleşme süreciyle direk bağlantısı olan disiplinler olduğu söylenebilir. Çünkü bireyin sosyalleşebilmesi için mekân ve zamana ihtiyaç vardır. Bunu bireye sağlayan da diğer disiplinlere oranla bakıldığında bu disiplinlerdir. Bu açıdan bakıldığında, bireye kültür ve kimlik kazandıran ders de Sosyal Bilgiler dersi. Bu kültür ve kimlik, mekân ve zaman ilişkisiyle sağlanır (Blyth, 1981; Kaya, 2018).

Herbart'ın eğitim anlayışına bakıldığında toplu öğretimi desteklediği görülmektedir. Çünkü ona göre bireyin gelişimi gereği önce somut konular sonra soyut konulara; önce bütünlük dersler daha sonra disiplinlere ayrılmalıdır. O, eğitimin okullarla sınırlandırılmaması ve bu konuda ailelerden yararlanılması gerektiğini savunmaktadır. Bunun yanında, eğitimin sadece oturarak yapılan bir öğrenme olmadığını yaşayarak, yaşamla bütünleştirilerek yapılması gerektiğini söylemektedir. Bu açıdan bakıldığında Herbart'ın bu eğitim anlayışı Sosyal Bilgilerle örtüşmektedir. Sosyal Bilgiler dersi, hayatın sosyal boyutuyla ilgili öğeleri içermektedir. Bu sebepten dolayı dersin tasarlanışındaki temel amaç bireyleri topluma kazandırmaktır. Bireyin topluma kazandırılmasından kastedilen toplumun kültürel değerlerini benimseyip koruyarak geleceğe aktarabilmesidir. Buna ek olarak her şeyi sorgulamakla birlikte sorumluluk sahibi vatandaşlar olarak davranış sergileyebilmesidir. Kısacası, Sosyal Bilgiler hayatın kendisidir. Bu sebepten dolayı Sosyal Bilgiler dersi hayatla iç içe şekilde tasarlanmıştır (Dubois, 2015; Kaya, 2018; Sözer, 2008). Bu kapsamda toplu öğretim çatısı altında Sosyal Bilgiler dersi ile Herbart'ın eğitim anlayışının kesiştiği söylenebilir. Başka bir deyişle Herbart'ın eğitim anlayışı Sosyal Bilgiler dersinin temelini oluşturan yaklaşımlardan biridir.

Sonuç ve Öneriler

Toplu öğretimin temelini insanı ruhsal ve zihinsel olarak dengeli yetiştirmeyi amaçlayan düşünceler ve insanı bilgi, beceri ve değer bakımından dengeli ve tutarlı yetiştirmeyi amaçlayan her çaba, bu çabaların içindeki bilimler ve konularını dengeli olarak vermek isteyen eğitim çabaları oluşturmaktadır. Toplu öğretimi sistemleştiren kişi olan Herbart da öğrencinin dengeli, ahlaklı ve erdemli olması için bir ünitenin bütün yönlerine aynı şekilde ilgi gösterilmesi gerektiğini savunmaktadır. Başka bir deyişle toplu öğretim sisteminin bir olay ya da bir dönem hakkında ayrı ayrı disiplinler olarak öğrencilere verilmesi gereken bilgi ve becerilerin tek bir ünite etrafında birleştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Buna göre her bir ders, başka derslere atıfta bulunacak ve ilişkilendirilecek şekilde öğretilmelidir.

