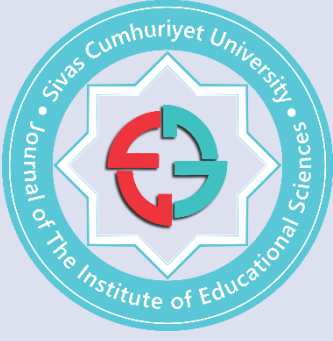




CEBED
3(2):2024



Sivas Cumhuriyet University
Educational Sciences Institute Journal

Published By
Sivas Cumhuriyet University
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed>
e-ISSN: 2822-3675

**Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute
Journal –CESIJ**

**Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Dergisi –CEBED**

I

e-ISSN: 2822-3675

**Volume / Cilt 3 | Issue / Sayı 2
Pages / Sayfa: 34-68**

Ekim/October 2024

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

Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal –CESIJ
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi –CEBED

Publisher/Yayıncı

Sivas Cumhuriyet University, Educational Sciences Institute
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Prof. Dr. Murat BURSAL

II

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Serkan BULDUR

Editör

Prof. Dr. Serkan BULDUR

Assistant Editor

Dr. Mehmet Akif BİRCAN

Editör Yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN

Publication Coordinator

Dr. Mehmet Akif BİRCAN

Yazı İşleri Müdürü

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN

Publishing Editor

Prof. Dr. Serkan BULDUR

Yayın Editörü

Prof. Dr. Serkan BULDUR

Technical Check and Layout Assistants

Sivas Cumhuriyet University Electronic
Journal Office

Teknik Kontrol ve Mizanpaj Sorumluları

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Elektronik
Dergi Ofisi

Indexing/İndeksler

ASOS İNDEKS

İdeal Online

Research Bible

Directory of Research Journals Indexing

Directory of Open Access Scholarly Resources (ROAD Index)

Google Scholar

Türk Eğitim İndeksi

Publication Board/ Yayın Kurulu

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif BİRCAN (Yazı İşleri Müdürü)

Prof. Dr. Serkan BULDUR (Editör)

Prof. Dr. Fatih KARAKUŞ (Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi)

Doç. Dr. Metin POLAT (Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi)

Doç. Dr. Türker EROL (Enstitü Yönetim Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Taner ÇİFÇİ (Enstitü Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Gülpınar AKBULUT ÖZPAY (Enstitü Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Özlem ÖZALTUNOĞLU (Enstitü Kurulu Üyesi)

Prof. Dr. Soner DOĞAN (Enstitü Kurulu Üyesi)

Doç. Dr. Üyesi Sibel KORKMAZGİL (Enstitü Kurulu Üyesi)

Dr. Öğr. Üyesi Cem GÖKMEN (Enstitü Kurulu Üyesi)

Contents / İçindekiler

Editorial

V

Editörden

VI

IV

İngilizce Öğretim Programlarında Medya Okuryazarlığı Becerilerine Yönelik Bir
İnceleme

Rümeysa Tuna Gündoğdu, Esin Hazar

34-43

MYO Öğretim Elemanlarına Göre Uzaktan ve Yüz Yüze Verilen Derslerde Öğretim Hizmetinin Niteliği

Alev Orhan, Zehra Yılmaz

44-57

Classroom Teachers' Self-Efficacy Towards Environmental Education

Seda ÖZTÜRK, Ahmet Turan Orhan

58-68

Editorial

Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal – CESIJ is a scientific, peer-reviewed and open-access journal published online on a quarterly basis. CESIJ aims to provide its audience with high quality studies in education through an objective lens. Our editorial board is happy to publish the 2nd issue of the 3rd volume of our journal (October 2024). We express our deepest gratitude to everyone that contributed to this issue, particularly authors and reviewers. Our next issue will be published in March 2025.

In this issue, there are 3 studies that went through a strict blind review and editorial process. Articles to be published in our journal go through three important phases: preview, blind review and editing. During the blind review process, every article is reviewed by at least two referees. Moreover, each article going through examination is checked for plagiarism using iThenticate. We suggest that our prospective authors scan their article using plagiarism software before they send it to our journal.

Prospective authors could upload their studies to <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed> for our forthcoming issues. In addition, our journal aims to widen its pool of reviewers. In this respect, those who are interested in becoming a member of it or those who wish to contribute to our journal as a reviewer could send their CVs to sbuldur@cumhuriyet.edu.tr. Reviewer certificates are sent through Dergipark. Therefore, those who wish to get a certificate should apply for it through Dergipark. We hope to reach you with higher quality and original studies in the next issue.

Prof. Dr. Serkan BULDUR
Editor-in-Chief
October, 2024

Editör'den

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi (CEBED), Sivas Cumhuriyet Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından yılda iki defa çıkarılan bilimsel, hakemli ve elektronik ortamda okuyucuların erişimine açık bir dergidir. CEBED, eğitim alanında nitelikli çalışmaları nesnel bir bakış açısı ile okuyucusuna ulaştırmayı hedeflemektedir. Yayın kurulumuz dergimizin 3. cildinin 2. sayısını (Ekim 2024) yayımlamanın mutluluğunu yaşamaktadır. Özellikle yazarlarımıza, hakemlerimize ve dergimizin bu sayısına katkıda bulunan herkese verdikleri emekten ötürü en derin şükranlarımızı sunarız. Bir sonraki sayımız Mart 2025'te yayımlanacaktır.

Bu sayımızda sıkı bir kör hakemlik ve editörlük sürecinden geçmiş 3 makale bulunmaktadır. Dergimizde yayımlanmakta olan çalışmalar ön inceleme, kör hakemlik süreci ve editöryal süreç olmak üzere üç önemli aşamadan geçmektedir. Hakemlik sürecinde her makale en az iki hakem tarafından incelenmiştir. Ayrıca, inceleme sürecine giren her makale iThenticate yazılımı yardımıyla intihal taramasından geçmektedir. Önümüzdeki sayılarımız için çalışmalarını dergimize göndermek isteyen yazarlarımıza çalışmalarını bize göndermeden önce mutlaka intihal yazılımından geçirmelerini öneriyoruz.

Yeni sayılarımız için çalışmalarınızı <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cebed> adresine yükleyebilirsiniz. Ayrıca, dergimiz akademik danışma kurulunu ve hakem havuzunu genişletmeyi hedeflemektedir. Bu bağlamda dergimizin danışma kurulunda yer almak isteyen veya hakem olarak dergimize katkıda bulunmak isteyen değerli araştırmacılar özgeçmişlerini sbuldur@cumhuriyet.edu.tr adresine e-posta ile gönderebilirler. Hakem sertifika işlemleri Dergipark üzerinden yürütülmektedir. Bu nedenle hakem sertifikası almak isteyen hakemlerimizin Dergipark üzerinden başvuruda bulunmaları gerekmektedir. Nitelikli ve özgün çalışmalarla bir sonraki sayıda buluşmak üzere...

Prof. Dr. Serkan BULDUR
Editör
Ekim, 2024



Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal

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

Founded: 2021

Available online, ISSN: 2822-3675

Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

An Examination of Media Literacy Skills in the English Curriculum

Rümeysa Tuna Gündoğdu^{1,a}, Esin Hazar^{2,b,*}¹Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Turkey² Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Turkey

*Corresponding author

Research Article

History

Received: 17/07/2023

Accepted: 04/01/2024



iThenticate®

This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal at what media literacy skills are included in the English curriculum and which media literacy skill dimensions are emphasized in the curriculum outcomes. Document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. The outcomes of the primary, secondary, and high school English curricula implemented in 2018 were analyzed in accordance with the standard criteria at all grade levels, as well as the sub-dimensions of access, analysis, production, and evaluation of media literacy skills. The data were analyzed using the present or absent technique, giving the values (1) for present and (0) for absent, depending on whether the specified expression in the document was present or absent. The inter-rater agreement and reliability was checked using Cohen's Kappa statistics. It has been found that the primary school level curriculum does not include any outcomes that emphasize media literacy skills. The Middle School English Language Curriculum has been linked to a total of 15 outcomes in various aspects of media literacy. At the middle school 5th grade level, media literacy is only provided in terms of access; at the 6th grade level, there is no outcome in any dimension of media literacy. There is only the production dimension at the 7th grade level, and at the 8th grade level, a total of seven outcomes are included in the dimensions of access, analysis, and production. The outcomes for production and access skills are mostly included at the middle school level; however, the evaluation skill is not emphasized in these outcomes. In general, outcomes in all dimensions of media literacy can be seen at the high school level. In total, 44 outcomes at the high school level are associated with media literacy skills. It has been concluded that the skill that is emphasized the most is related to the skill of production and the least related outcome is the skill of evaluation.

Keywords: Media literacy, English curriculum, document analysis

İngilizce Öğretim Programlarında Medya Okuryazarlığı Becerilerine Yönelik Bir İnceleme

Süreç

Geliş: 17/07/2023

Kabul: 04/01/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZET

Bu çalışmanın amacı İngilizce öğretim programında medya okuryazarlığı becerilerine ne düzeyde yer verildiğini ve programda yer alan becerilerin hangi medya okuryazarlığı beceri boyutunu vurguladığını belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. 2018 yılında uygulamaya konan ilkök, ortaokul ve lise İngilizce Öğretim Programı kazanımları tüm sınıf düzeylerinde medya okuryazarlığı becerileri erişim, çözümleme, üretim ve değerlendirme alt boyutlarına ve standart ölçütlere göre incelenerek ifadenin dokümanda var olma durumuna göre var ya da yok tekniği ile verilere var için (1) ve yok için (0) değerleri verilerek analiz edilmiştir. Kodlayıcılar arasında uyuma ve güvenilirliğin sağlanması için Cohen's Kappa istatistiği kullanılmıştır. İlkokul düzeyi öğretim programında medya okuryazarlığı becerilerine vurgu yapan kazanıma rastlanmamıştır. Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim programında medya okuryazarlığının farklı boyutlarında toplam 15 kazanımla ilişkilendirme yapılmıştır. Ortaokul 5. sınıf düzeyinde medya okuryazarlığının sadece erişim boyutunda kazanım olduğu; 6. sınıf düzeyinde medya okuryazarlığının hiçbir boyutuna yönelik kazanım olmadığı görülmüştür. 7. sınıf düzeyinde sadece üretme boyutunda; 8. Sınıf düzeyinde ise erişim, çözümleme ve üretme boyutlarında toplam yedi kazanıma yer verildiği görülmektedir. Ortaokul düzeyinde en çok üretme ve erişim becerilerine yönelik kazanımlara yer verildiği; değerlendirme becerisinin kazanımlarda vurgulanmadığı görülmektedir. Lise kademesinde genel olarak medya okuryazarlığının her boyutunda kazanımlar olduğu görülmektedir. Toplamda lise düzeyinde 44 kazanım medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilmiştir. En fazla vurgu yapılan becerinin üretme ve en az ilişkili kazanımın değerlendirme becerisi ile ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Medya okuryazarlığı, İngilizce öğretim programı, doküman analizi

^a e-mail: tunarumeys@gmail.com

^b <https://orcid.org/0000-0002-6225-7325>

^b e-mail: esinnhazar@gmail.com ^{id} <https://orcid.org/0000-0002-6225-7325>

How to Cite: Tuna-Gündoğdu, R., & Hazar, E. (2024). İngilizce öğretim programlarında medya okuryazarlığı becerilerine yönelik bir inceleme. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 3(2):34-43

Giriş

Günümüzde bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olması ve bu becerileri günlük yaşamında etkili bir şekilde kullanmaları önem kazanmıştır. 21. yüzyıl becerileri toplumun çeşitli paydaşları ile işbirliği içinde eğitim politikaları da göz önüne alınarak belirlenmektedir (Devrani, 2021). Amerika Birleşik Devletleri'nde Eğitim Bakanlığının da desteğiyle 21. yüzyıl Becerileri Ortaklığı (P21) isimli bir kuruluş öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenmeleri için yol haritası çizmek ve bir rehber oluşturmak için günümüzde bireylerin sahip olması beklenen 21. yüzyıl becerilerini tanımlamıştır (Trilling ve Fadel, 2009). İki ana başlıktan oluşan becerilerin ilk ana başlığını temel dersler ve disiplinler arası temalar oluşturmaktadır. Bu kapsamda bulunan temel dersler matematik, fen bilimleri, siyaset bilimi ve vatandaşlık, tarih, coğrafya, ana dil, dünya dilleri, dil sanatlarıdır. Bu temel derslerin kazanımlarına küresel farkındalık, çevre okuryazarlığı, sağlık okuryazarlığı, vatandaşlık okuryazarlığı, girişimcilik ve iş okuryazarlığı ve ekonomi okuryazarlığı olarak belirlenen disiplinler arası temaların entegre edilmesi ön görülmektedir (P21, 2009). İkinci ana başlık altında 21. yüzyılda öğrencilere kazandırılması amaçlanan beceri alanlarında uzmanlaşmalarına yardımcı olacak üç boyutlu bir destek sistemi yer almaktadır. Destek sisteminin birinci boyutu yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği becerilerini kapsayan öğrenme ve yenilikçilik becerileridir. İkinci boyutu bilgi, medya ve teknoloji becerileridir ve kendi içerisinde bilgi okuryazarlığı, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) okuryazarlığı, medya okuryazarlığı olmak üzere üç alt boyutu vardır. Üçüncü boyut ise yaşam ve kariyer becerileridir. Bu beceriler esneklik ve uyum, kendini yönetme, sosyal beceriler, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik olarak tanımlanmıştır (P21, 2009).

21. yüzyıl becerileri bireylerin modern çağda karar verebilmeleri ve işgücüne katılabilmeleri için neyi bilmeleri ve ne yapmaları gerektiğini tanımlayan çerçeve bir kavramdır (McComas, 2014). Hızlı ve sürekli değişen küresel dünyada rekabet edilebilirliği sağlamak için bireylerin 21. yüzyıl becerileri ile donatılması gerekmektedir (Turiman vd., 2012). Saavedra ve Opfer (2012)'e göre ülkelerin eğitim sistemlerinde öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini geliştirmek istemelerinin altında ekonomik ve bireysel anlamda güçlü sebepler bulunmaktadır. Ekonomik anlamda günümüzde işgücü alanında temel becerilere sahip bireyler yerine karmaşık düşünen ve iletişim becerilerini yeni durum ve ortamlara uyarlayabilen üst bilişsel becerilere sahip bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bireysel anlamda ise okullar; bilginin pasif alıcısı olan öğrencilerden ziyade eleştirel düşünerek bilgiyi keşfeden bireyler yetiştirmek için öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesine odaklanmaktadır.

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri 21. yüzyıl becerilerinin üç ana boyutundan birini oluşturmaktadır. Bu becerilerden medya okuryazarlığı çoklu medyadan elde edilen bilginin değerlendirilmesi ve kullanılmasını ifade eden bir beceridir (Park vd., 2020). Livingstone (2003) medya okuryazarlığını çeşitli ortamlarda mesajlara

ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve mesaj oluşturma becerisi olarak tanımlamaktadır. Medya okuryazarlığı insanların seçkin tüketici olmalarından ziyade seçkin birey olmalarını sağlamayı amaçlayan becerilerden oluşmaktadır (Lewis ve Jhally, 2006).

Hobbs ve Jensen (2009)'a göre medya okuryazarlığı kavramı ilk olarak M.Ö. 5. yüzyılda hitabet ve eleştirel düşünmenin gelişmesi sonucunda siyaset sanatını öğretmek amacıyla ortaya çıkmıştır. Kavram aynı zamanda sinema sanatında bir öğrenme ve öğretme aracı olarak kullanılmış; özellikle dil, eleştirel analiz ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde katkı sağlamıştır (Hobbs ve Jensen, 2009). Daha sonra medya okuryazarlığı kavramı medya çalışmaları ve eğitim söylemlerinin değişen bağlamlarına ve iletişim teknolojisi, medya, siyaset ve popüler kültürde meydana gelen değişimlere paralel olarak zaman içinde değişmiştir (RobbGrieco, 2014). Günümüzde bu tanımlamaların kapsamı daha da genişlemiş, yeni medya okuryazarlığı, yeni medya ortamında hayatta kalmak için gerekli olan bir dizi sosyal ve kültürel beceriler bütünü olarak tanımlanmaya başlamıştır (Li ve Yang, 2023).

Medya okuryazarlığı ile ilgili en genel kabul gören tanım, "Bireyin belirli amaçlar için bilgiye erişme, bilgiyi analiz etme ve bilgiyi üretme becerisidir" (Aufderheide, 2013, s.7). Bu kapsamda medya okuryazarı bireyler medya içeriğine erişebilir, eriştikleri medya içeriğini analiz edebilir, değerlendirebilir ve medya içeriği üretebilir (Craft vd., 2013). Her birey belirli bir seviyede medya okuryazarlığına sahiptir (Hazar, 2019) ve medya okuryazarı bireyler internetten, video oyunlarından, pazarlama materyalleri, işaret ve levhalar, kitaplar, dergiler, gazeteler, radyo ve televizyondan aldığı karmaşık mesajları daha iyi çözümleyebilir ve yorumlayabilir (Potter, 2004). Grizzle vd. (2007) ise bunların dışında medya okuryazarı bir bireyin niteliklerinden şu şekilde bahsetmiştir: Medya okuryazarlığına sahip olan kişi medya içeriğini eleştirebilme, işbirliği yaparak problem çözebilme ve kendi medya içeriklerini üretebilme becerisine sahiptir. Avrupa Komisyonu (2016) ise medya okuryazarlığı tanımını genişleterek medya okuryazarlığını şu şekilde tanımlamıştır: "Medya okuryazarlığı medyaya erişme, medya hakkında eleştirel bir anlayışa sahip olma, medya ile etkileşim kurmak için tüm teknik, bilişsel, sosyal ve yaratıcı kapasite ve beceriye sahip olmaktır (Pérez-Escoda vd., 2016).

Medya okuryazarlığının boyutları ile ilgili çeşitli modeller öne sürülmüştür (Ptaszek, 2019). İngiltere İletişim Endüstrisi Bağımsız Kuruluşu Ofcom medya okuryazarlığının erişim, anlama ve üretim olmak üzere üç boyutu olduğunu belirtmektedir. Bireyin ihtiyacı olan bilgi ya da içeriği bulmak için teknolojiyi kullanması (erişim), erişilen içeriği anlaması (anlama) ve iletişimle ilgili günlük uygulamalar yaparak medya üretmesi (üretim) becerisidir (Buckingham vd., 2005). Celot (2009) medya okuryazarlığı kavramı için kullanım, eleştirel düşünme ve iletişim boyutlarını önermiştir. Öte yandan Avrupa Komisyonu (2013) medya okuryazarlığının erişim, değerlendirme ve üretim olmak üzere üç boyuta sahip olduğunu belirtmiştir.

Ek olarak Potter (2014) medya okuryazarlığı için analiz, değerlendirme, gruplandırma, sorgulama, çıkarım yapma, sentez ve ayırma kavramlarından oluşan 7 boyutlu model sunmuştur. Ptaszek (2019)'a göre ise medya okuryazarlığı kapsamında tüm bu modellerin ortak noktasında eleştirel düşünme ve değerlendirme becerileri yer almaktadır. Dolayısıyla modern çağda bireyler yeni bilgi iletişim teknolojilerini ve medya içeriklerini doğru ve güvenli kullanmak için medya ile ilgili yeni beceriler olarak görülen iletişim ve işbirliği becerilerine sahip olmalıdır.

Günümüzde medyaya erişim, medyayı üretme, medya kullanımı, medyayı analiz etme ve değerlendirme becerileri bireyler için gerekli görülmektedir (Scharrer ve Zhou, 2022). Bu becerilerin bireylere aktarılmasında eğitim kurumları en etkili araçlardan biridir (Karaman ve Karataş, 2009). Özellikle yaşamımızın her alanında karşımıza çıkan medya içeriklerini analiz ederek çözümleyebilme, değerlendirebilme ve yeni medya içerikleri üretebilme becerisi olan medya okuryazarlığı 21. yüzyılda öğrencilerin edinmesi gereken en önemli becerilerdendir (Sayın ve Göçer, 2016).

Ülkemizde medya okuryazarlığı 2007-2008 eğitim öğretim yılından beri 7. ve 8. sınıflarda seçmeli ders olarak okutulmaktadır. Medya okuryazarlığı eğitiminin amacı öğrencilerin film, dizi, reklam, bilgisayar oyunu ve internet sitesi gibi medya içeriklerini eleştirilebilme ve sorgulama farkındalığı kazandırmak ve onları doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmaları için medya konusunda bilinçlendirmektir (Radyo ve Televizyon Üst Kurulu [RTÜK], 2016). Medya okuryazarlığı eğitimi ile bireylerin medya ortamında günlük hayatlarını kolaylaştırmak amaçlanmaktadır. Ayrıca medya okuryazarlığı eğitimi geleceğin ebeveynlerini, politikacılarını, öğretmenlerini ve toplumun liderlerini medya konusunda yetiştirme sorumluluğunu üstlenmektedir (De Abreu ve Mihailidis, 2013).

2012 yılında Radyo ve Televizyon Üst Kurulunun, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı ve Milli Eğitim Bakanlığının işbirliğiyle düzenlediği "Medya Okuryazarlığı Çalıştayı" sonuç bildirisinde okul öncesi eğitimden başlayarak tüm kademelerde medya okuryazarlığının bütün derslerin öğretim programlarının kazanımlarına ilişkilendirilerek yansıtılması kararlaştırılmıştır (RTÜK, 2012). Böylece medya okuryazarlığının tüm derslerin öğretim programında belirli düzeyde işlenmesi ve öğrencilerin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi resmi çerçevede önem kazanmıştır. Bu derslerden İngilizce dersi gazete, dergi, televizyon ve sosyal medya gibi farklı kitle iletişim araçlarının medya içeriği olarak yoğun olarak kullanıldığı derslerden biridir. Öğretmenler dil öğretim sürecinde medya içeriklerinden, medya araçlarından sıklıkla faydalandığı için yabancı dil eğitiminin medya okuryazarlığı ile entegrasyonu önemlidir. Özellikle medya araçlarının ve içeriklerinin daha fazla kullanıldığı, iletişim ve işbirliği becerilerinin önemsendiği İngilizce öğretim programında medya okuryazarlığı becerilerine ne oranda yer verildiğinin incelenmesi önem arz etmektedir.

İngilizce dersi öğretimi ile medya okuryazarlığı eğitiminin ortak yönlerinin olduğu literatürde sıkça

vurgulanmaktadır. Buckingham (1991), hem İngilizce hem medya okuryazarlığı eğitiminin süreç olarak spontan ve doğal olduğunu; Cheung, (2001) her iki ders içeriğinin esnek olduğunu ve Goodwyn (1992) her iki derste metinlere ulaşma, metinleri algılama ve metinlerle ilgili içerik üretmenin kolay olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca çoklu medya, İngilizce dersinde var olan dört beceri ile algılandığı için medya okuryazarlığı eğitimi İngilizce öğretimi ile yakından ilişkilidir. İngilizce derslerinde şarkı dinleme, gazete metni okuma, mail gönderebilme gibi etkinliklerin sıkça uygulandığı göz önüne alındığında medya okuryazarlığına yönelik etkinliklerin İngilizce öğretim sürecine kolaylıkla entegre edilebileceği söylenebilir (Cheung ve Chau, 2017).

Literatüre bakıldığında İngilizce öğretimi ile medya okuryazarlığı ilişkisini inceleyen yurtdışı çalışmaların olduğu görülmektedir (Burn ve Leach, 2004; Dvorghets ve Shaturnaya, 2015; Lehotska vd., 2022; Neiva Montano, 2015; Tan Le Wee, 2010; Weninger, 2018). Ancak Türkiye'de İngilizce öğretimi ve medya okuryazarlığını ilişkilendiren sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Çelebi ve Altuncu, 2019; Hazar, 2019). Ülkemizde medya okuryazarlığı ve İngilizce öğretimi konusunda yapılan çalışmaların sınırlı olması bu alanda yeni çalışmaların alana katkı sağlayacağını göstermektedir. Dolayısıyla dijital medyanın çok yoğun olarak kullanıldığı çağımızda yabancı dil öğretiminde beceri geliştirme odağının okuryazarlık odağına evrilmesi medya okuryazarlığı aracılığıyla İngilizce öğretiminin kapsamını genişletebilir (Weninger, 2018).

Bu araştırmanın amacı İngilizce öğretim programında medya okuryazarlığı becerilerine ne düzeyde yer verildiğini ve programda yer alan becerilerin hangi medya okuryazarlığı beceri boyutunu vurguladığını belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. İlkokul İngilizce Dersi Öğretim Programı kazanımlarda medya okuryazarlığı becerilerine ne düzeyde yer verilmektedir ve bu beceriler hangi medya okuryazarlığı beceri boyutlarında yer almaktadır?
2. Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim Programı kazanımlarda medya okuryazarlığı becerilerine ne düzeyde yer verilmektedir ve bu beceriler hangi medya okuryazarlığı beceri boyutlarında yer almaktadır?
3. Lise İngilizce Dersi Öğretim Programı kazanımlarda medya okuryazarlığı becerilerine ne düzeyde yer verilmektedir ve bu beceriler hangi medya okuryazarlığı beceri boyutlarında yer almaktadır?

Yöntem

İlkokul, Ortaokul ve Lise İngilizce öğretim programlarının medya okuryazarlığı becerileri yer verme durumunun incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır. Doküman inceleme, çevrimiçi ve basılı olan kaynakların içeriklerinin detaylı bir şekilde incelenmesi ve değerlendirilmesini içeren bir yöntemdir (Corbin ve Straus, 2008). Wach ve Ward (2013) doküman analizinin yazılı kaynakların içeriklerinin titizlikle ve sistematik olarak incelenmesini içeren bir araştırma

yöntemi olduğunu belirtmektedir. Doküman analizi verilerin yorumlanma ve analiz edilmesinde anlam ve anlayış ortaya çıkarmaya yarar (Bowen, 2009). Ayrıca “Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189). Buna göre 2018 yılında uygulamaya konan İngilizce Öğretim Programı (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11 ve 12. sınıf) kazanımları tüm sınıf düzeylerinde, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2013 yılında yayınlanan Medya Okuryazarlığı Öğretim Programında belirtilen medya okuryazarlığı becerileri erişim, çözümleme, üretim ve değerlendirme alt boyutlarına göre nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile analiz edilmiştir. Araştırmada kullanılan dokümanlara Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulunun resmi internet adresinden ulaşılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada İngilizce öğretim programlarında medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin kazanımları analiz etmek için bir Doküman İnceleme Formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından literatürden yararlanılarak geliştirilen ve Eğitim Bilimleri alanında çalışan iki uzmandan görüş alınarak son hali verilen form Medya Okuryazarlığı dersi öğretim programında yer alan medya okuryazarlığı alt boyutları (erişim, çözümleme, üretim ve değerlendirme) temel alınarak hazırlanmıştır. Araştırma kapsamındaki ilkök, ortaokul ve lise İngilizce öğretim programları bu çerçevede belirtilen dört beceri boyutu ve belirlenen standart ölçütleri göz önüne alınarak incelenmiştir. Doküman inceleme formunda yer alan medya okuryazarlığı becerileri alt boyutları şu şekildedir:

- Erişim becerisi: Öğrencilerin medya araçlarına ve bu araçların içeriklerine ulaşabilme becerisidir.
- Çözümleme becerisi: Bireyin karşılaştığı medya içeriğiyle ilgili bir hükme varmak için medya iletilerinin kaynağını, içeriğini ve amacını sorgulayarak eleştirebilmesidir.
- Değerlendirme becerisi: Bireyin karşılaştığı medya iletilerini çözümleyerek ulaştığı sonuçları “insan hakları, çocuk hakları, etik, sorumluluk, mahremiyet, gazetecilik ilkeleri, yayın ilkeleri” gibi ölçütlere göre değerlendirerek bir hükme varabilmesidir.

Çizelge 1. Ortaokul İngilizce dersi öğretim programında yer verilen medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili kazanımlar

Sınıf	Kazanım Örnekleri	f
5	E5.1.R1. Öğrenciler, kişisel bilgilerle ilgili resimli hikâyeleri, konuşmaları ve çizgi filmleri okuyabilecek ve anlayabileceklerdir	4
7	E7.6.W1.Öğrenciler davetiye yazabilecektir.	3
8	E8.10.L1.Öğrenciler, doğal güçler ve afetler ile ilgili TV haberlerinin ana noktalarını anlayabileceklerdir.	7
Toplam		14

Çizelge 1’e göre Ortaokul 5. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı’nda yer alan toplam 54 kazanımdan 4’ü (%7.4), medya okuryazarlığının dört boyutuyla ilişkili bulunmuştur. 6. Sınıf düzeyinde medya okuryazarlığı becerileriyle ilgili herhangi kazanım bulunmamaktadır. 7.

- Üretim becerisi: Bireylerin kendilerine ait yazılı, işitsel, görsel ve çoklu medya iletileri oluşturma becerisidir (MEB, 2013).

Ayrıca veri analizinde kullanılmak üzere Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programında yer alan erişim, çözümleme, değerlendirme ve üretim boyutlarına yönelik açıklamalarından oluşan standart ölçütler oluşturulmuştur. Kazanımlar incelenirken ve kazanımların medya okuryazarlığının hangi boyutu içerisinde yer aldığı belirlenirken bu standart ölçütlerden yararlanılmıştır.

Standart ölçütü ifadeleri (Medya araçlarına ve bu araçların içeriğine ulaşma, farklı biçimlerde oluşturacakları kendi medya iletilerini oluşturma vb.) analiz birimi olarak belirlenerek, ifadenin dokümanda var olma durumuna göre var ya da yok tekniği ile verilere var için (1) ve yok için (0) değerleri verilerek analiz edilmiştir. Analiz için öncelikle tüm kademelerindeki İngilizce öğretim programları iki araştırmacı tarafından incelenmiş; programların kazanımları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve medya okuryazarlığı becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmediği tespit edilen ilkök öğretim programı analizden çıkarılmıştır. Kodlayıcılar arasında uyuma ve güvenilirliğin sağlanması için Cohen’s Kappa istatistiği kullanılmıştır. Cohen’s Kappa iki kodlayıcı arasındaki güvenilirliği ölçen bir istatistiktir (Blackman ve Koval, 2000). Analiz sonucuna göre Cohen’s Kappa değeri .82 ile 1 arasında yer aldığı için mükemmel uyum olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre medya okuryazarlığı becerilerinin sınıf düzeyine göre frekans değerleri hesaplanmıştır.

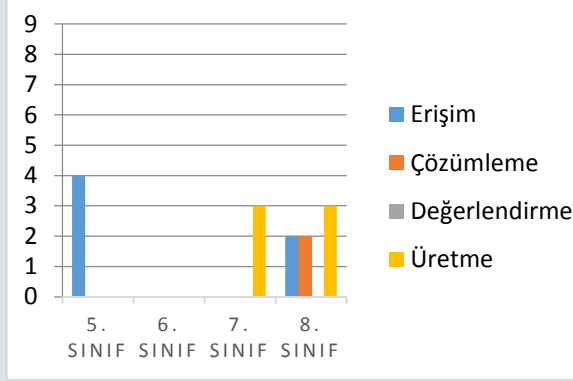
Bulgular

Bu bölümde araştırmada belirlenen alt problemlere yönelik toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Ortaokul İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarda Yer Alan Medya Okuryazarlığı Becerilerine İlişkin Bulgular

Ortaokul İngilizce öğretim programında medya okuryazarlığı becerilerinin vurgulandığı kazanım sayıları ve örnekleri kazanımların programdaki isimleri belirtilerek (E=İngilizce 5=Sınıf Düzeyi,1= Ünite R=Okuma, W=Yazma, L=Dinleme, S=Konuşma) Çizelge 1’de verilmiştir.

Sınıf düzeyinde toplam 63 kazanımdan 3’ü (%4.76); 8. sınıf düzeyinde ise toplam 70 kazanımın 7’si (%10) medya okuryazarlığı ile ilişkili bulunmuştur. Ortaokul İngilizce Öğretim Programı kazanımlarında medya okuryazarlığı boyutlarının dağılımı Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Ortaokul İngilizce Öğretim Programı kazanımlarında medya okuryazarlığı boyutlarının dağılımı

Grafik 1’de Ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinde İngilizce Öğretim Programı kazanımlarında medya okuryazarlığı boyutlarının dağılımı görülmektedir. 5. sınıf düzeyi İngilizce dersi kazanımlarında sadece erişim (4) boyutuna yönelik kazanımlara rastlanmıştır. Bu bulguya göre kazanımlarda medya araçlarına ve bu araçların içeriklerine ulaşma becerisini kapsayan dört kazanım olduğu görülmüştür. 6. sınıf İngilizce dersi kazanımlarında medya okuryazarlığının alt boyutlarını içeren kazanımlara yer verilmediği tespit edilmiştir. 7. sınıf kazanımları incelendiğinde erişim, çözümleme ve değerlendirme boyutlarına yönelik kazanım olmadığı, üretme boyutunda ise üç kazanıma yer verildiği görülmektedir. 8. sınıf İngilizce dersi kazanımlarında diğer ortaokul sınıf düzeylerine nispeten medya okuryazarlığının dört boyutundan üç tanesine yer verildiği anlaşılmaktadır. 8. sınıf kazanımlarının ikisi erişim, ikisi çözümleme ve üç

kazanım da üretme boyutu ile ilişkilendirilmiştir. Bu bulgulara göre yaş ve sınıf düzeyi arttıkça medya okuryazarlığı becerilerinden çözümleme ve üretme gibi boyutlarına yönelik kazanımlara yer verildiği görülmektedir. Ayrıca grafikteki bilgilere göre ortaokul düzeyinde İngilizce Öğretim Programı kazanımlarında medya okuryazarlığının değerlendirme boyutuna hiç yer verilmediği görülmektedir.

Lise İngilizce Öğretim Programı Kazanımlarda Yer Alan Medya Okuryazarlığı Becerilerine İlişkin Bulgular

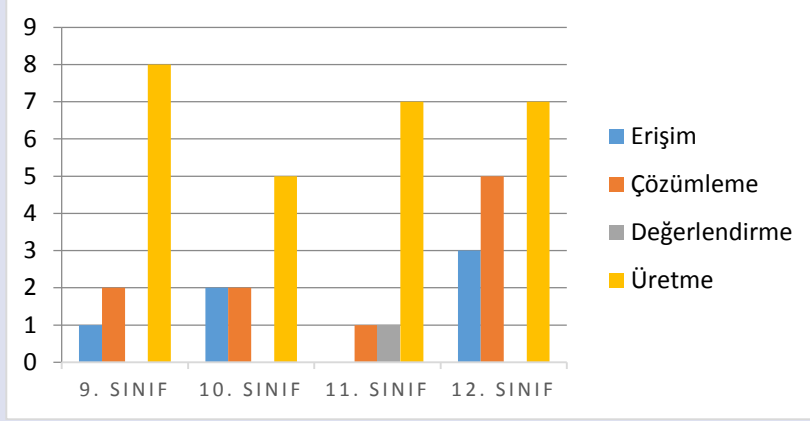
Lise İngilizce öğretim programında medya okuryazarlığı becerilerinin vurgulandığı kazanım sayıları ve örnekleri Çizelge 2’de verilmiştir.

Çizelge 2. Lise İngilizce dersi öğretim programında yer verilen medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili kazanımlar

Sınıf	Kazanım	f
9	E9.1.W1 Öğrenciler posta kartı, e-mail veya otel kayıt formuna basit cümle ve deyim yazabilecektir.	11
10	E10.8.L1. Öğrenciler İngilizce podcastlerden detaylı bilgi edinebilecektir.	9
11	E11.9.R1. Öğrenciler kişisel bilgilerini öğrenmek için ünlü insanlar hakkında çevrimiçi ve basılı gazete makalelerini tarayabileceklerdir	9
12	E12.4.W2. Öğrenciler siber oyun sahnesi oluşturabileceklerdir	15
Toplam		44

Çizelge 2 incelendiğinde ortaöğretim 9. sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı’nda yer alan toplam 88 kazanımdan 11’i (%12.5) medya okuryazarlığının boyutları ile ilişkili bulunmuştur. 10. sınıf düzeyinde 79 kazanımdan 9’u (%11.3); 11. sınıf düzeyinde toplam 68 kazanımdan 9’u (%13.2) ve 12. sınıf düzeyinde ise toplam 87

kazanımdan 15’i (%17,2) medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkili bulunmuştur. Lise İngilizce Öğretim Programı kazanımlarında medya okuryazarlığı boyutlarının dağılımı Grafik 2’de verilmiştir.



Grafik 2. Lise İngilizce Öğretim Programı kazanımlarında medya okuryazarlığı boyutlarının dağılımı

Grafik 2’de İngilizce dersi lise öğretim programında 9., 10., 11. ve 12. sınıf düzeylerinde medya okuryazarlığının erişim, çözümleme, değerlendirme ve üretme boyutlarının hangi düzeyde yer verildiğini gösteren bilgiler bulunmaktadır. 9. sınıf düzeyinde programda değerlendirme boyutunda kazanım bulunmadığı, diğer medya okuryazarlığı alt boyutlarında erişim (f: 1), çözümleme (f: 2) ve üretme (f: 8) boyutlarında kazanımlara yer verildiği görülmektedir. 9. sınıf İngilizce kazanımlarında en çok kendi medya iletilerini üretme boyutunda kazanımların yer aldığı belirlenmiştir. 10. sınıf İngilizce dersi kazanımlarında değerlendirme boyutu dışında tüm medya okuryazarlığı boyutlarına yer verilmiştir. 10. sınıf düzeyinde erişim (f: 2), çözümleme (f: 2) ve üretme (f: 5) olmak üzere üç boyutta medya okuryazarlığına ilişkin kazanımlara rastlanmıştır. 11. sınıf İngilizce öğretim programında yer alan kazanımlar incelendiğinde erişim boyutu dışında diğer medya okuryazarlığı boyutlarında kazanımlara yer verildiği görülmüştür. 11. sınıf düzeyinde çözümleme (f: 1), değerlendirme (f: 1) ve üretme (f: 7) boyutlarında toplam dokuz medya okuryazarlığı boyutunu içeren kazanımlar yer almaktadır. 12. sınıf düzeyi İngilizce dersi kazanımlarında medya okuryazarlığı boyutlarını içeren 15 kazanım bulunmaktadır. Bu bulguya göre tüm sınıf düzeylerinde en çok medya okuryazarlığına yönelik kazanım içeren sınıf düzeyinin 12. sınıf olduğu görülmektedir. Ayrıca lise düzeyinde kazanımlarda en az yer verilen medya okuryazarlığı boyutunun değerlendirme boyutu olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

İlkokul, ortaokul ve lise İngilizce öğretim programlarında yer alan kazanımların her sınıf düzeyinde medya okuryazarlığı alt boyutlarına ne kadar yer verildiğinin incelendiği bu çalışmada her bir alt probleme yönelik bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Bu doğrultuda birinci alt probleme yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre ilkököl İngilizce Dersi Öğretim programında 2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde medya okuryazarlığı becerilerine yönelik kazanıma rastlanmamıştır. İlkokul düzeyi öğrenciler 8-10 yaş

aralığındadır. Bu yaş grubunda yer alan öğrenciler medya araçlarıyla ilgili etkiye maruz kalma noktasında hassas ve etkiye açık durumdadır. Chang vd. (2011)’ne göre çağın gerekleri doğrultusunda medya okuryazarlığı eğitiminin mümkün olan en erken dönemde, ilkököl öğrenimi sırasında başlaması gerekmektedir. Benzer olarak Share (2009) de özellikle medya, demokrasi ve sosyal adalet konularına yönelik olarak eleştirel düşünme ve medya okuryazarlığı öğretiminin mümkün olduğu kadar en erken yaşta yapılması gerektiğini belirtmektedir. İlkokul düzeyinde öğrencilerin karşılaştıkları medya içeriklerinin doğruluğu ve yanlışlığına yönelik ayırt etme becerilerinin zayıf olduğu ve bu öğrencilerin gördükleri medya içeriklerini gerçek olarak algılama yatkınlığı olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla ilkököl öğrencilerinin bu dönemde karşılaştıkları medya araçları ve bu araçların içeriklerine yönelik eleştirme ve sorgulama becerileri çok daha küçük yaşlarda geliştirilebilir. Bu doğrultuda ilkököl düzeyi İngilizce dersi kazanımlarında öğrencilerin eriştiği medya içeriğini eleştirebilme, sorgulama ve gerçekliğine yönelik yargıya vararak yeni medya içerikleri üretmelerine temel oluşturacak medya okuryazarlığı boyutlarıyla ilgili kazanımlara yer verilebilir. Teknolojik ve dijital medya içeriklerinin çok yaygın olduğu ve çok küçük yaşlarda bu medya araç ve içeriklerine maruz kalınan günümüzde 21. yüzyıl anahtar yeterliliklerinden olan medya okuryazarlığı becerilerinin diğer derslerle ilişkilendirilerek kazandırılması çok büyük önem taşımaktadır. Örneğin Kanada, medya okuryazarlığını İngilizce dersi öğretim programında bir bileşen olarak ilişkilendiren ilk ülkedir (Collins vd., 2010). Kanada’da 1. sınıftan 12. sınıfa kadar İngilizce öğretim programlarında medya okuryazarlığının yer almasını zorunlu görmektedir (Wilson, 2008). Başka bir çalışmada De Jesus ve Hubbard (2020) Amerika’da ilkököl öğrencilerinin medya okuryazarı bireyler olmalarını sağlamanın önemli olduğunu dile getirmiştir ve bu bağlamda çalışmalarında ilkököl öğrencilerinin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öğrencilerin sahte haber kavramını ayırt etme becerilerini etkinleştirmek için güncel kaynakları incelemişlerdir. Birleşik Krallık’ta ise medya çalışmaları daha önceden

uluslararası alanda öne çıkmasına rağmen 2014 yılında ilkököl ve ortaokul programlarında yapılan değişikliklerle mevcut medya öğeleri programlardan çıkarılmıştır (Cannon vd., 2022). Bu durumun Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları ve özellikle çocuğun kimliğini ifade etme hakkı ile ilgili olarak olumsuz etkileri olduğu dile getirilmiştir (Cannon vd., 2022).