İnsanlar bir mekân üzerinde birbirleriyle etkileşim halinde yaşamalarını sürdürmektedir. Bu yaşanan mekânda, birçok tecrübeler gelişmektedir. Bu tecrübeler sosyal, siyasi ve ekonomik anlamda bir bütünlük içerisindedir. Başka bir deyişle bu tecrübelerde birçok sosyal bilim disiplini yer almaktadır. Sosyal bilimlerin insanın bir yönünü ele alarak inceleme konusu edinseler de, bu disiplinlerin arasında kesin bir ayırım olduğunu söylemek mümkün değildir. Çünkü sosyal olgular bir bütündür. Bu durum sosyal sorunların çözümünde tek disiplinden yola çıkarak çözüm yollarının aranmasını imkânsız hale getirmiştir. Bu gibi durumların sonucunda sosyal bilimlerde disiplinlerarası çalışmalar giderek önemli hale gelmiştir. Bu çalışmaların ürünlerinden biri de Sosyal Bilgilerdir. Sosyal Bilgiler, sosyal bilimler ve insanla ilgili diğer tüm bilimlerden ve bilgilerden faydalanan bir programdır (Doğanay, 2005). Bu ders tasarlanarak sosyal bilimlerden toplulaştırılan öğelerin, öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun bir biçimde öğretilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler dersi hayatın içinde olan disiplinlerin genelleme ve ilkelerinden ortaya konulan bir çalışma alanıdır. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinin sadece bilgiden ibaret olamayacağı söylenebilir. Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler yaşamlarında karşılaştıkları sorunların çözümlerini rahatlıkla bulabilmelidir. Başka bir deyişle Sosyal Bilgiler dersi yaşayarak öğrenilen bir derstir. Herbart bu konu ile ilgili öğrencilerin önceki bilgi ve tecrübeleriyle bağlantı kurarak yeni fikirler oluşturmaları gerektiğini savunmaktadır. Herbart pedagojinin sadece kuramsal olarak verilmemesi gerektiğini, öğrencinin yaparak-yaşayarak bu konuyu öğrenebileceğini savunmaktadır.

Herbart, eğitim öğretimin sadece öğretici ve öğrenenden ibaret olmadığını, aile ve çevrenin de bu süreçte etkisi olduğunu savunur. Öğrenciler öğretmenlerinden öğrendikleri bilgilerle sınırlı değildir. Sosyal Bilgiler dersinin konuları da hayatın içinde var olan konular ile ilgili olduğu düşünülürse öğrencilerin dersle ilgili çoğu bilgiyi daha önceden çevrelerinden, ailelerinden öğrendikleri söylenebilir.

Yapılan bu çalışmaya dayanarak getirilebilecek öneriler şunlardır: Sosyal Bilgilerin ne amaçla tasarlandığını öğrencilere ve öğretmenlere unutturmamak ve programlara bu açıdan yön verebilmek için geçmişteki kuram ve öğretim tasarımlarının irdelenip ilişkilendirilmelidir. Bir diğer getirilebilecek öneri de Sosyal Bilgiler dersinin Tarih, Coğrafya dersiyim gibi işlenerek öğrencinin sosyalleşmesine ve bu dersten bıkkınlık yaşamamasına neden olunmamalıdır. Bu nedenle baştaki öneride belirttiğim gibi Sosyal Bilgiler dersi amacına uygun işlenmelidir. Bunlardan yola çıkılarak Sosyal Bilgiler dersinin temellerini ortaya koymak için Herbart gibi diğer etkili isimleri (Otto, Comenius, Condorcet, Decroly, Dewey) konu edinen tezler, makale çalışmaları yapılmalıdır. Bu sayede Sosyal Bilgiler dersinin tasarlanma amacının ortaya konulacağı söylenebilir.

Hakem Değerlendirmesi: Dış bağımsız.

Yazar Katkıları: Fikir – E.K.; Tasarım – S.A.; Denetleme – E.K.; Kaynaklar – S.A.; Veri Toplanması ve/veya İşlemesi – E.K., S.A.; Analiz ve/veya Yorum – E.K., S.A.; Literatür Taraması – S.A.; Yazıyı Yazan – S.A.; Eleştirel İnceleme – E.K.

Çıkar Çatışması: Yazarlar çıkar çatışması bildirmemişlerdir.

Finansal Destek: Yazarlar bu çalışma için finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Peer-review: Externally peer-reviewed.

Author Contributions: Concept – E.K.; Design – S.A.; Supervision– E.K.; Funding – S.A.; Materials – S.A.; Data Collection and/or Processing – S.A., E.K.; Analysis and/or Interpretation – S.A., E.K.; Literature Review – S.A.; Writing – S.A.; Critical Review – E.K.

Declaration of Interests: The authors have no conflicts of interest to declare.