Çalışmanın ikinci alt problemine yönelik yapılan analiz sonuçlarına göre Ortaokul İngilizce Dersi Öğretim programında medya okuryazarlığının farklı boyutlarında toplam 14 kazanımla ilişkilendirme yapılmıştır. Ortaokul düzeyi İngilizce dersi öğretim programı kazanımları incelendiğinde; 5. sınıf düzeyinde medya okuryazarlığının sadece erişim boyutunda beş kazanıma rastlanılmıştır. 6. sınıf düzeyinde medya okuryazarlığının hiçbir boyutuna yönelik kazanım yer almadığı görülmüştür. 7. sınıf düzeyinde sadece üretim boyutunda üç kazanıma yer verildiği bulunmuştur. 8. sınıf düzeyinde ise erişim, çözümleme ve üretme boyutlarında toplam yedi kazanıma yer verildiği görülmektedir. Değerlendirme boyutunda ise 8. sınıf düzeyinde kazanıma rastlanılmamıştır. Sonuç olarak ortaokul kademesinde medya okuryazarlığı becerilerine yönelik kazanımlara öğrencinin yaş ve sınıf kademesi arttıkça programda daha çok yer verildiği söylenebilir. Bu doğrultuda günümüzde hayatın her anında medya içerik ve medya iletileriyle yoğun bir şekilde karşılaşan ortaokul düzeyi öğrencilerinin özellikle 5., 6. ve 7. sınıf düzeyinde kazanımlarda, medya okuryazarlığının çözümleme ve değerlendirme boyutlarına da Ortaokul İngilizce Öğretim Programı kazanımlarında yer verilebilir. Böylece medya okuryazarlığının bu boyutlarında yer alan kazanımlarla öğrencilerde yaratıcı düşünme, problem çözme, analiz etme ve karar verme gibi düşünme becerilerini geliştirebilecekleri ve uygulayabilecekleri bir ortam da sağlanmış olacaktır (Mcdougall, 2018). Torabi ve Ferdosipour (2020) medya okuryazarlığı eğitiminin Tahran'lı ortaokul öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerine etkisini inceledikleri çalışmalarında yaratıcı düşünme ve medya okuryazarlığı eğitiminin ve alt boyutlarının öğrenciler üzerinde önemli bir olumlu etkisi olduğunu ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ve dört boyutu (analiz, değerlendirme, tümden gelim ve tüme varım sorgulama) ile yaratıcı düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Buna ek olarak, Cheung ve Chau (2017) öğrencilerin eleştirel düşünme anlayışı kazanmalarını ve kitle iletişim araçlarını analiz edebilmelerini sağlamak amacıyla Hong Kong'da yenilenen Ortaokul İngilizce Öğretim programında medya okuryazarlığı becerilerine yer verilmesine yönelik olarak, İngilizce dersinin esnek içeriği, İngilizce dersi dört dil becerisi ile medya okuryazarlığının ilişkisi ve İngilizce dersinde medya okuryazarlığı kazanımlarının öğrencileri öğrenmeye motive etmesi sebebiyle İngilizce öğretim programında medya okuryazarlığı kazanımlarına yer verildiğini belirtmiştir.

Bu çalışmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak yapılan analiz sonuçlarına göre Lise İngilizce Öğretim Programı tüm kademeleri göz önüne alındığında medya okuryazarlığının her boyutunda kazanımlar olduğu

görülmektedir. Yapılan incelemeler sonucunda 9. sınıf düzeyinde değerlendirme boyutu dışında medya okuryazarlığının tüm boyutlarında kazanımlara yer verilmiştir. 9. sınıf düzeyinde en çok üretme boyutunda medya okuryazarlığı becerilerine yönelik kazanımlara rastlanılmıştır. 10. sınıflarda yapılan inceleme sonucunda 9. sınıflara benzer olarak değerlendirme boyutu dışında erişim, çözümleme ve üretme boyutlarında kazanımlar olduğu görülmüştür. 11. sınıf düzeyinde erişim boyutunda kazanım bulunmamaktadır. Ancak çözümleme, değerlendirme ve en çok üretme boyutunda kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. 12. sınıf düzeyinde medya okuryazarlığının değerlendirme boyutu dışında, tüm boyutlarda kazanımlara rastlanılmıştır. Dolayısıyla lise eğitim kademesinde medya okuryazarlığı becerilerine yönelik kazanımlara genel olarak değerlendirme boyutu dışında yer verildiği görülmektedir. Toplamda lise düzeyinde 44 kazanım medya okuryazarlığı becerileri ile ilişkilendirilmiştir. Bu sonuçlarla paralel olarak Çelebi ve Altuncu (2019) yaptıkları çalışmada 9. sınıf düzeyinde İngilizce öğretim programında yer alan medya okuryazarlığı kazanımlarının az sayıda ve yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Hazar (2018) dijital ortamlardaki güvenlik becerilerinin programlarda yer alma sıklığının artırılmasına yönelik öneride bulunmuştur. Genel olarak lise düzeyinde tüm kazanımlara oranla medya okuryazarlığı becerileri yaklaşık %14 oranında programda yer almaktadır. Bu oranın; medya içerik ve araçları ile sürekli etkileşim halinde olan öğrenciler açısından oldukça az olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca bu çalışmanın diğer önemli sonucu lise kademesinde tüm sınıf düzeylerinde medya okuryazarlığının değerlendirme boyutuna yönelik kazanımların yer almaması durumudur. 11. sınıf düzeyinde sadece bir kazanım medya okuryazarlığı değerlendirme boyutu kapsamındadır. Diğer sınıf düzeylerinde değerlendirme boyutuna ilişkin hiç kazanım bulunmamaktadır. Öğrencilerin karşılaştıkları çeşitli medya araç ve içeriklerinin doğruluğu ve güvenilirliği konusunda karar verme becerisi anlamına gelen değerlendirme boyutu hayatın her alanında medya ile iç içe olan ve günümüzde medya araçlarını çok büyük oranda kullanan öğrencilere kazandırılması gereken önemli becerilerden birisidir. Bu doğrultuda lise düzeyi İngilizce öğretim programında yer alan kazanımlarda medya okuryazarlığı becerilerinden değerlendirme boyutuna ilişkin kazanımlara daha çok yer verilebilir.

Sonuç olarak yapılan doküman analizi sonucunda toplam kazanımlar içerisinde İngilizce dersi öğretim programında medya okuryazarlığı becerilerine yeterli düzeyde verilmediği görülmektedir. Yabancı dil derslerinde medya araçlarına ve dijital ortamlara dersin doğası gereği çok fazla yer verilmektedir. Öğrenciler öğrenim hayatına henüz başlamadan önceki ve sonraki süreçte medya araçlarına sıklıkla maruz kalmakta ve bununla ilgili kaynakların güvenilirliği ve ulaştığı kaynaklardaki önyargılar gibi durumlarla başa çıkabilmesi için medya okuryazarlığı becerileri önemlidir. Ayrıca medya okuryazarlığının seçmeli bir ders olarak verilmesinin yanı sıra çeşitli programlarda ve özellikle

İngilizce programında ilişkilendirilerek yer verilmesi öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerinden medya okuryazarlığı becerisine erişmesi için önemlidir. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren İngilizce dersi içerisinde medya okuryazarlığı becerilerine ilişkin kazanımlarla bu becerileri kazanmasına yönelik adımlar atılabilir.

Kaynaklar

- Aufderheide, P. (1993). *Media literacy: A report of the national leadership conference on media literacy* (ED365294). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED365294.pdf>
- Avrupa Konseyi. (2015). *Education for change, change for education*. Council of Europe. https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Dokumentation/T21/FinalManifesto_En.pdf
- Blackman, N. J. M., & Koval, J. J. (2000). Interval estimation for Cohen's kappa as a measure of agreement. *Statistics in Medicine*, 19(5), 723-741.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative research journal*, 9(2), 27-40.
- Buckingham, D. (1991). *The Media StudiesBook: A Guide for Teachers*. Lusted, D. (ed.), Teaching about the media (s. 12-35). Routledge.
- Buckingham, D., Banaji, S., Carr, D., Cranmer, S., Willett, R. (2005). *The media literacy of children and young people: A review of the research literature*. Ofcom. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10000145/1/Buckinghammedialiteracy.pdf>
- Burn, A., & Leach, J. (2004). The impact of ICT on literacy education. Andrews, Richard (ed.), *ICT and moving image literacy in English* (s. 173-179). Routledge
- Cannon, M., Connolly, S., & Parry, R. (2022). Media literacy, curriculum and the rights of the child. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2), 322-334.
- Celot, P. (2009). *Study on assessment criteria for media literacy levels: A Comprehensive view of the concept of media literacy and an understanding of how media literacy levels in Europe should be assessed: Final Report*. European Commission. https://ec.europa.eu/assets/eac/culture/library/studies/literacy-criteria-report_en.pdf
- Chang, C. S., Liu, E. Z. F., Lee, C. Y., Chen, N. S., Hu, D. C., & Lin, C. H. (2011). Developing and validating a media literacy self-evaluation scale (MLSS) for elementary school students. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(2), 63-71.
- Cheung, C. K. (2001). The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' english learning in Hong Kong, *ELT Journal*, 55(1), 52-58.
- Cheung, C., & Chau, C. (2017). Implementing media literacy education in the junior secondary English curriculum in Hong Kong: Reasons and limitations. *International Journal of Media and Information Literacy*, 2(2), 61-67.
- Collins, J., Doyon, D., McAuley, C., & Quijada, A. I. (2010). Reading, writing, and deconstructing: Media literacy as part of the school curriculum. In *Bringing schools into the 21st century* (s. 159-185). Springer Netherlands.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (3. baskı). Sage
- Craft, S., Maksl, A. M., & Ashley, S. D. (2013). *Measuring news media literacy: How knowledge and motivations combine to create news-literate teens*. <http://hdl.handle.net/10355/34713>
- Çelebi, M., & Altuncu, N. (2019). 21. yüzyıl becerilerinin İngilizce öğretim programındaki yeri. 6. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresi. 231-244. Gaziantep
- De Abreu, B. S., & Mihailidis, P. (2013). *Media literacy education in action: Theoretical and pedagogical perspectives*. Routledge.
- De Jesus, I. Q., & Hubbard, J. (2021). Media literacy for elementary education students: Inquiry into fake news. *The Social Studies*, 112(3), 136-145.
- Devrani, A. E. P. (2021). Gençler için 21. yüzyıl becerileri ve dijitalleşen dünyanın gereklilikleri: Yeni okuryazarlıklar. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 9(24), 5-24.
- Dvorghets, O. S., & Shaturnaya, Y. A. (2015). Developing students' media literacy in the English language teaching context. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 200, 192-198.
- Goodwyn, A. (1992). *English teaching and media education*. Open University Press.
- Grizzle, A., Moore, P., Dezuanni, M., Asthana, S., Wilson, C., Banda, F., & Onumah, C. (2014). *Media and information literacy: policy and strategy guidelines*. Unesco. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000225606>
- Hallaq, T. (2016). Evaluating online media literacy in higher education: Validity and reliability of the Digital Online Media Literacy Assessment. *Journal of Media Literacy Education*, 8(1), 62-84.
- Hazar, E. (2018). Digital competence in primary education: The case of Turkish language, mathematics and personal and social development courses. *International Online Journal of Education and Teaching*, 5(2), 443-458. <https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/322>
- Hazar, E. (2019). A comparison between European Digital Competence Framework and the Turkish ICT curriculum. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 954-962.
- Hobbs, R., & Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 1(1), 1-11.
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim online*, 8(3), 798-808.
- Lehotska, N., Tomaš, Z., & Vojtkulakova, M. (2022). Addressing media literacy through an international virtual exchange: A report of one ESL-EFL collaboration. *TESL-EJ*, 25(4), 1-15.
- Lewis, J., & Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of Communication*, 48(1), 109-120.
- Li, X., & Yang, H. (2023, January). *Efficacy of usage of learning app on new media literacy of prospective rural chinese language teachers in the post era of COVID-19*. 2nd International Conference on Internet, Education and Information Technology, 100, p. 309.
- Livingstone, S. (2003). The changing nature and uses of media literacy. (Electronic Media@LSE Working paper No. 4). London School of Economics and Political Science.
- McComas WF (2014) 21st century skills. McComad WF (ed.), *The Language of Science Education. An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning* (s. 1-2). Brill Sense.
- McDougall, J., Zezulakova, M., Van Driel, B., & Sternadel, D. (2018). *Teaching media literacy in Europe: Evidence of effective school practices in primary and secondary education*, NESET II report, Publications Office of the European Union. <https://nesetweb.eu/en/resources/library/teaching-media-literacy-in-europe-evidence-of-effective-school-practices-in-primary-and-secondary-education/>
- MEB, (2013). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı, MEB Yayınları
- Neiva Montañó, H. K. (2021). Developing oral interaction skills in foreign language learners through media literacy. *Colombian*

- Applied Linguistics Journal*, 23(1), 3-16.
<https://doi.org/10.14483/22487085.13373>
- Nordic Policy Centre. (2020, Aralık). Media literacy education in Finland.
https://www.nordicpolicycentre.org.au/media_literacy_education_in_finland
- Özmen, E. (2020). İngilizce öğreniminde öğrenci tarafı özeleştir: DEÜ yabancı diller yüksekokulu örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 86-104.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) Öğretmiyoruz Ve Neden Öğrencilerimiz İletişim Kurabilecek Düzeyde İngilizce Öğrenemiyor? *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-94.
- Park, H., Kim, H. S., & Park, H. W. (2020). A scientometric study of digital literacy, ICT literacy, information literacy, and media literacy. *Journal of Data and Information Science*, 6(2), 116-138.
- Partnership for 21st Century Skills. (2009). P21 framework definitions. <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
- Pérez-Escoda, A., García-Ruiz, R., & AguadedGómez, J. I. (2016). International dimensions of media literacy in a connected world. *Applied Technologies and Innovations*, 12(2), 95-106.
<http://dx.doi.org/10.15208/ati.2016.08>
- Potter, J.W. (2014). Media literacy (7. baskı). SAGE.
- Potter, W. J. (2004). *Theory of media literacy: A cognitive approach*. Sage Publications.
- Ptaszek, G. (2019). The International Encyclopedia of Media Literacy. Hobbs, R., Mihailidis, P. (Eds.), *Media literacy outcomes, measurement* (s 1-12). JohnWiley & Sons.
- Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, [RTÜK] (2016, Ekim). Neden Medya Okuryazarlığı Dersi? https://www.medyaokuryazarligi.gov.tr/menu_goster.php?Guid=28EBFC17-C87B-451B-A78C-6C3CF5821D6B&MenuId=2
- RobbGrieco, M. (2014). Why history matters for media literacy education. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 3-20.
- Saavedra, A., & Opfer, V. (2012). Teaching and Learning 21st Century Skills: Lessons from the Learning Sciences. A Global Cities Education Network Report, New York: Asia Society.
<http://asiasociety.org/files/rand-0512report.pdf>
- Scharrer, E., & Zhou, Y. (2022). Media literacy and communication. In Oxford Research Encyclopedia of Communication.
- Share, J. (2009). Rethinking Childhood series 41. J. L. Kincheloe ve G. Cannella (Eds.), *Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media*. Peter Lang.
- Şahin, K. (2018, Aralık). Türkiye’de yabancı dil öğretimi, sorunlar ve çözüm yolları (Bildiri). X. National Teacher Symposium, İstanbul, Türkiye.
- Torabi, N., & Ferdosipour, A. (2020). The study of the effectiveness of media literacy education on the development of creative thinking of students. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 7(3), 90-99.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley&Sons.
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M., & Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science processs kills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 110-116.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. [UNESCO] (2013). *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>
- Wach, E. & Wolcott, S. (2013). *Learning about qualitative document analysis*. IDS Practice Paper In Brief 13. IDS.
- Weninger, C. (2018). *From language skills to literacy: Broadening the scope of English language education through media literacy*. Routledge.
- Wilson, C. (2008, January 11). *The media and the message: Media literacy as life skill in Canada*. Edutopia.

Summary

Introduction

Nowadays, it has become important for individuals to have 21st century skills and to use these skills effectively in their daily lives. The 21st Century Skills Partnership (P21) defined the 21st century skills that individuals are expected to have today and create a guide for students' 21st century learning (Trilling and Fadel, 2009). Skill areas intended to be acquired by students in the 21st century are defined as learning and innovation skills, information, media and technology skills, and life and career skills (P21, 2009).

Information, media and technology skills constitute one of the three main dimensions of 21st century skills. Among these skills, media literacy is a skill that refers to the evaluation and use of information obtained from multiple media (Park et al., 2020). Livingstone (2003) defines media literacy as the ability to access, analyze, evaluate and create messages in various media. Nowadays, the skills of accessing media, producing media, using media, analyzing and evaluating media are considered necessary for individuals (Scharrer and Zhou, 2022). Educational institutions are one of the most effective tools in transferring these skills to individuals (Karaman and Karataş, 2009). Media literacy education aims to facilitate the daily lives of individuals in the media environment. In the Turkish Education System, it has become important at the official level to include media literacy at a certain level in the curriculum of all courses and to develop students' media literacy skills. Among these courses, English course is one of the courses in which different mass media such as newspapers, magazines, television and social media are used extensively as media content.

The aim of this research is to determine to what extent media literacy skills are included in the English curriculum and which media literacy skill dimensions are emphasized in the curriculum.

For this purpose, answers were sought to the following questions:

1. To what extent are media literacy skills included in the Primary School English Course Curriculum objectives and which media literacy skill dimensions are included?
2. To what extent are media literacy skills included in the Middle School English Course Curriculum objectives and which media literacy skill dimensions are included?
3. To what extent are media literacy skills included in the High School English Course Curriculum objectives and which media literacy skill dimensions are included?

Method

In this study, which aims to examine the inclusion of media literacy skills in Primary, Middle and High School

English curricula, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. Accordingly, the objectives of the English Curricula (2nd, 3rd, 4th, 5th, 6th, 7th, 8th, 9th, 10th, 11th and 12th grade) put into practice in 2018 are included in the Media Literacy Curriculum published by the Ministry of National Education in 2013 at all grade levels. The specified media literacy skills were analyzed by document analysis, according to the sub-dimensions of access, analysis, production and evaluation.

In the research, a Document Review Form was created to analyze the objectives of media literacy skills in English curricula. The form, which was developed by the researchers using the literature and finalized by taking the opinions of two experts working in the field of Educational Sciences, was prepared based on the media literacy sub-dimensions (access, analysis, production and evaluation) included in the Media Literacy course curriculum.

Results

According to the results of the analysis for the first sub-problem, no objectives related to media literacy skills were found in the primary school English curriculum at the 2nd, 3rd and 4th grade levels.

According to the results of the analysis for the second sub-problem of the study, a connection was made with a total of 14 objectives in different dimensions of media literacy in the Middle School English Curriculum. Five objectives were found only in the access dimension of media literacy at the 5th grade level. There were no objectives in any dimension of media literacy at the 6th grade level. It was found that only three objectives were included in the production dimension at the 7th grade level. At the 8th grade level, it is seen that a total of seven objectives are included in the dimensions of access, analysis and production. In the evaluation dimension, no objectives were found at the 8th grade level.

According to the results of the analysis for the third sub-problem of this study, it is seen that there are objectives in every dimension of media literacy when all levels of the High School English Curriculum are taken into consideration. As a result of the examinations, objectives were included in all dimensions of media literacy except the evaluation dimension at the 9th grade level. At the 9th grade level, objectives in media literacy skills were observed mostly in the production dimension. As a result of the examination conducted in the 10th grades, it was seen that there were objectives in the dimensions of access, analysis and production, apart from the evaluation dimension, similar to the 9th grades. There is no objective in the access dimension at the 11th grade level. However, it has been determined that there are objectives in the analysis, evaluation and mostly production dimensions. Objectives were observed in all dimensions except the evaluation dimension of media literacy at the 12th grade

level. Therefore, it is seen that the objectives of media literacy skills in high school education are generally included outside the evaluation dimension. In total, 44 outcomes at the high school level were associated with media literacy skills.

Discussion

In today's world, where technological and digital media contents are very common and people are exposed to these media tools and contents at very young ages, it is of great importance to acquire media literacy skills, which are one of the key competencies of the 21st century, by associating them with other courses. For example, Canada was the first country to associate media literacy as a component of the English language curriculum (Collins et al., 2010). In Canada, it is mandatory to include media literacy in English language teaching programs from the 1st grade to the 12th grade (Wilson, 2008).

Including all aspects of media literacy in the Middle School English Curriculum outcomes will provide an environment where students can develop and apply their thinking skills such as creative thinking, problem solving, analysis and decision making (Mcdougall, 2018). Torabi and Ferdosipour (2020) in their study examining the effect of media literacy education on the creative thinking skills of middle school students in Tehran, found that creative thinking and media literacy education and its sub-dimensions had a significant positive effect on the students and found that students' critical thinking skills and four dimensions (analysis, evaluation, overall He concluded that creative thinking skills (e.g. inductive and inductive questioning) were developed.

In general, media literacy skills are included in the program at a rate of approximately 14% compared to all objectives at the high school level. It is thought-provoking that there are no objectives regarding the evaluation dimension of media literacy at all grade levels in high school. Çelebi and Altuncu (2019) concluded in their study that the media literacy objectives in the English curriculum at the 9th grade level are few and insufficient. Hazar (2018) made a suggestion to increase the frequency of inclusion of security skills in digital environments in curricula.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal

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

Founded: 2021

Available online, ISSN: 2822-3675

Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Quality of teaching service in distance and face-to-face courses according to vocational teachers

Alev ORHAN^{1,a,*}, Zehra YILMAZER^{2,b}¹ Yıldızeli Vocational High School, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Turkey² Yıldızeli Vocational High School, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Turkey

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

* This study was presented as a paper at the XVI. international congress on educational research

* Correspondence author

History

Received: 04/01/2024

Accepted: 21/10/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

ABSTRACT

The objective of this study was to ascertain the strengths and weaknesses of the teaching-learning process in relation to the impact of distance and face-to-face courses on the quality of the teaching service, as perceived by lecturers employed at the vocational school. The study employed a phenomenological design and a maximum diversity sampling method. The objective was to guarantee the greatest possible diversity by including 12 lecturers from six vocational schools with disparate programmes in the sample. The MAXQDA Pro 2020 (20.4.0) software was employed for the analysis of the research data. The research findings revealed that the key factors impeding the quality of distance education are the lack of student engagement in the courses, the shortcomings of the lecturers in preparing educational technology, digital materials and fostering learning motivation, the exclusive reliance on distance education examinations, the lack of application opportunities and the deficiencies in the technical infrastructure. Furthermore, it is more straightforward to monitor and encourage students in a traditional, face-to-face learning environment than in an online one. In a face-to-face setting, the emotional connection between the student and the instructor is stronger, which in turn affects student motivation. Instructors often feel uneasy about preparing materials and do not consider themselves proficient in creating materials related to their areas of expertise. It has been determined that the utilisation of alternative assessment and evaluation systems, in lieu of the exclusive reliance on midterm and final assessments, the provision of the requisite physical and technical infrastructure to guarantee the competencies of the department, and the distribution of courses in a manner that reflects the areas of expertise of the lecturers, have a detrimental impact on the quality of face-to-face education.

Keywords: Quality of teaching service, distance education, face-to-face education, teaching staff, vocational school

MYO Öğretim Elemanlarına Göre Uzaktan ve Yüz Yüze Verilen Derslerde Öğretim Hizmetinin Niteliği

Bilgi

* Bu çalışma XVI. uluslararası eğitim araştırmaları kongresinde bildiriler olarak sunulmuştur

* Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 04/01/2024

Kabul: 21/10/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu çalışmada, uzaktan ve yüz yüze verilen derslerin öğretim hizmetini nasıl etkilediğine ilişkin öğretme-öğrenme sürecinin güçlü ve zayıf yönlerinin meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada fenomenoloji deseni ve alınan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme farklı programların yer aldığı altı meslek yüksekokulunda görev yapan 12 öğretim elemanı dahil edilerek maksimum çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Araştırma verilerinin analizi için ise MAXQDA Pro2020 (20.4.0) programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, derslere öğrenci katılımının sağlanamamasının, öğretim elemanlarının eğitim teknolojisi, dijital materyaller hazırlama ve öğrenme motivasyonunu sağlamadaki eksikliklerinin, sadece uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan sınavların, uygulama imkanlarının ve uygulamaya dönük teknik alt yapı problemlerinin, uzaktan eğitimin niteliğini etkileyen temel noktalardan olduğu görülmüştür. Bunun yanında yüz yüze eğitim sürecinde öğrenci takibi ve motivasyonun sağlanmasının uzaktan eğitim sürecine göre daha kolay olduğu, yüz yüze eğitimin öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki duygusal bağı güçlendirdiği ve bunun da öğrenci motivasyonuna yansıdığı, öğretim elemanlarının materyal hazırlama konusunda tedirgin oldukları ve uzmanlık alanları ile ilgili materyal hazırlamada kendilerini yetkin görmedikleri, ölçme ve değerlendirme sürecinin sadece vize ve final olarak sınırlandırmak yerine alternatif ölçme değerlendirme sistemlerinin kullanılmamasının, bölüm yetkinliklerini sağlayacak fiziki ve teknik alt yapının sağlanmamasının ve öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına dikkat edilerek ders dağılımlarının yapılmamasının yüz yüze verilen eğitimin niteliğini olumsuz olarak etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretim hizmetinin niteliği, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim, öğretim elemanı, meslek yüksekokulu

alevorhan@cumhuriyet.edu.tr
<https://orcid.org/0000-0002-8999-9329>
zyilmazer@cumhuriyet.edu.tr
<https://orcid.org/0009-0005-4967-2689>

How to Cite: Orhan, A., & Yilmazer, Z. (2024). MYO öğretim elemanlarına göre uzaktan ve yüz yüze verilen derslerde öğretim hizmetinin niteliği. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 3(2):44-57

Giriş

Bilginin hızla ilerlediği çağımızda, hayatın teknoloji ile yönlendirilmesi ve eğitim ile teknolojinin bütünleşmesi sonucu uzaktan eğitim kavramı güncel eğitim programlarının vazgeçilmez bir parçasını oluşturmıştır. Uzaktan eğitim kavramının tarihçesine bakıldığında sürecin ilk olarak mektupla başladığı, teknolojinin ilerlemesi ile radyo ve televizyon üzerinden devam ettiği görülmektedir (İşman, 2011). Teknik iletişim ortamlarının entegre bir şekilde kullanılması ile uzaktan eğitim uygulamaları son yıllarda pozitif ivme kazanmıştır (Rumble, 2019). Uzaktan eğitim gelişen teknolojiye paralel olarak gelişim göstermekle birlikte eğitimin niteliğinin sağlanması yönünde bazı sorunlar taşımaktadır. Bu sorunlar teknolojik altyapı gibi teknik ya da eğitim süreci gibi nitelikli ilgili olabilmektedir.

Palloff ve Pratt (2007) çalışmalarında, etkili bir uzaktan eğitim süreci yaşanması için mutlaka iyi bir planlama ve düşünme sürecinden sonra oluşturulacak olan uzaktan eğitim programının öneminden bahsetmişlerdir. Uzaktan eğitimin sağladığı avantajlardan bazıları arasında materyallere hızlı erişim imkanı sağlaması, öğrencilerin bilgilerini takip etme imkanı, öğrenme sürecinin hem bireysel hemde grup çalışmasına uygun olması (Garlinska, Osial, Proniewska ve Pregowska, 2023) bulunurken, bu süreçte yaşanan sorunlar genellikle motivasyonun sağlanamaması, öğretmenlerin öğrencilerle etkili iletişim kuramaması ve bu süreçte öğrencilerin dikkatlerini sağlanması gibi eğitim durumları ile ilgilidir (Hrastinski, 2008). Uzaktan eğitim sürecinde eğitim durumlarının niteliğini etkileyen parametrelerden bir tanesi de etkili iletişimidir. Bu süreçte yazılı ve sözlü iletişimin etkili olarak kurulmasının önemi vurgulanmaktadır (Tanrıku, 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan teknik sorunlar, uzaktan eğitimin uygulandığı program alt yapısı, ekipman niteliği veya eksikliği, internete ulaşım imkânı, dersle ilgili olmayan kişilerin sürece dahil olma ihtimali yani güvenlik sorunu olarak ifade edilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde ortaya çıkan temel sorunlardan bir tanesi de dijital beceriler ile ilgilidir. Demir, Güneş ve Derviş (2021) eğitim teknolojisinin kullanım zorluğunu sadece öğrencilerin değil aynı zamanda eğitimcilerinde yaşadığını ifade etmiştir. Eğitimcilerin dijital beceriler ile ilgili yaşamış oldukları sorunları Deniz ve Bağçeci (2022) öğretmenlerin bilgisayar kullanımına yönelik tutum ve öz- yeterlilikleri doğrultusunda açıklamıştır.

Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan sorunlar gibi yüz yüze eğitim sürecinde çeşitli sorunlar yaşanmaktadır. Yüz yüze eğitim sürecinde öğretim hizmetinin niteliğini Öğretmenlerden kaynaklanan, öğrenciden kaynaklanan, öğrenme ortamından kaynaklanan ve eğitim durumlarından kaynaklanan sorunlar etkilemektedir.

Çalışmanın gerçekleştirildiği meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının uzaktan ve yüz yüze gerçekleştirilen eğitimin öğretim hizmetinin niteliğini etkileme boyutu ile ilgili düşüncelerinin, sürecin aydınlatılması adına önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin, öğretim hizmetinin niteliğini nasıl etkilediğine ilişkin meslek

yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerinin ortaya konulması amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin, öğretim hizmetinin niteliğini nasıl etkilediğine ilişkin meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?

1. Uzaktan eğitimin, öğretim hizmetinin niteliğini nasıl etkilediğine ilişkin meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?
2. Yüz yüze eğitimin, öğretim hizmetinin niteliğini nasıl etkilediğine ilişkin meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, uzaktan ve yüz yüze verilen derslerin öğretim hizmetini nasıl etkilediğine ilişkin öğretme- öğrenme sürecinin güçlü ve geliştirilmeye açık yönlerinin meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşlerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji deseni farkında olunan fakat derinlemesine analiz edilen bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanan bir yaklaşım olup fenomenoloji araştırmaları yaşantıları ve anlamlarını ortaya koymaya yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin, öğretim hizmetinin niteliğini nasıl etkilediği öğretim elemanlarının deneyimleri ve görüşleri ile ortaya çıkartılmak istendiği için fenomenolojik desen seçilmiş olup, desenin ana amacı ile bütünleşmektedir. Fenomenolojinin temel amacı bireylerin deneyimlerini anlamlandırma süreçlerini ve olayların doğasını ortaya çıkarabilmektir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 6 farklı meslek yüksekokulunda görev yapmakta olan 12 öğretim elemanından oluşmaktadır. Çalışma grubunu 4 erkek, 8 kadın öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışmada görüşü alınan öğretim elemanları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Örnekleme, farklı programların yer aldığı altı meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanları dahil edilerek, maksimum çeşitliliğin sağlanması hedeflenmiştir. Maksimum çeşitlik örneklemesinde amaç genellemenin yapılabilmesi için çeşitliliğin oluşturulması değil, çeşitliliği gösteren olgular arasında ortak noktaların olup olmadığını belirleyerek problemin farklı boyutlarının ortaya konmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışma için yeterli örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde temel alınan nokta veri doygunluğuna ulaşılmasıdır (Baker ve Edwards, 2012).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Öğretim elemanlarının uzaktan ve yüz yüze verilen derslerin, öğretim hizmetini nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerini almak amacıyla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış “Öğretim Elemanlarına Göre Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitimin Niteliğinin Belirlenmesine İlişkin Görüşme Formu” oluşturulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin özellikleri, öğretim hizmetinin niteliğini oluşturan koşullar ve görüşme formunun hazırlanmasındaki ilkeler temele alınmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formunun kapsam geçerliği ve Türkçeye uygunluğu için 3 eğitim bilimleri uzmanı ve 3 dil uzmanının görüşü alınmıştır. Uzman gruptan gelen dönütlerden sonra taslak form üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Görüşme sorularının anlaşılabilirliğini belirlemek üzere 3 öğretim elemanına sesli olarak okutularak önerileri alınmış ve taslak form toplamda 10 soru azaltılarak 12 soru ve 12 sonda soru olmak üzere yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. “Öğretim Elemanlarına Göre Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitimin Niteliğinin Belirlenmesine İlişkin Görüşme Formu”ndaki 12 sorudan 6 adeti uzaktan eğitim süreci ile, 6 adeti ise yüz yüze eğitim süreci ile ilgili oluşturulmuştur. Araştırmada meslek yüksekokulu öğretim elemanlarına; yüz yüze eğitimin ve uzaktan eğitimin daha nitelikli hale getirilebilmesini sağlamak amacıyla teknik alt yapı olanaklarına, ders programlarına, program hedefleri ve çıktılarının tutarlılığına, alternatif ölçme-değerlendirme süreçlerine, öğretim elemanı ile öğrenci sorumluluğuna ve öğrencide bulunması gereken yetkinliklere ilişkin sorular yöneltilmiştir.

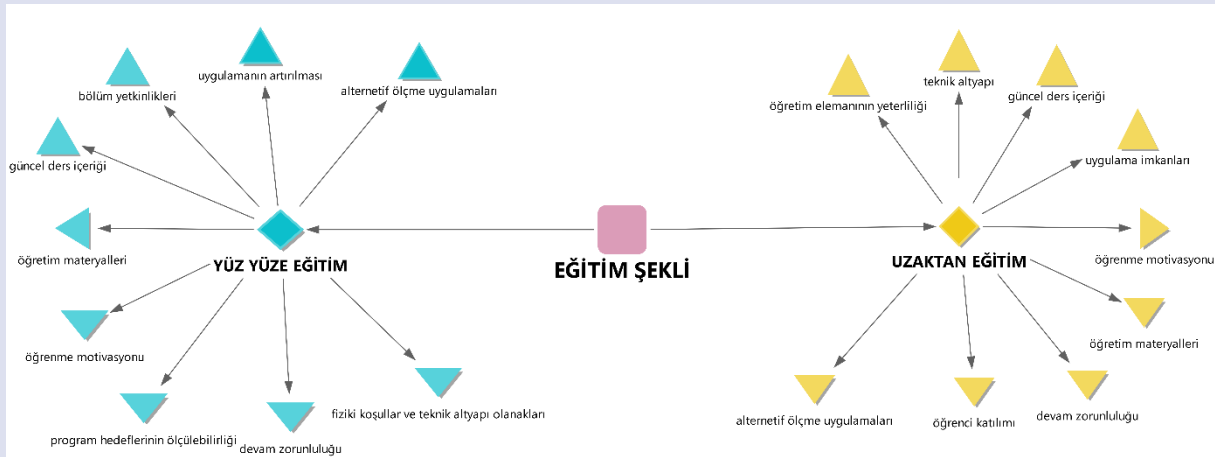
Araştırmaya ilişkin veriler 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde toplanmıştır. Görüşmeler gönüllülük esasına uygun olarak yürütülmüştür. Görüşmeler katılımcıların izni ile veri kaybını önlemek amacıyla ses kaydı alınarak araştırmacı tarafından yazıya dökülmüştür. Katılımcılarla görüşmeler yaklaşık olarak 50 dk sürmüş olup, veriler katılımcıların kendilerini daha rahat hissetmeleri adına çalışma ortamında toplanmıştır.

Veri Analizi

Araştırma sorusuna yönelik hazırlanan “Öğretim Elemanlarına Göre Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitimin Niteliğinin Belirlenmesine İlişkin Görüşme Formu” ile elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Görüşmelerin analizine geçilmeden önce ses kayıtları yazıya aktararak araştırmacılar tarafından birçok kez okunmuştur. Katılımcılar (A1, A2, ...) olarak kodlanmıştır. Araştırma verileri MAXQDA 2020 (20.4.0) programı ile analiz edilip, tema ve kodlar belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın problem cümlesi; uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimin öğretim hizmetinin niteliğini nasıl etkilediğine ilişkin meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşlerine ait bulguların teması ve kodları Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin (Kod Bölüm Temelli) Hiyerarşik Kod Alt-Kod Modeli

Şekil 1 incelendiğinde, öğretim elemanlarına göre eğitim uygulaması temasına ilişkin alt temalar “yüz yüze eğitim” ve “uzaktan eğitim” olmak üzere iki kategoride değerlendirilmiştir. Şekil 1 detaylı incelendiğinde uzaktan eğitim alt temasının “öğretim elemanlarının yeterliliği”, “teknik altyapı”, “güncel ders içeriği”, “uygulama

imkanları”, “öğrenme motivasyonu”, “öğretim materyalleri”, “devam zorunluluğu”, “öğrenci katılımı”, “alternatif ölçme uygulamaları” kodlarından oluştuğu görülmektedir. Yüz yüze eğitim alt teması ise “alternatif ölçme uygulamaları”, “uygulamanın artırılması”, “bölüm yetkinlikleri”, “güncel ders içeriği”, “öğretim

oluşturulabilecek materyaller konusunda öğretim elemanlarının desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum.” (A 12).

Uzaktan eğitim alt teması “devam zorunluluğu” koduna ilişkin öğretim elemanları görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilerin devam zorunluluğunun kaldırılması öğretimin niteliğini etkileyen en temel unsurlardan bir tanesidir. Öğrencilerin devam zorunluluğu olmadığına derse katılımları söz konusu olmadığı gibi yüklenmiş videoları daha izlemeye gerek duymuyorlar” (A 6). “Öğrencilerin devam zorunluluğu olmadığına derse katılımları söz konusu olmuyor kendi kendimize dersleri anlatıp, kendi kendimize dersi sonlandırıyoruz. Derse katılım ve hatta kameraların daha açık olması zorunlu hale getirilmelidir ki öğrenci derste olduğunun bilincine ulaşabilsin.” (A 11). “Öğrencilerin devam zorunluluğu olmadığına derse katılım sağlamıyor ve anlamlı öğrenme gerçekleşmeden mezun olmuş oluyor sonrası toplumda istenilen meslek niteliklerine sahip olmayan meslek elemanları ile karşılaşılıyor ve toplumca çekiyoruz cezasını” (A 1).

Uzaktan eğitim alt teması “öğrenci katılımı” koduna ilişkin öğretim elemanları görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Konuların güncel bilgilerle harmanlanarak, öğrencilerin dikkatleri çekilmeli ve ders esnasında soru-cevap yöntemi kullanılarak öğrencinin aktif olması sağlanmalıdır.” (A 2). “Öğrencilere sınavın değil de asıl olanın öğrenme olduğu bilinci aşılanmalıdır. Bu noktada aslında değerler eğitiminin de önemi ortaya çıkıyor. Çünkü öğrenci öğrenme niyetiyle değil de dersi geçme niyetiyle bakıyor derslere, okula ve bu hedefi gerçekleştirebilmek adına da sınav esnasında çeşitli yollara başvuruluyor.” (A 7). “Öğrencilerin aktife edilebilmesi önemlidir. Bana göre de uzaktan eğitimde önemli olanın süreyle sınav yapmak

değil, öğrenciye haftalık olarak araştırma projelerinin verilmesi ve tesadüfi olarak seçilerek derste projelerini anlatmaları olmalıdır. Eğitimin niteliğinin sağlanabilmesi için mutlaka öğrencinin öğrenme ortamının içinde yer alması ve aktif olması gerekir.” (A 8).

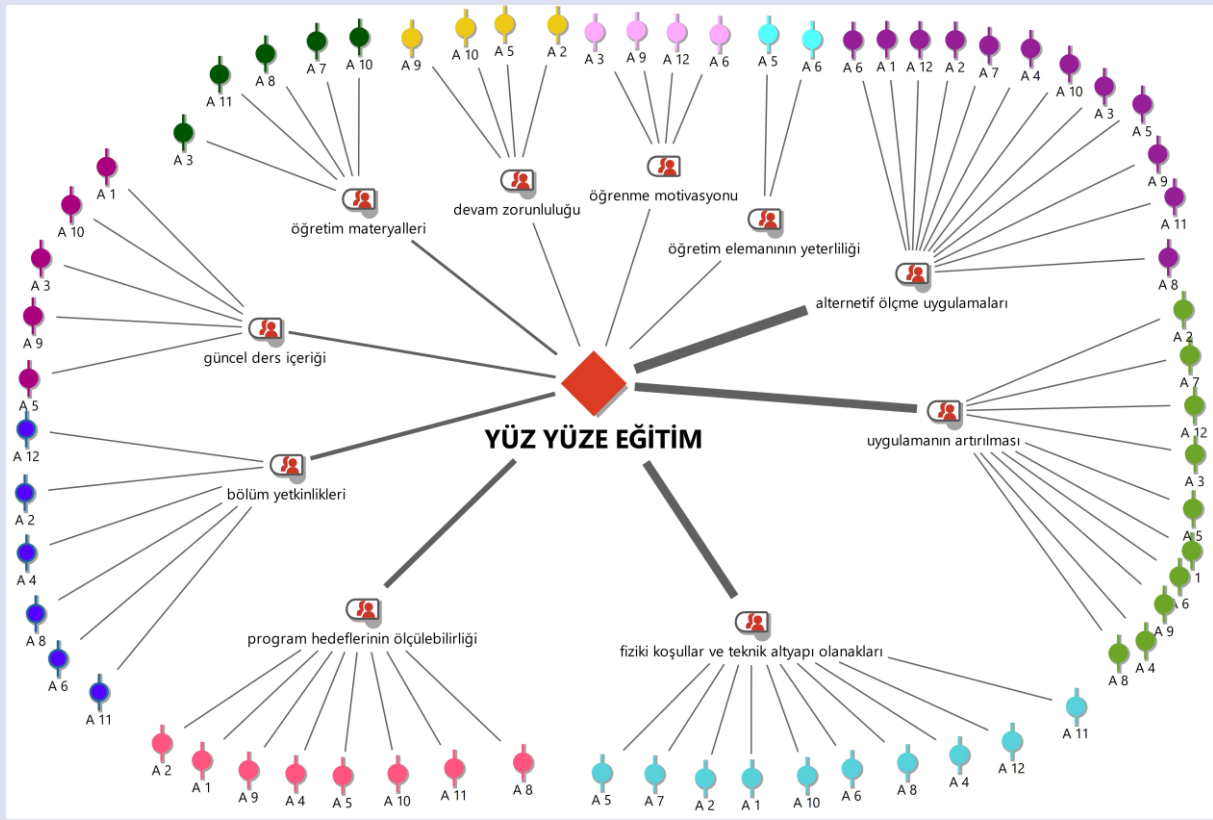
Uzaktan eğitim alt teması “alternatif ölçme uygulamaları” koduna ilişkin öğretim elemanları görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Ölçme uygulamaları kullanılmalıdır, sadece vize ve finale bağlı kalarak ölçme değerlendirme için oldukça vasat kalmaktadır özellikle de uzaktan eğitim sürecinde.” (A 6). “Uzaktan eğitim sürecinde yapılan vize ve final sınavlarının bir ölçü oluşturduğuna inanmıyorum. Bana kalsa gözetimli çevrimiçi sınav yapılmasını ya da kameraların açılarak sözlü sınav yapılmasını tercih ederim.” (A 12). “Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmenin klasik süreçten çıkartılması gerektiğini düşünüyorum. Bence sabit sürelerde proje ödevleri verilmeli ve bunları aşama aşama nasıl oluşturduğunu ve sonuçlarının neler olduğunu anlatacağı sunumlar değerlendirilmelidir.” (A 3).