Funding: The authors declared that this study has received no financial support.

Kaynaklar

- Ata, B. (2009a). Sosyal Bilgiler Ünitesi Kavramı Üzerine Bazı Düşünceler. İçinde R. Turan, A. M. Sümbül & H. Akdağ (Eds.), *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar-1* (Baskı 2, s. 26-40). Pegem Akademi.
- Ata, B. (2009b). Johann Friedrich Herbart'ın Tarih eğitimi Üzerine Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1377-1388.
- Baymur, F. (1942). Tarih Telakkileri ve Tarih Öğretimi. *Yeni Kültür*, 61.
- Binbaşıoğlu, C. (2003). *Hayat Bilgisi Öğretimi*. Nobel Yayıncılık.
- Blyth, A. (1981). From individuality to character: The herbartian sociology applied to education. *British Journal of Educational Studies*, 29(1), 69-79. [CrossRef]
- Bowyer, C. (1970). *Philosophical perspectives for education*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman, and Company.
- Carter, D. (2016). Retrieving the forgotten influence of Herbart on subject English. *English Teaching: Practice and Critique*, 15(1), 40-54. [CrossRef]
- Çoban, A. (2017). Program Geliştirmenin Tarihsel Temelleri. İçinde B. Oral & T. Yazar (Eds.), *Eğitimde Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri* (Baskı 1, s. 119-151). Pegem Akademi. [CrossRef]
- Dewey, J. (1923). İçinde A. Başman (Çev.) *Mektep ve Cemiyet*. Matbaa-i Amire.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. İçinde C. Öztürk & D. Dilek (Eds.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (Baskı 5, s. 17-52). Pegem Akademi.
- Dubois, O. W. (2015). *Johann Friedrich Herbart (1776-1841)*. Driestar Hoge-school, Diestar Educatief.
- Ediger, M. (1987). The psychology of reading instruction (A Collection of Essays). Retrieved from https://archive.org/stream/ERIC_ED298461/ERIC_ED298461_djvu.txt
- Ediger, M. (2002). Important historical events in reading instruction. *Educational Resources Information Center (ERIC)*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468661.pdf>
- Erden, M. (Tarihsiz). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Alkım Yayınevi.
- Ergün, M., & Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlike ve Yöntemleri*. Kaya Matbaacılık.
- Erickson, H. L. (1998). *Concept-based curriculum and instruction teaching beyond the facts*. Corwin Press. Inc. A Sage Publications.
- Herbart, J. F. (1908). In M. Henry & E. Felkin (Eds.) *The science of education: Its general principles deduced from its aim and the esthetic revelation of the world*. D. C. Heath & CO. Publishers.
- Hilgard, E. R. (1996). Perspectives on educational psychology. *Educational Psychology Review*, 8(4), 419-431. [CrossRef]
- Hilgenbeger, N. (1993). Johann Friedrich Herbart. *Prospects*, 23(3-4), 649-664. [CrossRef]
- Jacobs, H. H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Desing and implementation*. Association for Superversion and Curriculum Development.
- Jahoda, G. (2006). Johann Friedrich Herbart: Urvater of social psychology. *History of the Human Sciences*, 19(1), 19-38. [CrossRef]
- Kaya, E. (2018). *Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Derslerinin Temeli: Toplu Öğretim Sistemi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Klein, T. (2005). Integrative Learning and interdisciplinary studies. *Peer Review*, 4, 8-11.
- Leary, D. E. (2000). Johann Friedrich Herbart (1776-1841). In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of Pscyhology* (pp. 116-117). Oxford: Oxford University Press.
- Somr, M., & Hrušková, L. (2014). Herbart's philosophy of pedagogy and educational teaching The views and differences of opinion. *Studia Edukacyjne*, 33, 413-429.
- Sözer, E. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı, Kapsamı ve İlköğretim Programındaki Yeri. İçinde Ş. Yaşar (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ünite 3, s. 41-55). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tay, B. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretiminin Dünü, Bugünü ve Yarını. İçinde R. Turan & K. Ulusoy (Eds.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (Bölüm. 1, s. 2-16). Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinlerarası Öğretim Kavramı ve Programlar Açısından Doğurduğu Sonuçlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 89-94.