Yüz Yüze Eğitime İlişkin Öğretim Elemanlarının Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi; “yüz yüze eğitimin, öğretim hizmetinin niteliğini nasıl etkilediğine ilişkin meslek yüksekokulunda görev yapan öğretim elemanlarının görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretim elemanlarının yüz yüze eğitime ilişkin görüşlerine ait bulguların teması, alt teması ve kodları Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 3. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Yüz Yüze Eğitime İlişkin Kod Alt-Kod Bölümler Modeli



Şekil 3. Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Yüz Yüze Eğitime İlişkin Kod Alt-Kod Bölümler Modeli

Uzaktan eğitim alt teması “devam zorunluluğu” ve “öğretim materyalleri” kodlarına ilişkin öğretim elemanları görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Öğrencilere devam zorunluluğu koyulmadığı takdirde ders takibinin yapılmadığını görüyoruz. Bu durum ise öğrencilerin eğitim öğretimden kopuk olarak sadece sınavlara giren çıkan bir hal alıyor. Bu nedenle devam zorunluluğunun titiz bir şekilde uygulanması gerekir düşüncesindeyim.” (A 5). “Derslere devam zorunluluğu öğrencilerin mecburen bile olsa derse karşı motive olmalarını, dersi dinlemelerini ve dersten konu ismi bazında bile olsa kopuk olmamalarını sağlamıştır.” (A 9). “Çağımızın teknoloji çağı olduğunu kabul edersek, dijital materyallerin artık her alana ve her bölüme uygulanabilir hale getirilmesi gerekir. Ayrıca programların özelliklerine göre küçük simülasyon merkezlerinin oluşturulması gerekiyor diye düşünüyorum.” (A 7). “Öğretim materyali hazırlamanın özellikleri hakkında mutlaka öğretim elemanlarına bilgi verilmeli hatta bu konuda uygulamalı eğitim almalılardır. Bu eğitim verilebilirse hoca kendi uzmanlık alanı ile ilgili daha etkili ve nitelikli materyaller geliştirebilecektir. Bu durumda eğitimin daha anlaşılır ve nitelikli olmasını sağlayacaktır.” (A 11). “Eğitimin en temel noktalarından bir tanesi de öğrencilere somut olarak gösterilen bilgilerin daha kalıcı olduğudur. Bu nedenle alan yada program ne olursa olsun konuya uygun materyallerin kullanılmasının öğrencinin öğrenme düzeyini arttıracaklarını düşünüyorum.” (A 3).

Uzaktan eğitim alt teması “güncel ders içeriği” ve “bölüm yetkinlikleri” kodlarına ilişkin öğretim elemanları görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Teorik ağırlıklı ders içeriklerinin güncellenmesi ve uygulamaya dönük hale getirilmesi gerekiyor. Ayrıca multidisipliner derslerin programa eklenmesi gerekiyor. Alan için gerekli olan temel derslerin belirlenebilmesi için ihtiyaç analiz çalışmasının yapılması gerekiyor.” (A 1). “Programların güncel olmadığını düşünüyorum ve çağın gereklerine cevap vermediğini düşünüyorum. Öncelikle iş piyasasının ihtiyaç duyduğu temel özelliklerin belirlenmesi gerektiğini ve daha sonra akademik olarak bu özellikleri nasıl sağlayabiliriz aşmasına geçilmesi ve çağa uygun program içeriklerinin hazırlanması gerektiğini düşünüyorum.” (A 5). “Ders içeriklerinin değişen ve dönüşen çağa uygun olmadığını düşünüyorum. Bu nedenle de çağın gereksinimlerini karşılayacak bir programın elzem olduğunu düşünüyorum. Program geliştirme aşamasında ise alan uzmanlarından ve program geliştirme uzmanlarından destek alınması gerektiği kanaatindeyim.” (A 3). “Öğrencinin azmi, gayreti ve yaklaşımının bu yetkinlikleri kazanmada belirleyici olduğunu düşünüyorum. Yetkinliklerin amacı kurum içinde ve kurum dışında problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir.” (A 2). “Program yetkinliklerinin belirlenirken özel sektörden ve programın temel ilkelerinden faydalanılarak hazırlanması gerektiğini düşünüyorum. Öz güvenli ve alana hâkim bireylerin yetiştirilmesinin önem arz ettiğini düşünüyorum.” (A 8). “Program özelliklerine uygun teorik ve uygulamalı bilgiye

ve tecrübeye sahip olması ve alanında nitelikli olması için gerekli yetkinlikleri taşıması gerekir.” (A 11).

Uzaktan eğitim alt teması “program hedeflerinin ölçülebilirliği” ve “fiziki koşullar ve teknik altyapı olanakları” kodlarına ilişkin öğretim elemanları görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Program hedefleri gerçekçi olarak belirlenmeli ve Bologna sürecine doğru bir şekilde işlenmeli ve süreç takip edilerek hedeflere uygun çıktıların elde edilip edilmediği belirlenmelidir.” (A 1). “Ölçme değerlendirme sisteminin doğru bir şekilde uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Ne öğrenciyi aşırı zorlayacak yani program hedefleri ile tutarlı olmayacak kadar zor ne de aşırı kolay bir ölçme değerlendirme yapılmalıdır. Yapılacak ölçme değerlendirmelerin dersin hedefleri ile tutarlı olması ve öğrencinde bu beklentiye karşılama dercesin belirlenmesi esas alınmalıdır.” (A9). “Ölçülebilirliği sadece klasik sınavlarla sınırlandırmamak gerektiğini düşünüyorum. Süreç değerlendirmenin ön planda olması gerektiğine inanıyorum.” (A 4). “Okulumuzun fiziki alt yapısının bazı programlar için uygun olmadığını görüyoruz ama MYO ödenek ayırlamadığı içinde gerekli düzenlemelere yer verilemediğini biliyoruz. En azından okullarda yer alan kütüphanelerin daha güncel kitaplarla donatılmasının ve dijital alt yapının oluşturulmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Okul kulüplerinin sosyal faaliyetlerini arttırması gerektiğini düşünüyorum” (A 10). “Teorik dersler tamam ama uygulamalı derslerde hocalarımızın çok fazla sıkıntı yaşadıklarını görebiliyoruz. Fiziki koşullar tam olarak sağlanmadan apar topar bölümler açılıyor ve öğrenciler gelemeye başlıyor. Sonrasında ise bu durumun sıkıntısını bölüm hocaları yaşıyor çünkü fiziki ve teknik imkân yok denecek kadar az.” (A 7). “Bilgisayar laboratuvarlarının önemi üzerinde durmak gerekiyor. Bilgisayar destekli eğitimlerin verilmesi ve teknolojik alt yapının oluşturulması gerekiyor. Teknoloji çağında yaşıyoruz fakat MYO daha bırakın bilgisayar destekli eğitimi olması gereken laboratuvarların olmadığını, imkanların ne kadar kısıtlı olduğunu görüyoruz. Program özelliklerini gerektiren alt yapı tamamlanmadan bölümlerin açılmasına izin verilmemesi gerektiğini düşünüyorum.” (A 12).

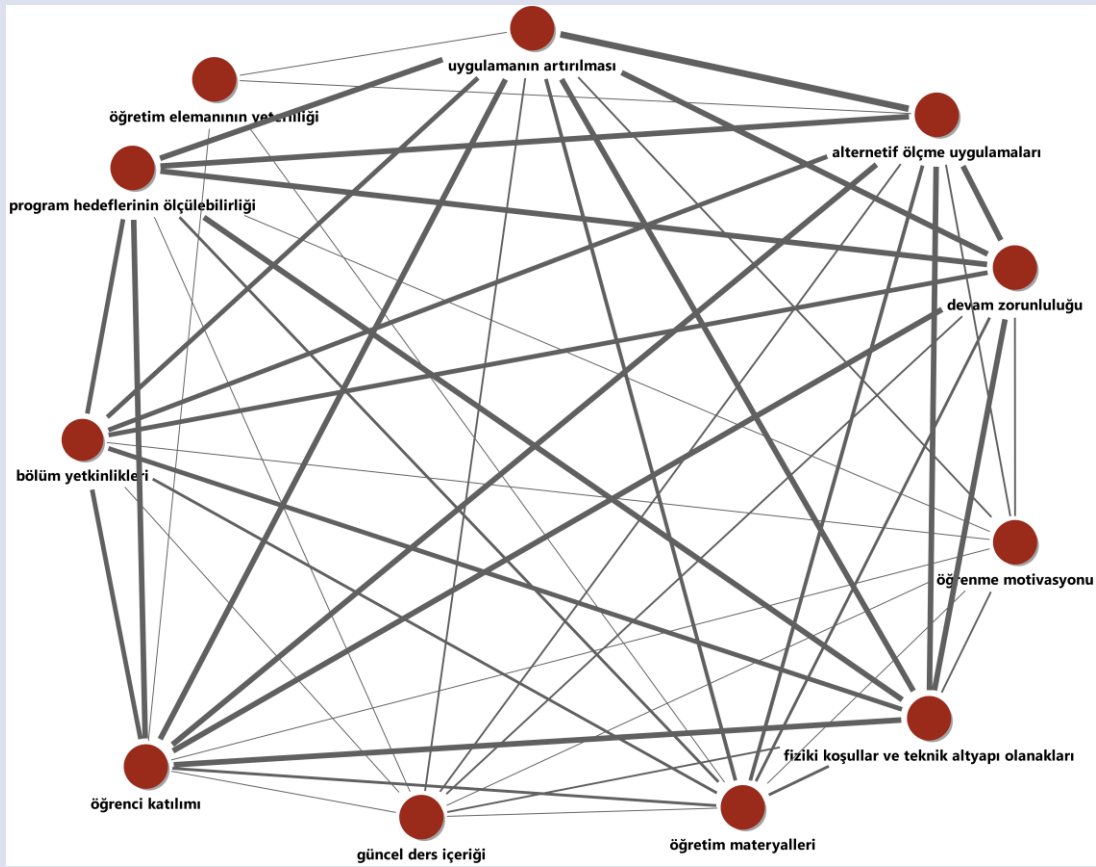
Uzaktan eğitim alt teması “uygulamanın arttırılması” ve “alternatif ölçme uygulamaları” kodlarına ilişkin öğretim elemanları görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Uygulama derslerine ağırlık verilmesi gerekiyor. Çocuk bir şekilde günümüzde teorik bilgiyi öğrenebiliyor

fakat uygulama da sıkıntılar çıkıyor. Bu nedenle dönem içi stajların yapılmasını önemli buluyorum fakat burada da asıl dikkat edilmesi gereken noktanın öğrenci sayısı olduğunu düşünüyorum. Öğrenci sayısının fazla olması hem istenilen verimi sağlamayacak hem de öğretim elemanı yetersizliğinden dolayı gerekli takibi zorlaştıracaktır.” (A 6). “Uygulamalı eğitimler açısından öğretim elemanlarının yeterli niteliğe sahip olmasının en temel noktalardan biri olduğu kanısındayım. Çünkü uygulamalı dersler biraz daha esnek düşünmemek gerekiyor hak ettiği hakkı vererek çocuğun bu konuda şekillenmesinin sağlanması gerekiyor bu durumda aslında tamamen öğretim elemanın niteliğine ve konuya hakimiyetine bağlı oluyor.” (A 2). “Alt yapı eksikliği nedeniyle birçok MYO da uygulamalı dersleri teorik olarak işlemek zorunda kalıyoruz. Önemli ve elzem görülen noktalarda merkezden yardım alıyoruz fakat bunu da her hafta kullanmamız mümkün olmuyor.” (A 12). “Öğrencilerin dersin başında hazırbulunusluk düzeylerinin tespit edilerek derslerin işleyişine geçmek gerekiyor ve sonrasında da öğrenciyi sadece vize ve final sınavı ile değil süreç içerisindeki gelişimine göre değerlendirmek gerekiyor. Bu noktada ise farklı ölçme ve değerlendirme kriterlerinin önemi ortaya çıkıyor.” (A 7). “Ben derslerim için ekip çalışmasını önemsiyorum ve genellikle ortak proje hazırlamalarını istiyorum. Öğrenci değerlendirmesinde ise vize ve finale ek olarak hazırlamış oldukları bu projeleri de ekliyorum.” (A 5).

Uzaktan eğitim alt teması “öğretim elemanı yeterliliği” ve “öğrenme motivasyonu” kodlarına ilişkin öğretim elemanları görüşleri aşağıda verilmiştir.

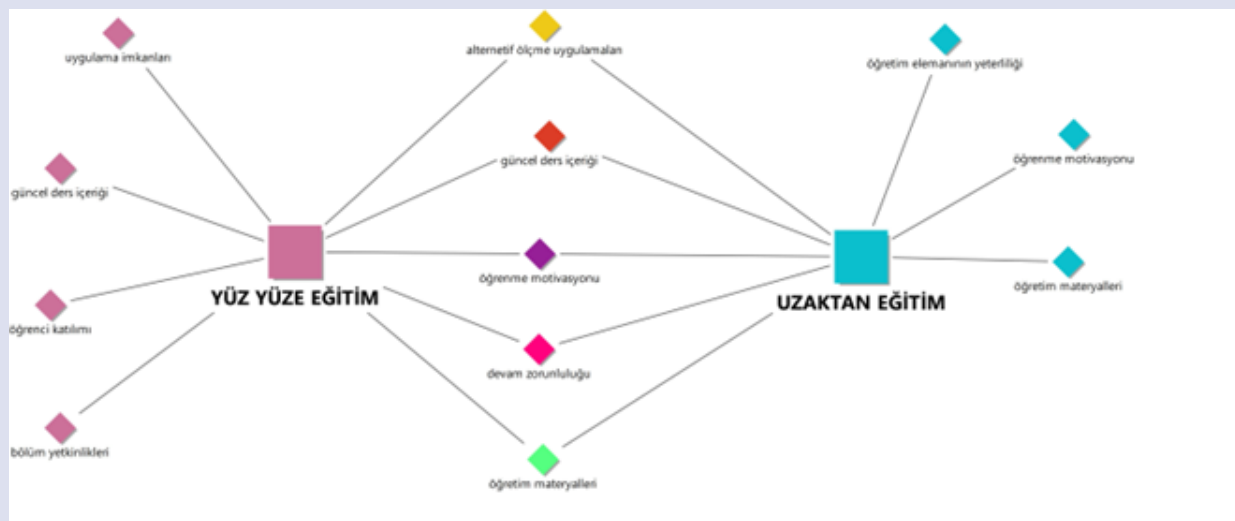
“Ders dağılımları yapılırken öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarının göz önünde bulundurulması gerektiğini düşünüyorum aksi halde öğretim elemanı ders öncesinde bilmediği hâkim olmadığı konuyu okuyarak anlatmak zorunda kalıyor ki bunda da ne kadar başarılı olabilir tartışılır.” (A 6). “Niteliği etkileyen en temel nokta öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarının göz önüne alınmadan ders dağılımlarının yapılarak, bilmedikleri, uzmanı olmadıkları ve hatta zorla girmek zorunda bırakıldıkları dersleri yürütmek zorunda kalmalarıdır.” (A 5). “Öğrenme motivasyonunun sağlanması ve dikkatin toplanabilmesi için öğretim elemanlarının tek düze ders anlatmak yerine farklı yöntemler denemesi gerekir. Aksi halde öğrenciler fiziken sınıfta görünseler bile zihnen sınıfa bulunmuyorlar. Bu durum ise her daim konuştuğumuz ders derste öğrenilir mantığını yok ediyor.” (A 3).



Şekil 4. Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanları Görüşlerine Göre Uzaktan ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Kod Yakınlığı Modeli

Şekil 4 uzaktan ve yüz yüze eğitimin kodlarının birbirleri ile olan ilişkilerini göstermektedir. Şekil 4 incelendiğinde “öğrenme motivasyonu” ve “öğretim materyalleri” arasında daha güçlü bir ilişki beklenirken öğretim elemanlarının görüşlerine göre bu ilişki daha zayıf görülmektedir. Benzer şekilde “fiziki koşullar ve teknik alt

yapı” kodu ile “öğrenme motivasyonu” arasında güçlü bir ilişki beklenirken, zayıf bir ilişki olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Şekil 5’te meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin görüşlerinin dağılımını gösteren iki vaka modeli verilmiştir.



Şekil 5. Meslek Yüksekokulu Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim ve Yüz yüze Eğitime İlişkin Görüşlerinin Dağılımını Gösteren İki Vaka Modeli

Şekil 5'e bakıldığında meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin ifade etmiş oldukları ortak kodlar ve ayrıldıkları kodlar olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime ilişkin ifade etmiş oldukları ortak kodlar; "alternatif ölçme uygulamaları", "güncel ders içerikleri", "öğrenme motivasyonu", "devam zorunluluğu" ve "öğretim materyalleri" olarak tespit edilmiştir.

Meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitimden farklı olarak yüz yüze eğitime ilişkin; "uygulama imkanları", "güncel ders içerikleri", "öğrenci katılımı" ve "bölüm yetkinlikleri" kodları bulgulanmıştır.

Meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının yüz yüze eğitimden farklı olarak uzaktan eğitime ilişkin; "öğretim elemanın yeterliliği", "öğrenme motivasyonu", "öğretim materyalleri" kodları bulgulanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Uzaktan Eğitimin Niteliğine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda; meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin "öğretim elemanın yeterliliği", "teknik alt yapı", "güncel ders içeriği", "uygulama imkanları", "öğrenme motivasyonu", "öğretim materyalleri", "devam zorunluluğu", "öğrenci katılımı" ve "alternatif ölçme uygulamaları" olmak üzere 5 kategoride gruplandırıldığı ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanları uzaktan eğitimde devam zorunluluğu olmadığından öğrencilerin derse girmediklerini belirtmişlerdir. Bu sebeple derslerde öğrenci katılımının sağlanamadığı, öğrencilerin dersleri öğrenme kaygısı taşımadıkları ve bu durumda eğitimin niteliğini etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Özdaş (2020) da öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmalarında uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunların arasında öğrencilerin derslere katılımlarının az olduğunu belirtmişlerdir. Özyürek, Bedge, Yavuz ve Özkan (2016) da çalışma sonuçlarında öğrencilerin sadece yarıya yakınının uzaktan eğitim derslerini takip ettiklerini belirtmişlerdir. Mercan (2018) de üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerini ve hazırbulunuşluklarını incelediği yüksek lisans tezinde "Uzaktan Eğitim Üzerine Olumsuz Görüşlerin Temaları" altında "Devam Zorunluluğunun Olmaması" maddesine de yer vermiştir. Yapılan çalışmaların ortak noktası uzaktan eğitim sürecinde devam zorunluluğunun olmamasının eğitimin niteliğini olumsuz olarak etkilediği yönündedir. Devam zorunluluğunun olmaması öğrencilerin motivasyon kaybı yaşamasına, öz disiplin sağlamada zorlanmalarına, zaman yönetimi becerilerini etkili kullanamamalarına sebep olabilir. Bu durumda eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkiler.

Nitelikli uzaktan eğitim sürecinin sağlanması için öğretim elemanlarının eğitim teknolojisi konusunda

yeterli olmadıkları, dijital materyaller hazırlama konusunda ve öğrenme motivasyonunu sağlamada zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna benzer şekilde Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök (2020) yaptıkları çalışmada özellikle devlet okullarında görev yapan öğretmenlere uzaktan eğitim derslerinde yardımcı olması amacıyla hizmet içi eğitimler ile uzaktan eğitim derslerinde gerekli etkinlikleri hazırlayabilmeleri için dijital yeterlilik eğitimlerinin verilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim elemanlarının dijital becerilerinin geliştirilmesi; etkili ders materyallerinin oluşturulmasını, farklı öğrenme stillerine hitap edebilmelerini ve değerlendirme süreçlerini daha nitelikli sürdürebilmelerini sağlar. Öğretim elemanlarının dijital becerilerinin geliştirilmesi ile öğrenci ilgisi ve motivasyonunu artarak eğitim durumlarının niteliği olumlu yönde etkilenir.

Nitelikli uzaktan eğitim sürecinin sağlanması için ölçme ve değerlendirmenin hayati önem taşıdığını ifade eden öğretim elemanları, bu süreçte sadece kullanılan uzaktan eğitim sistemi üzerinden yapılan sınavların geçerlik ve güvenilirliğinin sorgulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Alışılmış yöntemler kullanılarak yapılan ölçme değerlendirmenin uzaktan eğitim esnasında yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Eroğlu ve Kalaycı (2020) da uzaktan eğitimde öğrencilerin ölçme aşamasında sorun yaşadıklarını, bu sorunun temelde yapılan sınavların istenilen güçlük ve ayırt edicilik düzeyine sahip olmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Şeren, Tut ve Kesten (2020) de benzer şekilde çalışmalarına katılan öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme açısından olumsuz düşüncelerinin ağırlıkta olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim durumlarının niteliğini etkileyen en temel etmenlerin başında ölçme değerlendirme sonuçlarının öğrenme çıktılarına yansıtılması yer almaktadır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme sürecinde geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması öğrenci başarısının sağlanmasında ve eğitim kalitesinin artırılmasında önemli rol oynamaktadır. Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmede geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması geleneksel eğitime göre daha zordur. Uzaktan eğitim sürecinde farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, sınavların güçlük derecelerinin ayarlanması ile geçerlik ve güvenilirlik artırılarak, öğrencilerin adil değerlendirilmesi sağlanabilir.

Uzaktan eğitim sürecinde uygulama imkanlarının yetersiz kalması ve uygulamaya dönük teknik alt yapının oluşturulmaması eğitim niteliğini etkileyen temel noktalardan biri olarak görülmüştür. Araştırma sonucu ile benzer şekilde Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir ve Bayraktar'ın (2020) Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşlerini almak amacıyla yaptıkları çalışmada internet bağlantı sorununun en büyük teknik aksaklık olduğunu ve desteklenmeyen donanım problemi yaşandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kürtüncü ve Kurt (2020) da teknik altyapı yetersizlikleri nedeniyle çoğu öğrencinin internet bağlantısında sorun

yaşayarak derslerine devam edememeleri sonucunda, derslerden istenilen verimi alamadıklarını belirtmişlerdir.

Kırmızıgül (2020) ise çalışmasında, uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknolojik pedagojik alan bilgi ve becerilerinde ciddi gelişme gösterdiklerini, dijital eğitimde başarılı olmak için sürece aktif bir şekilde dahil olduklarını belirtmiştir. Sekreter, İpekçi Çetin ve Kaya Samut (2021) de acil uzaktan eğitim süreci ile ilgili öğretim elemanlarının görüşlerini belirttikleri çalışma sonuçlarında, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmenin sağlıklı yapılamadığı ayrıca uygulama ağırlıklı müfredata sahip disiplinlerde uzaktan eğitimin uygulanışının sorun yarattığı görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir.

Yüz Yüze Eğitimin Niteliğine İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonucunda; meslek yüksekokulu öğretim elemanlarının yüz yüze eğitime ilişkin görüşlerinin “bölüm yetkinlikleri”, “fiziki koşullar ve teknik alt yapı olanakları”, “güncel ders içeriği”, “uygulamanın artırılması”, “öğrenme motivasyonu”, “öğretim materyalleri”, “devam zorunluluğu”, “program hedeflerinin ölçülebilirliği” ve “alternatif ölçme uygulamaları” olmak üzere 9 kategoride gruplandığı ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanları yüz yüze eğitimde devam zorunluluğunun olmasının önemi üzerinde durmuşlardır ve derse katılan öğrencilerin en azından konuyla ilgili farkındalıklarının oluştuğunu ifade etmişlerdir. Bu durumun eğitimin niteliğini etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Yüz yüze eğitim sürecinde öğrenci takibi ve motivasyonun sağlanmasının uzaktan eğitim sürecine göre daha kolay olduğu, yüz yüze eğitimin ve devam zorunluluğunun olmasının öğrenci ve öğretim elemanı arasındaki duygusal bağı güçlendirdiği ve bunun da öğrenci motivasyonuna yansıdığı sonucu ortaya çıkmıştır. Whittle, Tiwari, Yan ve Williams (2020) yaptıkları çalışma sonucunda uzaktan eğitime geçilmesi ile öğrenciler açısından öğretmenlerin algılanan öneminin arttığını ifade etmişlerdir. Knebel (2001) ise uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin arkadaşları ile etkileşimlerinin ortaya çıkardığı motivasyonel unsurlardan uzak kalmalarının, eğitimlerine yönelik motivasyonlarının da azalmasına sebep olduğunu belirtmiştir. Keskin ve Özer Kaya (2020) ise yakın geçmişte verilen zorunlu uzaktan eğitimin değerlendirilmesi amacıyla yürüttükleri çalışmada öğrencilerin karşılaştıkları teknik sorunlar kadar, yaşadıkları iletişim problemlerinden de yakındıkları sonucunu dile getirmişlerdir.

Uzaktan eğitimde devam zorunluluğunun olması, öğrenme sürecine öğrencinin aktif katılımını sağlaması, motivasyonunu arttırması, bilgi ve becerilerini geliştirmesi, ders takibinin yapılması, öğretim elemanı öğrenci ve öğrenci öğrenci etkileşimini olumlu etkilemesi, zaman yönetimini etkili kullanması açısından önemli görülmektedir.

Öğretim elemanlarının materyal hazırlama konusunda tedirgin oldukları ve uzmanlık alanları ile ilgili materyal hazırlamada kendilerini yetkin görmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Özellikle de uzaktan eğitimde dijital materyal

hazırlama noktasında sıkıntılar yaşandığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretim elemanlarının materyal hazırlama konusundaki tedirginliklerinin teknolojik yetersizlik ve deneyim eksikliğinden, materyallerin amaca hizmet etmemesinden, materyal hazırlamak için harcanan süreden kaynaklanabilir ve bu durumun eğitimin niteliğini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğretim elemanları tarafından ölçme ve değerlendirme sürecine vurgu yapılarak bu süreci sadece vize ve final olarak sınırlandırmanın dezavantajları ifade edilmiştir. Öğretim elemanları ölçme değerlendirme sisteminde üründen ziyade süreç değerlendirmenin önemine vurgu yaparak, ölçme değerlendirme sistemi üzerinde durmuş ve ölçme değerlendirme sürecinin program hedeflerinin ölçülmesi ile olan ilişkisine değinmişlerdir. Program hedeflerinin gerçekleştirilme durumunun ölçülebilmesi için alternatif ölçme değerlendirme sistemlerinin kullanılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Çağlayan ve Kıratlı (2017) de öğretim elemanlarının görüşlerini aldıkları çalışmalarında, öğretim elemanlarının üniversite genelinde uygulanan sınav süreçlerini (ara sınav, final sınavı, vb.) bölümler bazında yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretim elemanları meslek yüksekokullarında bazı bölümler için gerekli alt yapı olmamasına rağmen bu bölümlerin açıldığını ifade etmişlerdir. Fiziki ve teknik alt yapı yetersizlikleri sebebiyle bölüm yetkinliklerinin sağlanabilmesi için öğretim elemanlarının yaşadığı zorluklara dikkat çekerek, bu durumun eğitimin niteliğini olumsuz etkilediğinin altını çizmişlerdir. Bölüm yetkinliklerini sağlayacak fiziki ve teknik alt yapının sağlanmamasının verilen eğitimin niteliğini olumsuz olarak etkilediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Meslek yüksekokullarında teknik alt yapı ve fiziki koşullar sağlanmadan bölüm açılması eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını doğrudan etkileyen temel etkenlerdir. Öğrencilerin yetersiz eğitim materyalleri ve eğitimin teorik bilgiyle sınırlı tutulması öğrenmede deneyim eksikliğine neden olur. Bu durum ise öğrencinin beklentilerinin karşılanamamasına ve özgüveninin olumsuz etkilenmesine neden olacağı için eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkiler.

Nitelikli yüz yüze eğitim sürecinin sağlanması için öğretim elemanlarının uzmanlık alanlarına dikkat edilerek ders dağılımlarının yapılması gerektiği aksi durumlarda ise eğitimin niteliğinin olumsuz etkilendiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın tüm sonuçları gözden geçirildiğinde; uzaktan eğitim sürecinde niteliğin artırılabilmesi için eğitim kurumlarının eğitim yazılımları ile teknolojik alt yapılarını güçlendirmeleri, teknik destek ofislerini oluşturmaları önerilmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının teknoloji eğitimleri, dijital pedagoji eğitimleri, dijital materyal hazırlama eğitimleri ile dijital yetkinliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinin adil ve şeffaf yapılabilmesi için proje, ödev, sunum gibi alternatif yöntemlerin ve özel yazılım programlarının oluşturulması önerilmektedir.

Kaynaklar

- Baker, S. E., & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling and cases in qualitative research*. National Centre for Research Methods.
- Çağlayan, E., & Kıratlı, D. A. (2017). Resim bölümlerinde uygulanan eğitim programları hakkında öğretmen elemanı görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(4), 780-793.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demir, G., Güneş, A., & Derviş, H. (2021). *Çeşitli Boyutları ile Uzaktan Eğitim*. Hiperlink Eğitim İletişim Yayın Gıda Sanayi ve Pazarlama Tic. Ltd. Şti.
- Deniz, S., & Bağçeci, B. (2022). Investigation of teachers' attitudes towards distance education in terms of various variables. *International Journal of Educational Research*, 13(6), 45-64.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki zorunlu ortak derslerden Türk dili dersinin uzaktan ve yüz yüze eğitim uygulamalarının karşılaştırılarak değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- Garlinska, M., Osial, M., Proniewska, K., & Pregowska, A. (2023). The influence of emerging technologies on distance education. *Electronics*, 12(7), 1550.
- Hrastinski, S. (2008). Asynchronous and synchronous e-learning. *Educause Quarterly*, 31(4), 51-55.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumlide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 19, 220-241. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752297>
- Keskin, M., & Özer-Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 Salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 283-289.
- Knebel, E. (2001). The use and effect of distance education in healthcare: What do we know. *Operations Research Issue Paper*, 2(2), 1-24.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Barışık, C. Ş., & Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Kürtüncü, M., & Kurt, A. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Mercan, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri ve hazırbulunuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi örneği [Unpublished doctoral thesis]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities: Effective strategies for the virtual classroom*. John Wiley & Sons.
- Rumble, G. (2019). *The planning and management of distance education*. Routledge.
- Sekreter, S. M., İpekçi Çetin, E., & Kaya Samut, P. (2021). Covid 19 pandemisi ile başlayan acil uzaktan eğitim sürecinin öğretim elemanları perspektifinden değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(3), 444-455.
- Şeren, N., Tut, E., & Kesten, A. (2020). Korona Virüs Sürecinde Uzaktan Eğitim: Temel Eğitim Bölümü Öğretim Elemanlarının Görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(6).
- Tanrıkulu, F. (2021). Barriers encountered by Turkish teachers in the use of digital environment and content in the distance education process. *Journal of Language Education and Research*, 7(1), 78-120.
- Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: A conceptual framework for responsive online teaching in crises. *Information and Learning Sciences*, 121(5/6), 311-319.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Summary

Introduction

Problems related to the educational process in distance education are generally related to educational situations such as lack of motivation, inability of teachers to communicate effectively with students and to ensure students' attention in this process (Hrastinski, 2008). One of the parameters influencing the quality of educational situations in the distance education process is effective communication. In this process, the importance of establishing effective written and oral communication is emphasised (Tanrikulu, 2021).

The technical problems that arise in the distance education process can be expressed as the infrastructure of the programme in which distance education is applied, the quality or lack of equipment, the possibility of accessing the Internet, the possibility of people who are not related to the course being involved in the process, i.e. the security problem.

One of the main problems encountered in distance learning is related to digital literacy. Problem statement: What are the opinions of teachers working in vocational colleges about how distance education and face-to-face education affect the quality of the teaching service?

Sub-problem:

What are the opinions of lecturers working in vocational schools about how distance education affects the quality of teaching service?

What are the opinions of teachers working in vocational schools about how face-to-face education affects the quality of teaching service?

Method

This research is a qualitative study to identify the strengths and weaknesses of the teaching-learning process in distance and face-to-face courses and to make suggestions based on the findings to improve the quality of the teaching service. Phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used in the study. Phenomenology design is an approach that focuses on phenomena that are perceived but not understood and analysed in depth, and phenomenological research aims to reveal experiences and their meanings (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Study Group

The study group for the research consisted of 12 faculty members working at 6 different vocational schools. The study group consisted of 4 male and 8 female faculty members. The faculty members who were consulted in the study were determined by the maximum diversity sampling method, one of the purposive sampling methods. The aim of the sampling was to ensure maximum diversity by including faculty members from 6 vocational schools with different programs. The purpose of maximum diversity sampling is not to create diversity for generalization, but to reveal the different dimensions of the problem by determining whether there are common points between the phenomena that show

diversity (Yıldırım and Şimşek, 2016). The basis for determining the sufficient sample size for the study is to reach data saturation (Baker and Edwards, 2012).

Data Collection Tools

In this study, the semi-structured interview technique was used as the data collection method. In order to obtain the opinions of the faculty members on how the courses given remotely and face-to-face affect the teaching service, a semi-structured "Interview Form on the Determination of the Quality of Remote and Face-to-Face Education According to Faculty Members" was created by the researchers. In the preparation of the interview form, the principles of remote education, the characteristics of face-to-face education, the conditions that constitute the quality of teaching service, and the principles in the preparation of the interview form were taken as the basis. The opinions of 3 education sciences experts and 3 language experts were taken for the scope validity and suitability of the prepared draft interview form for Turkish. After the feedback from the expert group, the necessary arrangements were made on the draft form. In order to determine the comprehensibility of the interview questions, 3 faculty members were read aloud and their suggestions were taken, and the draft form was reduced by a total of 10 questions to create a semi-structured interview form with 12 questions and 12 final questions. Of the 12 questions in the "Interview Form on the Determination of the Quality of Remote and Face-to-Face Education According to Faculty Members", 6 are related to the remote education process, and 6 are related to the face-to-face education process. In the research, vocational school faculty members were asked questions about the technical infrastructure facilities, course programs, consistency of program goals and outputs, alternative assessment-evaluation processes, responsibility of faculty members and students, and competencies that students should have in order to make face-to-face education and remote education more qualitative.

The data for the study were collected in the spring semester of the 2022-2023 academic year. The interviews were conducted on a voluntary basis. The interviews were recorded with the permission of the participants to prevent data loss and written down by the researcher. The interviews with the participants lasted approximately 50 minutes, and the data were collected in the workplace so that the participants would feel more comfortable.

Data Analysis

Content analysis was used to analyze the data obtained with the "Interview Form on the Determination of the Quality of Remote and Face-to-Face Education According to Faculty Members" prepared for the research question. Before the analysis of the interviews, the audio recordings were transcribed and read many times by the researchers. Participants were coded as (A1, A2, ...). The interviews lasted an average of 50 minutes. The research

data were analyzed with the MAXQDA 2020 (20.4.0) program and themes and codes were included

Results

Research results reveal that the opinions of vocational school instructors on distance education can be categorized into 5 groups: "instructor competence," "technical infrastructure," "up-to-date course content," "application opportunities," "learning motivation," "teaching materials," "attendance requirement," "student participation," and "alternative assessment practices."

Instructors pointed out that since there is no attendance requirement in distance education, students often do not attend classes. Consequently, it is observed that student participation in classes is not ensured, and students do not feel the need to learn the course material, negatively impacting the quality of education.

In a study conducted by Demir and Özdaş (2020), teachers also identified low student participation in online classes as one of the challenges faced during the distance education process. Similarly, Özyürek, Bedge, Yavuz, and Özkan (2016) reported that only about half of the students followed distance education courses according to their research results. Mercan (2018), in a master's thesis examining university students' views and readiness for distance education, included "Absence of Attendance Requirement" as one of the themes under "Negative Views on Distance Education"

It was concluded that teachers lack sufficient expertise in educational technology, face challenges in preparing digital materials, and struggle to maintain motivation to learn, all of which are essential for ensuring a quality distance learning process. Similarly, Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık, and Doğrukök (2020) found in their study that in-service training on digital literacy is crucial, especially for teachers working in state schools, to help them create the necessary activities for distance education classes.

Teachers emphasise the crucial importance of assessment to ensure a quality distance education process. They suggest questioning the validity and reliability of exams that are carried out only through the distance learning system used in this process. Traditional assessment methods were found to be inadequate in distance education. Similarly, Eroğlu and Kalaycı (2020) found that students face difficulties in the assessment phase of distance education, attributing this problem to the insufficient difficulty and discriminative level of exams. Şeren, Tut, and Kesten (2020) also found that the lecturers who participated in their study had predominantly negative thoughts about assessment in distance education.

Insufficient opportunities for practical application and the inability to establish a technical infrastructure for practical implementation were identified as fundamental factors affecting the quality of education in the distance learning process. Similar to our research findings, Karakuş, Ucuzsatar, Karacaoğlu, Esendemir, and Bayraktar (2020),

in their study aimed at obtaining the opinions of Turkish language teacher candidates on distance education, found that Internet connectivity problems were the most important technical barrier and that hardware problems were not provided.

Similarly, Kürtüncü and Kurt (2020) also mentioned that due to the lack of technical infrastructure, many students experienced problems with internet connectivity, which led to their inability to attend classes and, consequently, to a lack of desired productivity in their studies. Kırmızıgül (2020) reported in his study that teachers showed a significant improvement in their technological pedagogical content knowledge and skills during the distance education process and actively participated in the process in order to be successful in digital education. Sekreter, İpekçi Çetin, and Kaya Samut (2021), in their study on the views of teachers on the urgent distance education process, indicated that teachers believe that assessment and evaluation cannot be carried out effectively during the distance education process. They also expressed concerns about the implementation of distance education in disciplines with an application-oriented curriculum.

Results on the quality of face-to-face training

According to the results of the research, the opinions of the VET teachers about the face-to-face education can be divided into 9 groups: "departmental competencies", "physical conditions and technical infrastructure facilities", "up-to-date course content", "increasing practical applications", "motivation to learn", "teaching materials", "attendance requirements", "measurability of programme objectives" and "alternative assessment practices".

In face-to-face education, teachers have emphasised the importance of attendance requirements, stating that the obligation to attend class is crucial. They expressed that students who attend classes at least develop an awareness of the subject. This situation has been found to affect the quality of education.

It has been found that it is easier to monitor students and ensure their motivation in face-to-face education than in distance education. Face-to-face education, with its attendance requirement, strengthens the emotional bond between student and teacher, which has a positive impact on student motivation. Whittle, Tiwari, Yan and Williams (2020) found in their study that the transition to distance learning increased the perceived importance of teachers to students.

On the other hand, Knebel (2001) mentioned that the lack of interaction with peers in the distance learning process leads to a decrease in students' motivation for their education. Keskin and Özer Kaya (2020), in their recent study on the evaluation of compulsory distance education, highlighted not only the technical problems faced by students, but also communication problems as a major concern.

The research findings suggest that teachers feel uncomfortable in preparing materials and do not consider themselves competent in preparing materials related to

their expertise. The preparation of digital materials in the context of distance learning is particularly challenging.

Trainers have emphasised the disadvantages of limiting the assessment and evaluation process to mid-term and final examinations. They stress the importance of process evaluation rather than product evaluation in the assessment and evaluation system and emphasise the relationship between the assessment and evaluation process and the measurement of programme objectives. It was concluded that alternative assessment and evaluation systems should be used to measure the achievement of programme objectives. Çağlayan and Kıratlı (2017), in their study based on the opinions of lecturers, found that lecturers across the university consider the widely used examination processes (midterms, final exams, etc.) to be inadequate on a departmental basis.

Teachers have mentioned that despite the lack of necessary infrastructure for some departments in vocational schools, these departments have been opened. By pointing out the difficulties that teachers face due to the lack of physical and technical infrastructure, they emphasise that the lack of infrastructure negatively

affects the quality of education needed to achieve departmental competencies. The lack of physical and technical infrastructure to achieve departmental competencies negatively affects the quality of education provided.

In order to ensure a quality face-to-face education process, trainers have emphasised the importance of paying attention to the expertise of trainers and designing the distribution of courses accordingly. It was concluded that where this is not taken into account, the quality of training is adversely affected.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde “Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi ve Editörünün” hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.



Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal

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

Founded: 2021

Available online, ISSN: 2822-3675

Publisher: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Classroom Teachers' Self-Efficacy Towards Environmental Education

Seda Öztürk^{1, a}, Ahmet Turan Orhan^{2, b, *}¹Ministry of Education, Sivas, Turkey² Faculty of Education, Sivas Cumhuriyet University, Sivas, Turkey

*Corresponding author

Research Article

Acknowledgment

This study is a part of master's thesis

History

Received: 24/07/2024

Accepted: 25/10/2024



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal. All rights reserved.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the self-efficacy of classroom teachers towards environmental education. A single survey model was used in the study. The sample of the study consists of 332 classroom teachers working in public primary schools in Sivas province in the spring semester of the 2022-2023 academic year, who were selected by quota sampling. The data analysis was carried out with the help of the SPSS-27 package programmed. As a result of the research, it was found that the environmental education self-efficacy of the classroom teachers was very high. At the same time, it was found that there was a significant difference in the level of environmental education self-efficacy of classroom teachers according to their gender, seniority and the settlement units where they work. The self-efficacy of classroom teachers for environmental education according to the gender variable is in favor of male teachers. According to the seniority variable of classroom teachers, their self-efficacy towards environmental education is in favor of classroom teachers with 21 years and above. In addition, the significant difference in environmental education self-efficacy of classroom teachers according to the residential unit variable is in favor of classroom teachers in the city center. Considering this research on classroom teachers' environmental education self-efficacy, it can be recommended to investigate the environmental education self-efficacy of teachers of different disciplines and to increase the number of studies on environmental education that consider different methods.