Extended Abstract

Introduction

A collective education system is the effective presentation of teaching by combining certain concepts and problems, combining the knowledge of different disciplines during their processing. Collective education has many different dimensions. Collecting the curriculum, lesson, teacher, student, and book are among these dimensions. It uses the methods and findings of many sciences in order to give individuals a holistic perspective. In this way, it can be said that it is a system that gives individuals the ability to think multi-dimensionally. Social Studies is also an interdisciplinary course. While socialization is ensured in the child in the Social Studies course, the principles and generalizations of the different science branches that exist in life are presented to the students not in the form of individual lessons but in a coherence based on their common points. It shows that the Social Studies course is prepared according to the collective teaching approach.

The creator of collective education as a system is Johann Friedrich Herbart. In the 1800s, German pedagogue Johann Friedrich Herbart put forward tackling related courses in schools together around a certain subject. Herbart argues that there is no limit to education, and it should be formed around the school, family, and environment. In addition, according to Herbart, education should be intertwined with life by doing, living, and living. From this point of view, Herbart's understanding of this education overlaps with Social Studies. The Social Studies course is a course that exists to realize the socialization process of the individual. The socialization process first starts in the family. Then this process continues in schools. In addition, Social Studies is designed as a lesson in life. At this point, it coincides with Herbart's understanding of education.

Conclusion and Suggestions

The basis of collective education is the ideas that aim to raise people in a spiritual and mentally balanced way, and every effort that aims to raise people in a balanced and consistent way from the flow of knowledge, skill, and value, and the educational efforts that want to teach the science branches and subjects in these efforts in a balanced way. Herbart, the person who systematized collective teaching, also argues that for the student to be balanced, moral, and virtuous, all aspects of a unit should be paid the same attention. In other words, it states that the collective education system is the combination of the knowledge and skills that should be given to students as separate disciplines about an event or a term around a single unit. Accordingly, each lesson should be taught in a way to refer to other lessons and to be associated.

Although social sciences deal with one aspect of human beings, it is not possible to say a definite distinction between these disciplines. Because social facts are a whole, this situation made it impossible to seek solutions based on a single discipline in the solution of social problems. As a result of such situations, interdisciplinary studies in social sciences have become increasingly important. One of the products of these studies is Social Studies. Social Studies is a program that uses social sciences and all other human-related sciences and information. In this course, appropriate information according to the development and learning level of the students from social sciences is given in a blended form. Social Studies course is a field of study that reveals the generalizations and principles of the disciplines involved in life. For this reason, it can be said that the Social Studies course cannot only consist of information. Students in the Social Studies course should be able to easily find solutions to the problems they encounter in their lives. In other words, Social Studies is a lesson learned through experience. Herbart argues that students should create new ideas on this subject by connecting with their previous knowledge and experience. Herbart argues that pedagogy should not be given only theoretically and that the student can learn this subject by doing and living.

Herbart argues that education is not just about the teacher and the learner, but the family and the environment also have an impact on this process. Students are not limited to the information they learn from their teachers. Considering that the subjects of the Social Studies course are also related to the issues that exist in life, it can be said that the students learned most of the information about the lesson from their environment and their families.

Recommendations that can be made based on this research are as follows:

In order not to make students and teachers forget the purpose of Social Studies and to direct the programs in this respect, the past theories and teaching designs should be examined and associated. Another suggestion that can be made is that the Social Studies course should be treated as if it was a history and geography lesson, and the student should not be socialized and bored with this course. For this reason, as stated in the previous suggestion, the Social Studies course should be taught in accordance with its purpose. Based on these, in order to reveal the foundations of the Social Studies course, theses and article studies should be made about other influential names such as Herbart (Otto, Comenius, Condorcet, Decroly, Dewey). In this way, it can be said that the purpose of designing the Social Studies course will be revealed.

Etik Kurul Belgesi: Yapılan bu çalışma, bir araştırma makalesi olmadığı için herhangi bir örneklem grubu da bulunmamaktadır. Bu nedenle etik kurul belgesi alınmamıştır.