Keywords: Classroom teacher, environment, environmental education, science education, environmental self-efficacy

Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Eğitime Yönelik Öz Yeterlikleri

Bilgi

#Bu çalışma yüksek lisans tezinin bir parçasıdır.

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 24/07/2024

Kabul: 25/10/2024

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

Öz

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz yeterliklerinin incelenmesidir. Araştırmada tekil tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sivas ilinde resmi ilkokullarda görev yapan ve kota örnekleme ile seçilen 332 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesi SPSS-27 paket programı yardımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterliklerinin çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem ve çalıştığı yerleşim birimlerine göre çevre eğitime yönelik öz yeterlik düzeylerine ilişkin anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre çevre eğitimi öz-yeterlikleri erkek öğretmenlerinin lehinedir. Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre çevre eğitime yönelik öz yeterlikleri ise 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehinedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yerleşim birimi değişkenine göre çevre eğitimi öz-yeterliklerinde görülen anlamlı fark şehir merkezindeki sınıf öğretmenleri yönündedir. Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz yeterliklerinin ele alındığı bu araştırma dikkate alındığında; farklı disiplinlere yönelik öğretmenlerin çevre eğitimi öz yeterliklerinin araştırılması ve farklı yöntemleri de dikkate alan çevre eğitime yönelik araştırmaların sayısının artırılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf öğretmeni, çevre, çevre eğitimi, fen eğitimi, çevre öz-yeterliği

a sedaylmz5801@gmail.comb <https://orcid.org/0000-0001-6313-9462>a aturanorhan@cumhuriyet.edu.trb <https://orcid.org/0000-0001-9613-3761>

How to Cite: Öztürk, S., & Orhan, A. T. (2024). Classroom teachers' self-efficacy towards environmental education. *Sivas Cumhuriyet University Educational Sciences Institute Journal*, 3(2):58-68

Introduction

Global population growth, technological advances and the pressures of consumer demands on the natural world are causing many environmental problems and concerns (Reddy, 2021). The solution to environmental problems is possible through environmental education. Among the situations affecting environmental education, teachers' beliefs, attitudes and self-efficacy perceptions can be mentioned many factors. The most important of these factors is the self-efficacy perception (İlgaz, Bülbül, & Çuhadar, 2013). It is very important to determine the self-efficacy levels of teachers for qualified environmental education.

Changing people's behavior towards the environment is very effective in solving environmental problems (Merican & Köseoğlu, 2023). Although people are the basis of environmental problems, the solution of this problem also depends on people and environmental education. One of the most basic solutions is the protection of the natural environment. In solving environmental problems, it is very important that people recognize the environment they live in, take responsibility and protect the natural environment.

The survival of human beings depends on the elements of the environment, and they benefit from them according to their environment. It is well known that a self-renewing process dominates the relationship between nature and man. The reason for this is that the human impact on nature is limited and nature can eliminate these negative effects. However, with the deterioration of the natural balance after the industrial revolution, environmental problems have become more noticeable. Environmental problems can, in the most general terms, be described as the negative effects of human activities (Erten, 2004).

The most important task of all humanity is to leave a livable environment for the next generation. The solution or prevention of environmental problems depends on raising environmental awareness in children through education from an early age (Uzun & Sağlam, 2005). Although many countries have made large investments to find solutions to environmental problems, environmental education has an important share among these investments (Gagliardi & Alfthan, 1994). The way to find solutions to environmental problems and act is through environmental education (Özbuğutu, Karahan, & Tan, 2014).

There is an urgent need to integrate environmental education more into education (Jung & Dos Santos, 2022). Environmental education is sustainable education, and effective environmental education has a positive impact on students' thinking skills. Today, it is very important to educate individuals to be environmentally literate. Environmentally literate individuals are individuals who take responsibility for environmental issues and try to find solutions to environmental problems. Through environmental education, individuals learn what needs to be done in many subjects such as environmental

problems, pollution, global warming and the measures to be taken in environmental problems (Doğan, 2007).

Early environmental education plays an important role in the formation of positive attitudes and behaviors towards the environment (Erten, 2000). Behaviors acquired in the preschool years form the basis of future behaviors. Through fun activities and games from an early age, children can be made sensitive to the environment (Erten, 2004). Thanks to environmental education, children recognize their environment and have a positive environmental awareness (Güler, 2009).

The importance of environmental awareness, which is a multidimensional concept, was first raised in 1977 in the Tbilisi Declaration (Kısa, 2008). Environmental awareness is a positive attitude and behavior that enables people to establish a balanced interaction with nature (Keleş, 2015). Environmental awareness includes behaviors that protect the environment as well as knowledge about the factors that protect and damage the environment (Gökdemir, 2021).

The first foundations for the formation of environmental awareness are laid in the family. In the following years, the aim is to raise environmentally conscious individuals by supporting formal education (Selanik Ay, 2010). Teachers have an important role in raising environmental awareness and solving environmental problems (Yıldırım, Kışoğlu, & Salman 2018). At the same time, teachers are the most effective people in educating children and youth as tomorrow's leaders in environmental protection (Esa, 2010).

An examination of the curricula shows that there is no separate course on the environment. At the primary level, environmental education is mostly taught in the context of science, social studies and life sciences courses. According to Yücel and Morgil (1998), environmental education can be taught in different courses. In addition, for environmental education to effectively contribute to sustainable development, teachers need to be aware of their basic roles and be adequately prepared through teacher education programs (Sikhosana, 2022). The aim of environmental education is to ensure that students develop positive behaviors and attitudes towards the environment throughout their lives. The acquisition of correct and sufficient environmental awareness in primary school also affects the later education and training of students. Teachers therefore have an important role to play.

Individuals' experiences influence their self-efficacy perceptions and behaviors. Self-efficacy beliefs reflect an individual's belief in themselves. Individuals with high self-efficacy beliefs will try to do the job, even if they do not have sufficient equipment. However, individuals with low self-efficacy beliefs do not try (Bandura, 1997). Teachers' belief that they can deliver environmental education in a qualified way can be defined as environmental education self-efficacy (Moseley, Reinke, & Bookout, 2002). If teachers think that they can teach environmental issues to all students and create environmental awareness, it

means that their environmental self-efficacy belief is high; if they think that they cannot teach environmental issues due to various reasons, it means that their self-efficacy perception is low (Armor et al, 1976). Experience provides the formation of environmental education self-efficacy beliefs (Bandura, 1994). Spending time with nature from an early age increases environmental education self-efficacy beliefs (Gardner, 2009).

Teachers' professional qualifications, sense of duty and responsibility are directly proportional to their belief structures. It is very important to determine teachers' self-efficacy beliefs for qualified environmental education. Therefore, it can be suggested to carry out different guiding studies by evaluating the current situation.

When the literature is examined, it is seen that there are few environmental self-efficacy studies in the field of environmental classroom teaching. Şimşekli (2004) stated in his study that environmental education awareness in primary schools is not high. Güler (2009) stated that teachers' current knowledge and skills about environmental education are insufficient. Kayalı (2010) stated that pre-service teachers generally have positive attitudes towards environmental problems. In their research on environmental education in Turkey, Demir and Yalçın (2014) emphasized that environmental education should be given more attention in teacher training programs, especially in programs that train classroom teachers, considering the importance of the qualifications of teachers in raising future generations.

The aim of this study was to determine the self-efficacy of classroom teachers towards environmental education. The problem statement of the research is 'What is the environmental education self-efficacy of classroom teachers' and the sub-problems in the research are as follows:

1. What are the self-efficacy levels of classroom teachers towards environmental education?

2. In the self-efficacy levels of classroom teachers towards environmental education.

a) Is there a significant difference in terms of gender variable?

b) Is there a significant difference in terms of seniority variable?

c) Is there a significant difference in terms of the residential unit variable?

Method

Research Design

A single survey model was used in the research. In the single survey model, the variables belonging to the situation and unit such as subject, event, group, individual, institution are tried to be described separately (Karasar, 2023).

Population and Sampling

The population of the study consists of a total of 2324 classroom teachers (1904 central, 420 district and village teachers) working in public primary schools in Sivas province (MEB, 2022). The sample size of the study based on the population was determined as 330 with 95% confidence interval for 2324 teachers working in public primary schools in Sivas province in the spring term of the 2022-2023 academic year (Bal, 2001). The sample was selected using quota sampling among teachers in the center and outside the center (district and village). Quota sampling considers the proportion of groups in the population (Kish, 1965). The reason for selecting a quota sample is that it better illuminates the situation selected in the study and provides more information (Christensen, Johnson, & Turner, 2015). Information about the 332 teachers selected for the quota sample is presented in Table 1. The total proportion of the selected sample in the population is approximately 15%.

Table 1. Population, sample and the percentages they represent for quota sampling

Group	Population	Representation Rate (%)	Sampling	Representation Rate (%)
Centre (Province)	1904	82	273	82
Out of Centre (District and Village)	420	18	59	18
Total	2324	100	332	100

When analyzing the demographic information of the classroom teachers, 179 of the classroom teachers are male and 153 of them are female, and according to their

seniority, the majority (48%) are 21 years and older. More detailed demographic information about the classroom teachers is given in Table 2.

Table 2. Demographic information on classroom teachers

Variable		N	%
Gender	Female	153	46
	Male	179	54
Seniority	0-10 years	53	16
	11-20 years	118	36
	21 years and over	161	48
Residential Unit	Centre	273	82
	District-Village	59	18
	Total	332	100

Data Collection Tools

The 'Environmental Education Self-Efficacy Scale' developed by Özlü, Keskin and Gül (2013) were used for the data of the study. In the first part of the scale, personal information about the teachers was included. Among the personal information, there are expressions to determine their seniority, gender, educational level, class level and the settlement unit where they work. The second part was the Environmental Education Self-Efficacy Scale.

The Environmental Education Self-Efficacy Scale consisted of two sub-dimensions as 'Field Knowledge' and 'Teaching Strategies' and a total of 24 items were included. The field knowledge sub-dimension consisted of 10 items and the teaching strategies sub-dimension consisted of 14 items. The overall Cronbach alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be 0.97. The reliability coefficient for content knowledge was 0.93 and the reliability coefficient for teaching strategies was 0.96. In addition, the 0-100 scale was used in the scale instead of the Likert-type scale (Özlü, Keskin and Gül, 2013). In this study, the reliability coefficient for content knowledge was 0.92, the reliability coefficient for teaching strategies was 0.96, and the reliability coefficient for the total scale was 0.97.

Data Collection

The necessary permissions for the research were obtained from the Directorate of National Education. The environmental self-efficacy scale used to collect quantitative data in the study was administered during Table 3. Skewness and kurtosis values for subgroups

the spring term of the 2022-2023 academic year. The scale was administered to 338 classroom teachers. 6 of the 338 scales were removed because they were not suitable for analysis. As a result of the application, 332 data from classroom teachers were analyzed.

Analyzing the Data

The quantitative data obtained in this study were analyzed using SPSS 27 package program. Frequency (f) and percentage (%) were used to describe the personal information of the classroom teachers. Arithmetic mean (X) and standard deviation (SD) were calculated to determine the frequency of teachers' participation in the statements of the scale. The scores to be given to the questions in the environmental education self-efficacy scale are between 0 and 100. When interpreting the mean scores obtained by the teachers from the scale, the lowest score of 0 and the highest score that can be obtained from the scale were accepted as 2400 and the interpretation was made over the total scores.

Skewness and kurtosis values were analyzed to determine whether the quantitative data were normally distributed. Skewness and kurtosis values between -1.5 and +1.5 indicate that the data are normally distributed (Tabachnick & Fidell, 2013). In the analyses conducted for 332 teachers, 5 data with outlier values were removed and overall analyses were conducted using data from 327 teachers. These values for each subgroup formed for the research problems are shown in Table 3, and all the data show a normal distribution.

Variable		N	Skewness	Kurtosis
Gender	Female	149	-.914	.782
	Male	178	-.963	.747
Seniority	0-10 years	52	-.747	.593
	11-20 years	117	-.740	-.127
	21 years and over	158	-.713	.664
Residential Unit	Centre	269	-.879	.531
	District-Village	58	-.895	.539
	Total	327		

Independent groups t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the quantitative data using SPSS 27 software.

Findings

Table 4. Distribution of classroom teachers' scores from the scale

Score Range	Evaluation	N	$\bar{x}$	Min.	Max.	%
0-1200	Low	-	-	-	-	-
1201-1600	Middle	5	1493,40	1360	1600	1,50
1601-2000	High	81	1866,78	1630	2000	25,00
2001-2400	Very High	241	2196,57	2010	2400	73,50
Total	Very High	327	2104,13	1360	2400	100,00

When analyzing Table 4, the arithmetic mean of 73.5% of the classroom teachers is 2196.57 and their environmental self-efficacy scores are very high. At the same time, when all classroom teachers are considered, it can be said that the arithmetic mean is 2104.13 points and

Findings Related to Classroom Teachers' Self-Efficacy in Environmental Education

The distribution of the scores obtained from the scale related to the self-efficacy levels of classroom teachers towards environmental education was given in Table 4.

with this score they have a very high environmental self-efficacy.

Findings Related to Environmental Education Self-Efficacy Levels of Classroom Teachers According to Their Gender

An independent (unrelated) groups t-test was carried out to determine whether the scores of the 'expertise' sub-dimension of the environmental education self-

Table 5. T test results of environmental education self-efficacy scale 'field knowledge' subscale according to gender variable of classroom teachers

Group	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Female	149	866,27	79,76	325	-4,01	,001
Male	178	898,60	66,19			

Looking at Table 5, according to the gender variable of the classroom teachers, the sub-dimension 'field knowledge' of the environmental education self-efficacy scale is statistically significant and in favor of male teachers ($t(325)=-4,01$; $p<,05$).

An independent (unrelated) groups t-test was conducted to determine whether the scores of the 'teaching strategies' sub-dimension of the environmental

Table 6. T test results for the 'teaching strategies' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale by gender variable of classroom teachers

Group	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Female	149	1198,70	125,56	325	-3,08	,002
Male	178	1238,32	107,31			

Looking at Table 6, according to the gender variable of the classroom teachers, the 'teaching strategies' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale is statistically significant and in favor of male teachers ($t(325)=-3,08$; $p<,05$).

An independent (unrelated) groups t-test was performed to determine whether the total scores of the

Table 7. T test results for total scores of environmental education self-efficacy scale according to gender variable of classroom teachers

Group	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
Female	149	2064,96	200,63	325	-3,52	,001
Male	178	2136,92	169,47			

When comparing the total scores on the environmental education self-efficacy scale according to the gender variable of the classroom teachers in Table 7, the difference between the arithmetic means is statistically significant and in favor of male teachers. ($t(325)=-3,52$; $p<,05$).

Table 8. Descriptive findings related to environmental education self-efficacy levels of classroom teachers according to seniority variable

Scale	Seniority	N	$\bar{x}$	S
Field Knowledge	0-10 years	52	861,04	82,13
	11-20 years	117	866,67	84,19
	21 years and over	158	904,11	56,93
Teaching Strategies	0-10 years	52	1190,12	138,83
	11-20 years	117	1193,59	132,88
	21 years and over	158	1249,94	87,33
Total	0-10 years	52	2051,15	218,35
	11-20 years	117	2060,26	212,15
	21 years and over	158	2154,05	139,21

efficacy scale differed according to the gender variable of the classroom teachers. Levene's test showed that the variances were equal. Table 5 shows the results of the t-test of the 'field knowledge' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale according to the gender variable of the classroom teachers.

education self-efficacy scale differed according to the gender variable of the classroom teachers. Levene's test showed that the variances were equal. Table 6 shows the results of the t-test for the 'teaching strategies' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale according to the gender variable of the classroom teachers.

environmental education self-efficacy scale differed according to the gender variable of the classroom teachers. Levene's test showed that the variances were equal. Table 7 shows the t-test results for the total scores of the environmental education self-efficacy scale according to the gender variable of the classroom teachers.

Findings Related to Environmental Education Self-Efficacy Levels of Classroom Teachers According to Their Seniority

The descriptive results of the classroom teachers' self-efficacy towards environmental education according to the seniority variable are presented in Table 8.

The ANOVA test was used to investigate whether there was a significant difference in the sub-dimensions of the Environmental Education Self-Efficacy Scale and the total scale according to the seniority variable of the classroom teachers. Levene's test showed that the variances were not homogeneous. To find the direction of the significant difference according to the seniority variable, multiple

comparisons were made using Tamhane's T2 test, which can be used when the variances are not equal. Table 9 shows the ANOVA results for the sub-dimensions of the environmental education self-efficacy scale and the total scale according to the seniority variable of the classroom teachers.

Table 9. ANOVA results for environmental education self-efficacy scale sub-dimensions and the whole scale according to the seniority variable of classroom teachers

Scale	Groups	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p	Difference
Field Knowledge	Between Groups	126484,20	2	63242,10	12,23	,001	3>2
	Within Groups	1675227,87	324	5170,45			3>1
	Total	1801712,08	326				
Teaching Strategies	Between Groups	269626,40	2	134813,20	10,32	,001	3>2
	Within Groups	4229498,98	324	13054,00			3>1
	Total	4499125,38	326				
Total	Between Groups	764895,93	2	382447,96	11,58	,001	3>2
	Within Groups	10695860,67	324	33011,91			3>1
	Total	11460756,60	326				

Looking at Table 9, in the sub-dimension 'content knowledge', it is significant in favor of classroom teachers with a seniority of 21 years and above compared to those with a seniority of 0-10 years and 11-20 years ($F(2,324)=12.33$; $p<.001$). Similarly, in the sub-dimension 'teaching strategies', it is significant in favor of classroom teachers with a seniority of 21 years and above compared to those with a seniority of 0-10 years and 11-20 years ($F(2,324)=10.32$; $p<.001$). When we look at the total self-efficacy scale for environmental education according to the seniority variable of classroom teachers, classroom teachers with 21 years and above are significantly higher than teachers with less seniority ($F(2,324)=11.58$; $p<.001$).

Findings Related to Environmental Education Self-Efficacy Levels of Classroom Teachers According to the Residential Units Where They Work

An independent (unrelated) groups t-test was carried out to determine whether the scores of the sub-dimension 'field knowledge' of the environmental education self-efficacy scale differed according to the housing unit in which the classroom teachers worked. Levene's test showed that equality of variances was not ensured. Table 10 shows the results of the t-test of the 'field knowledge' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale according to the variable of the housing unit in which the classroom teachers work.

Table 10: T test results of environmental education self-efficacy scale 'field knowledge' sub-dimension according to the residential unit in which classroom teachers work

Group	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
City Centre	269	889,27	69,30	71,96	2,41	,019
Outside City Centre	58	858,79	90,84			

Looking at Table 10, there is a statistically significant difference in the 'expertise' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale according to the residential unit in which the classroom teachers work, in favor of the teachers in the city center ($t(71,96)=2.41$; $p<.05$).

An independent (unrelated) groups t-test was performed to determine whether the scores of the

Table 11. T test results of environmental education self-efficacy scale 'instructional strategies' sub-dimension according to the residential unit in which classroom teachers work

Group	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
City Centre	269	1228,51	109,71	72,08	2,33	,023
Outside City Centre	58	1182,00	143,28			

Looking at Table 11, the 'teaching strategies' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale is statistically significant according to the housing unit variable in which the classroom teachers work, and in

'teaching strategies' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale differed according to the variable of the housing unit in which the classroom teachers worked. Levene's test showed that equality of variances was not ensured. Table 11 shows the results of the t-test for the 'teaching strategies' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale according to the housing unit in which the classroom teachers work.

favor of the teachers in the city center ($t(72,08)=2.33$; $p<.05$).

An independent (unrelated) groups t-test was performed to see if the total scores of the environmental

education self-efficacy scale differed according to the housing unit variable. Levene's test showed that equality of variances was not ensured. Table 12 shows the results of the t-test for the total scores of the environmental education self-efficacy scale according to the housing unit in which the classroom teachers work.

of the t-test for the total scores of the environmental education self-efficacy scale according to the housing unit in which the classroom teachers work.

Table 12. T test results for total scores of environmental education self-efficacy scale according to the residential unit variable in which classroom teachers work

Group	N	$\bar{x}$	S	df	t	p
City Centre	269	2117,78	174,27	71,64	2,40	,019
Outside City Centre	58	2040,79	230,88			

When the total scores on the environmental education self-efficacy scale are compared according to the housing unit variable, the difference between the arithmetic means is statistically significant and in favor of the inner-city teachers ($t(71,64)=2,40$; $p<,05$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

The present study aimed to examine the environmental education self-efficacy levels of classroom teachers and to determine the impact of various variables on these levels. To this end, the environmental education self-efficacy scale developed by Özlü, Keskin and Gül (2013) were employed. The findings of the study indicate that the arithmetic mean of 73.5% of the environmental education self-efficacy of classroom teachers is high, with their environmental education self-efficacy scores being particularly elevated. Consequently, when all classroom teachers were considered collectively, it was determined that the mean score was high and that they exhibited markedly high levels of environmental self-efficacy.

The high level of self-efficacy observed among teachers can be attributed to their allocation of time for environmental education within their lessons and their belief that they possess the requisite knowledge and skills to provide effective environmental education. Erkol and Erbasan (2018) investigated the relationship between various variables and teachers' self-efficacy in environmental education, and their findings indicated that teachers exhibited high levels of self-efficacy in this domain. Sarişan Tungaç (2015) also conducted research with science teachers, and his results demonstrated that science teachers demonstrated high levels of self-efficacy in out-of-school environmental education. These findings align with the results of the present study.

The study aimed to analyze the findings related to the self-efficacy levels of classroom teachers for environmental education according to gender, seniority and residential units where they work. The results revealed that, with regard to gender, the 'field knowledge' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale was found to be statistically significant and in favor of male teachers ($t(325)=-4.01$; $p<0.05$). With regard to the gender variable of the classroom teachers, the 'teaching strategies' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale was found to be statistically significant and in favor of male teachers ($t(325)=-3.08$; $p<0.05$). Furthermore, a comparison of the total scores on the environmental education self-efficacy scale according to the gender variable of the classroom teachers revealed a statistically significant difference in favor of male teachers ($t(325)=-3.52$; $p<0.05$). In his study,

Ekici (2006) found that male teachers exhibited a higher level of environmental education self-efficacy. The findings of this study are consistent with those of Korkut and Babaoğlu (2012) and Gökkyer and Bakcak (2018). Like the findings in this study, Öztürk et al. (2015) stated in their study that men's environmental education self-efficacy perception scores were higher than women's self-efficacy perception scores in classroom teaching candidates.

The relationship between the environmental education self-efficacy levels of classroom teachers and their seniority was examined. The results indicated that in the 'field knowledge' sub-dimension, there was a significant difference between teachers with a seniority of 21 years and above and those with a seniority of 0-10 years and 11-20 years ($F(2,324)=12.33$; $p<0.001$). Similarly, in the sub-dimension of 'teaching strategies', a significant difference was observed in favor of classroom teachers with a seniority of 21 years and above compared to those with a seniority of 0-10 years and 11-20 years ($F(2,324)=10.32$; $p<0.001$). Upon examination of the total self-efficacy scale for environmental education according to the seniority variable of classroom teachers, it was concluded that classroom teachers with 21 years and above exhibited significantly higher scores than teachers with lower seniority ($F(2,324)=11.58$; $p<0.001$).

It can be posited that teachers' experience in the profession has a positive effect on their environmental education self-efficacy, with self-efficacy levels increasing in line with seniority. The reason for this situation can be shown as the environmental observations and practices of the teachers increasing in parallel with their years of experience. In their study on prospective science teachers, Kiremit and Gökler (2010) observed that as the variable of seniority increases, so too do the self-efficacy levels of prospective teachers. Gürbüz, Konakçı, and Töman (2019) reached the conclusion in their study with science teachers that when the experience factor in the professional field was taken into consideration, the participants aged 40 years and over exhibited high self-efficacy scores in the 'Field Knowledge' and 'Teaching Strategies' sub-dimensions of environmental education self-efficacy levels. Erkol and Erbasan (2018) reached the conclusion that teachers with a seniority of 21 years and above exhibited higher levels of environmental self-efficacy. In the study conducted by Aydın (2008), it was found that students who took environmental science courses held higher levels of self-efficacy beliefs. It was also concluded that the seniority variable affects self-efficacy beliefs.

Upon examination of the relationship between the environmental education self-efficacy levels of classroom teachers and the residential unit variable, it was found that the 'field knowledge' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale was statistically significant and in favor of teachers in the city center according to the residential unit variable ($t(71.96)=2.41$; $p<0.05$). The results indicate that the 'teaching strategies' sub-dimension of the environmental education self-efficacy scale is statistically significant and in favor of teachers in the city center, according to the residential unit in which they work ($t(72,08)=2.33$; $p<0.05$). A comparison of the total scores on the environmental education self-efficacy scale according to the residential unit variable revealed a statistically significant difference in favor of teachers in the city center ($t(71.64)=2.40$; $p<0.05$). It can be posited that the presence of classroom teachers in the city center has a positive impact on the level of environmental education self-efficacy. This may be since teachers in the city center

have more experience and practice. Erkol and Erbasan (2018) observed that the environmental education self-efficacy of teachers working in urban settings was higher than that of their counterparts in more rural locations.

Considering the study, which discusses the self-efficacy of classroom teachers about environmental education, it would be beneficial to investigate the environmental education self-efficacy of teachers in different disciplines and to increase the number of studies on environmental education that consider different methods. In addition, this study is an environmental self-efficacy study based on a scale, and it is recommended to conduct different studies such as applied studies and observation studies in environmental education with teachers.

This research was conducted with the approval of Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 30.11.2022 and numbered 2022/235595.

References

- Armor, D., Conroy-Oseguera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected los angeles minority schools*. Report No. R-2007- LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 130 243).
- Aydın, N. (2008). *The effect of grade level, seniority and value orientations on the self-efficacy beliefs of classroom teacher candidates and teachers towards environmental education* [Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz yeterlik inançları üzerine sınıf düzeyi, kıdem ve değer yönelimlerinin etkisi]. (Unpublished Master's Thesis). Adnan Menderes University, Aydın.
- Bal, H. (2001). *Scientific research methods and techniques* [Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri]. Süleyman Demirel University Publication.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L.A. (2015). *Research methods: design and analysis* [Araştırma yöntemleri: desen ve analiz]. (A. Aypay trans.). Ankara: Anı Publishing.
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Environmental education in Turkey [Türkiye'de çevre eğitimi]. *Turkish Journal of Scientific Review*, (2), 7-18.
- Doğan, M. (2007). *Environmental education in secondary education* [Orta öğretimde çevre eğitimi]. Ankara: Turkey Environment Foundation Publication.
- Ekici, G. (2006). A research on teacher self-efficacy beliefs of vocational high school teachers [Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma]. *Eurasian Journal of Educational Research*, 2006(24), 87-96.
- Erkol, M., & Erbasan, Ö. (2018). Examining teachers' environmental education self-efficacy in terms of various variables [Öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi]. *Erzincan University Journal of Faculty of Education*, 20(3), 810-825.
- Erten, S. (2000). *Empirische untersuchungen zu bedingungen der umwelterziehung-ein interkultureller vergleich auf der grundlage der theorie des geplanten verhaltens*. Marburg/Deutschland: Tectum Verlag.
- Erten, S. (2004). What is environmental education and environmental awareness? How should environmental education be? [Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir? Çevre eğitimi nasıl olmalıdır?] *Journal of Environment and Human*, Issue 65/66.
- Esa, N. (2010). Environmental knowledge, attitude and practices of student teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19(1), 39-50.
- Gagliardi, R., & Alfthan, T. (1994). *Environmental training: policy and practice for sustainable development*. Albany: ILO publications.
- Gardner, C. C. (2009). *Self-efficacy in environmental education: experiences of elementary education preservice teachers* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of South Carolina, Columbia.
- Gökdemir, A. (2021). *Environmental education. The use of media in environmental education* [Çevre eğitimi. Çevre eğitiminde medyanın kullanımı]. H. Tokcan & Y. Topkaya (Eds.). Ankara: Pegem Akademi.
- Gökkyer, N., & Bakcak, S. (2018). Self-efficacy levels of secondary school teachers: The case of Elazığ province [Ortaokul öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri: Elâzığ ili örneği]. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 82-98.
- Güler, T. (2009). The effects of an ecology-based environmental education on teachers' views on environmental education [Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitime karşı görüşlerine etkileri]. *Education and Science*, 34(151), 30-43.
- Güler, T. (2009). The effects of an ecology-based environmental education on teachers' views on environmental education [Ekoloji temelli bir çevre eğitiminin öğretmenlerin çevre eğitime karşı görüşlerine etkileri]. *Education and Science*, 34(151), 30-43.
- Gürbüz, F., Konakçı, A., & Töman, U. (2019). Investigation of environmental knowledge and environmental education self-efficacy levels of science teachers and pre-service

- teachers [Fen bilimleri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının çevre bilgi ve çevre eğitimi öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi]. *Journal of Human Sciences*, 16(4), 1228-1243.
- İlgaz, G., Bülbül, T., & Çuhadar, C. (2013). Examining the relationship between pre-service teachers' educational beliefs and self-efficacy perceptions [Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi]. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 13(1), 50-65.
- Jung, C. D., & Dos Santos, L. M. (2022, February). *Incorporating environmentally responsive EFL pedagogy in English-as-a-foreign language classrooms: paving the way for global impact*. In *IOP conference series: Earth and environmental science* (Vol. 987, No. 1, p. 012017). IOP Publishing.
- Karasar, N. (2023). *Scientific research methods [Bilimsel araştırma yöntemleri]* (38th edition). Ankara: Nobel Academic Publishing.
- Kayalı, H. (2010). Social studies, Turkish and primary school teacher candidates' attitudes towards environmental problems [Sosyal bilgiler, Türkçe ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları]. *Marmara Geography Journal*, (21), 258-268.
- Keleş, R. (2015). *100 questions on environment, environmental problems and environmental policy* [100 soruda çevre, çevre sorunları ve çevre politikası]. İzmir: Yakın Kitabevi.
- Kısa, A. (2008). *The place of non-governmental organisations in environmental and forestry policies in Turkey [Türkiye'deki sivil toplum kuruluşlarının çevre ve ormancılık politikalarındaki yeri]*. (Unpublished Master's Thesis). Süleyman Demirel University, Isparta.
- Kiremit H., & Gökler, İ. (2010). Comparison of science teaching students' self-efficacy beliefs about biology teaching [Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji eğitimi ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması]. *Journal of Pamukkale University Faculty of Education*, 27(27), 41-54.
- Kish, L. (1965). Sampling organisations and groups of unequal sizes. *American Sociological Review*, 564-572.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Self-efficacy beliefs of classroom teachers [Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları]. *International Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 269-282.
- MEB (2022). *National education statistics- formal education (2021/2022) [Millî eğitim istatistikleri- örgün eğitim (2021/2022)]*. Ankara: MoNE Publications.
- Mercan, G., & Köseoğlu, P. (2023). The place of trees in the concept of environmental education and biodiversity in the secondary education biology curriculum. *Trakya Education Journal*, 13(1), 606-619.
- Moseley, C., Reinke, K., & Bookout, V. (2002). The effect of teaching outdoor environmental education on preservice teachers' attitudes toward self-efficacy and outcome expectancy. *Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15.
- Özbuğutu E., Karahan S., & Tan Ç. (2014). Environmental education and alternative methods - literature review [Çevre eğitimi ve alternatif yöntemler – literatür taraması]. *Mustafa Kemal University Journal of Institute of Social Sciences*, 11(25), 393-408.
- Özlü, G., Keskin, M.Ö., & Gül, A. (2013). Development of environmental education self-efficacy scale: Validity and reliability study [Çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması], *G.Ü. Gazi Faculty of Education Journal*, 33(2), 393-410.
- Öztürk, T., Öztürk, F. Z., & Şahin, A. (2015). Examining the environmental education self-efficacy perceptions of prospective primary school teachers [Sınıf öğretmeni adaylarının çevre eğitimi öz-yeterlik algılarının incelenmesi]. *Journal of Amasya University Faculty of Education*, 4(2), 293-311.
- Reddy, C. (2021). Environmental education, social justice and teacher education: enabling meaningful environmental learning in local contexts. *South African Journal of Higher Education*, 35(1), 161-177.
- Sarışan Tungaç, A. (2015). *Investigation of science teachers' self-efficacy perceptions, environmental attitudes and environmental knowledge towards out-of-school environmental education: Mersin province example, [Fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı (doğa deneyimine bağlı) çevre eğitime yönelik öz-yeterlik algıları, çevresel tutumları ve çevre bilgilerinin incelenmesi: Mersin ili örneği]*. (Unpublished Master's Thesis), Mersin University, Mersin.
- Selanik Ay, T. (2010). Students' views on utilising media products in gaining environmental awareness in social studies course [Sosyal bilgiler dersinde çevre bilinci kazandırmada medya ürünlerinden yararlanmaya ilişkin öğrenci görüşleri]. *International Journal of Eurasian Social Sciences*, 1(1), 76-93.
- Sikhosana, L. (2022). Clarifying the significance of instructional methodologies for environmental education integration. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 11(7), 240-248.
- Şimşekli, Y. (2004). The sensitivity of primary schools to environmental education activities for the development of environmental awareness [Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı]. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 17(1), 83-92.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Uzun, N., & Sağlam, N. (2005). The effect of socio-economic status on environmental awareness and environmental academic achievement [Sosyo-Ekonomik durumun çevre bilinci ve çevre akademik başarıları üzerine etkisi]. *Hacettepe University Journal of Faculty of Education*, 29(29), 194- 202.
- Yıldırım, T., Kışoğlu, M., & Salman, M. (2018). Analysis of geography and biology teachers' self-efficacy in environmental education. *Review of International Geographical Education Online*, 8(2), 240-254.
- Yücel, A. S., & Morgil, F. İ. (1998). Investigation of environmental phenomenon in higher education [Yüksek öğretimde çevre olgusunun araştırılması]. *Hacettepe University Journal of Faculty of Education*, 14, 84-91.

Genişletilmiş Özet

Giriş

Kişilerin deneyimleri öz yeterlik algılarını ve davranışlarını etkilemektedir. Öz-yeterlik inancı bireyin kendine olan inancını yansıtmaktadır. Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler yeterli donanımı olmasa dahi o işi yapmak için çaba gösterirler. Ancak öz-yeterlik inancı düşük olan bireyler mücadele göstermezler (Bandura, 1997). Öğretmenin çevre eğitimi nitelikli bir şekilde yürütebileceğine olan inancı çevre eğitimi öz-yeterliliği olarak tanımlanabilir (Moseley, Reinke ve Bookout, 2002). Öğretmenlerin tüm öğrencilere çevre konularını öğretebileceğini ve çevre bilinci oluşturabileceğini düşünüyorsa çevre öz-yeterlik inancı yüksek, çeşitli sebeplerden dolayı öğretemeyeceğini düşünüyorsa öz-

yeterlik algısı düşük olduğu anlamına gelmektedir (Armor vd., 1976). Deneyimler çevre eğitimi öz-yeterlik inancının oluşmasını sağlamaktadır (Bandura, 1994). Küçük yaşlardan itibaren doğayla iç içe vakit geçirmek çevre eğitimi öz yeterlilik inancını artırmaktadır (Gardner, 2009).

Öğretmenlerin mesleğin yeterliliklerini taşıması, görev ve sorumluluk bilincine sahip olmaları, inanç yapıları ile doğru orantılıdır. Nitelikli bir çevre eğitimi için öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi oldukça önemlidir. Böylelikle mevcut durumun değerlendirmesi yapılarak yol gösterici farklı çalışmalar yapılması önerilebilir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimine yönelik öz yeterliklerinin tespit edilmesidir.

Yöntem

Araştırmada genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını belirlemeyi hedefleyen tarama yöntemidir (Karasar, 2023). Araştırmanın evrenini Sivas ilinde resmi ilkokullarda görev yapan 1904 merkez, 420 ilçe ve köy olmak üzere toplam 2324 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır (MEB, 2022). Araştırmanın evrene dayalı örneklem sayısı; 2022-2023 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Sivas ili resmi ilkokullarında görev yapan 2324 öğretmen için %95 güven aralığında 330 olarak belirlenmiştir (Bal, 2001). Bu evrene bağlı olarak kullanılan kota örnekleme 332 öğretmen seçilmiş olup seçilen örneklemin evrendeki toplam oranı ise yaklaşık olarak %15'tir.

Araştırmanın verileri için Özlü, Keskin ve Gül (2013) tarafından geliştirilen "Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Çevre Eğitimi Öz-Yeterlik Ölçeği "Alan Bilgisi" ve "Öğretim Stratejileri" olarak iki alt boyuttan oluşmuş olup, toplam 24 maddeye yer verilmiştir. Alan bilgisi alt boyutu 10, öğretim stratejileri alt boyutu ise 14 maddeden oluşmuştur. Bu araştırmada, alan bilgisi için güvenirlik katsayısı 0.92, öğretim stratejileri için güvenirlik katsayısı 0.96 ve ölçeğin geneli için ise güvenirlik katsayısı 0.97 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterliklerinin %73,5'inin aritmetik ortalaması yüksek olup çevre eğitimi öz yeterlik puanları çok yüksektir. Aynı zamanda sınıf öğretmenlerinin tamamı dikkate alındığında aritmetik ortalamanın yüksek olduğu ve puanlara bakıldığında çok yüksek çevre öz yeterliğine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem ve çalıştığı yerleşim birimlerine göre çevre eğitimine yönelik öz yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular incelenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği "alan bilgisi" alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı olup erkek öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir ($t(325)=-4,01$; $p<,05$). Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği "öğretim stratejileri" alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı olup erkek öğretmenlerin

lehine olduğu tespit edilmiştir ($t(325)=-3,08$; $p<,05$). Ayrıca sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği toplam puanları karşılaştırıldığında aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olup erkek öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t(325)=-3,52$; $p<,05$).

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlik düzeyleri ile kıdem değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde "alan bilgisi" alt boyutunda kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehine kıdemleri 0-10 yıl ve 11-20 yıl olanlara göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F(2,324)=12,33$; $p<,001$). Benzer şekilde "öğretim stratejileri" alt boyutunda kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin lehine kıdemleri 0-10 yıl ve 11-20 yıl olanlara göre anlamlı olduğu tespit edilmiştir ($F(2,324)=10,32$; $p<,001$). Sınıf öğretmenlerinin kıdem değişkenine göre çevre eğitimine yönelik öz yeterlik ölçeği toplamına bakıldığında da 21 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenleri daha düşük kıdeme sahip öğretmenlere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F(2,324)=11,58$; $p<,001$).

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlik düzeyleri ile çalıştığı yerleşim birimi değişkeni arasındaki ilişki incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yerleşim birimi değişkenine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği "alan bilgisi" alt boyutu istatistiksel olarak anlamlı olup şehir merkezindeki öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir ($t(71,96)=2,41$; $p<,05$). Sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yerleşim birimi değişkenine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği "öğretim stratejileri" alt boyutu da istatistiksel olarak anlamlı olup şehir merkezindeki öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir ($t(72,08)=2,33$; $p<,05$). Sınıf öğretmenlerinin çalıştığı yerleşim birimi değişkenine göre çevre eğitimi öz-yeterlik ölçeği toplam puanları karşılaştırıldığında aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı olup şehir merkezindeki öğretmenlerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t(71,64)=2,40$; $p<,05$).

Tartışma

Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin çok yüksek olması öğretmenlerin derslerde çevre eğitime zaman ayırdıklarına ve nitelikli çevre eğitimi verilebilmesi konusunda kendilerinin yeterli bilgi ve beceriye sahip olduklarını düşünmelerine bağlanabilir. Erkol ve Erbasan (2018), öğretmenlerin öz yeterliklerini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırmasında öğretmenlerin çevre eğitimi öz yeterliklerinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Sarışan Tungaç (2015), fen bilgisi öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, fen bilgisi öğretmenlerinin okul dışı çevre eğitimi öz yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yapılan araştırmalar bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitimi öz yeterlik düzeyinin kadın öğretmenlerden yüksek olması erkek öğretmenlerin farklı çevre eğitim uygulamalarından kaynaklandığı söylenebilir. Ekici (2006) yaptığı çalışmada erkek öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterlik düzeyinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Korkut ve Babaoğlu (2012) ile Gökyer ve Bakcak (2018) araştırmalarında bu araştırma sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin kıdemleri arttıkça öz yeterlik düzeylerinin de artması öğretmenlerin meslekteki tecrübelerinin çevre eğitimi öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Kiremit ve Gökler (2010) aday Fen Bilimleri öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmalarında kıdem değişkeni artıkça, öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin de arttığını belirtmişlerdir. Erkol ve Erbasan (2018), çevre öz-yeterliklerinin kıdemi 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aydın'ın (2008) yaptığı araştırmada, çevre bilimi dersi alan öğrencilerin, öz yeterlik inancının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kıdem değişkeninin öz yeterlilik inancını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin şehir merkezinde görev yapması çevre eğitimi öz yeterlik düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Erkol ve Erbasan (2018), şehir merkezinde çalışan öğretmenlerin çevre eğitimi öz-yeterliklerinin ilçe ve köyde çalışan öğretmenlere göre yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Öneri

Sınıf öğretmenlerinin çevre eğitime yönelik öz yeterliklerinin ele alındığı bu araştırma dikkate alındığında; farklı disiplinlere yönelik öğretmenlerin çevre eğitimi öz yeterliklerinin araştırılması ve farklı yöntemleri de dikkate alan çevre eğitime yönelik araştırmaların sayısının artırılması önerilebilir.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir. Bu araştırma, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 30.11.2022 tarih ve 2022/235595 sayılı onayı ile yürütülmüştür.