

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI-2021

ULUSLARARASI BÖLÜMLÜ KİTAP

Editörler
Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK
Dr. Fatma Nur ÇOBAN
Dr. Adem ÇİLEK



www.eyuder.org

E Y U D E R 2 0 2 1

EĞİTİM ARAŞTIRMALARI-2021

Educational Research-2021

ULUSLARARASI BÖLÜMLÜ KİTAP

EDİTÖRLER

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK

Dr. Fatma Nur ÇOBAN

Dr. Adem ÇİLEK

Yazarlar

HALİL DAK,

İLKNUR MAYA,

ELİF ŐENTÖRK,

SADRETTİN ERTEK,

LOKMAN BAŞYURT,

AYŞE KAZANCI TINMAZ,

FADİME BOZ,

ELİF ÇETİNKAYA,

FİLİZ BEZCİ,

SEMA ÖZEN,

ÜMMİYE KARATAY DİKMEN,

NUR ÖZYEŞER CİNEL,

Fatma Nur ÇOBAN,

Adem ÇİLEK



EYUDER 2021



EĞİTİM ARAŞTIRMALARI-2021

Educational Research-2021

E-ISBN: 978-975-2490-67-3

Kitap içeriğinin tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu kitabın basım, yayın ve satış hakları Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği'ne (EYUDER) aittir. Anılan kuruluşun izni alınmadan, Kitabın bütünü ya da bölümleri, kapak tasarımı, mekanik elektronik, fotokopi, manyetik, kayıt ya da başka yöntemlerle çoğaltılamaz, basılamaz, dağıtılamaz.

1. Baskı: Aralık 2021, Ankara

İmtiyaz Sahibi

EYUDER

Genel Yayın Yönetmeni

Adem ÇİLEK

Editörler

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK

Dr. Fatma Nur ÇOBAN

Dr. Adem ÇİLEK

Dizgi- Kapak Tasarımı

Murat KOÇALI

İletişim

EĞİTİM YÖNETİCİLERİ VE UZMANLARI DERNEĞİ YAYINLARI

İnternet: www.eyuder.org.tr

E.ileti : eyuder@gmail.com

İnternet: www.eyfor.org

E.ileti : forumeyfor@gmail.com

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	4
ÖNSÖZ	5
OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKA DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	6
HALİL DAK İLKNUR MAYA	
TÜRKİYE’DE ZEKÂ OYUNLARI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ BİLİMSEL ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: DOKÜMAN ANALİZİ	28
ELİF ŞENTÜRK SADRETTİN ERTEK	
COVID-19 SALGINI DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ	48
LOKMAN BAŞYURT AYŞE KAZANCI TINMAZ	
SALGIN SÜRECİNDE YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİMİN VERİMLİLİĞİ: DİYARBAKIR, SİLVAN ÖRNEĞİ	73
FADİME BOZ ELİF ÇETİNKAYA FİLİZ BEZCİ	
EBEVEYNLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI HAKKINDAKİ GENEL GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ	85
SEMA ÖZEN ÜMMİYE KARATAY DİKMEN NUR ÖZYEŞER CİNEL	
ÇOKLU ORTAM TEKNOLOJİLERİNİN EĞİTİMDE KULLANIMI KONUSUNDA ÖĞRETMEN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ	99
FATMA NUR ÇOBAN, ADEM ÇİLEK	

“Uygarlığımızın geleceği bilimsel düşünme alışkanlığımızın gitgide yayılmasına ve derinleşmesine bağlıdır.” John Dewey

Değerli Okuyucularımız

Bu yıl dördüncüsünün yayınlandığı “EYUDER Eğitim Araştırmaları 2021 Uluslararası Bölümlü Kitap” serisinde, EYFOR-XII “Okula Dönüş” teması kapsamında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görevli öğretmen ve okul yöneticilerimiz ile üniversitelerimizde görev yapan akademisyenlerimizden ürettiği seçme araştırmalardan makalelere yer verilmiştir.

Kitap bölümlerimizde, Covid-19 Pandemisi nedeniyle eğitimde öne çıkan uzaktan eğitim ile COVID-19 salgını döneminde uzaktan eğitime ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşleri, salgın sürecinde yürütülen uzaktan eğitimin verimliliğine ilişkin iki araştırma yer almıştır. Bunun yanında eğitim yöneticilerimize yönelik bir araştırma olarak ‘okul yöneticilerinin duygusal zekâları’, eğitim paydaşlarımızdan olan velilerimizle çalışılmış bir araştırma olarak ‘ebeveynlerin eğitim durumlarına göre okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşleri’ ve de ‘Türkiye’de zekâ oyunları’na ilişkin araştırmalar başarılı bir şekilde sunulan çalışmalar olarak kitabımıza eklenmiştir.

EYUDER Eğitim Araştırmaları 2021 Uluslararası Bölümlü Kitabımızın hazırlanmasında katkı veren tüm yazarlara teşekkür ederiz. Serinin bu kitabının eğitim sistemimize nitelikli katkılar sunmasını dileriz.

Editörler

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK

Dr. Fatma Nur ÇOBAN

Dr. Adem ÇİLEK

OKUL YÖNETİCİLERİNİN DUYGUSAL ZEKÂ DÜZEYLERİNİN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Halil DAK¹
İlknur MAYA²

ÖZET

Uluslar, kitlesel eğitim sürecini, benimsediği eğitim politikaları çerçevesinde, okul kurumlarında, okul yöneticileri aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Okul yöneticisi, eğitim sürecine işlerlik kazandırmak ve kurumunu başarıya ulaştırmak adına kişisel becerilerini geliştirmeli, kurumlarında çalışan bireylerin ruh halini anlayabilmelidir. Dolayısıyla, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olması beklenmektedir. Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel kurumlarda görev yapan okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Çalışmada 2019-2020 ve 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Bağcılar, Bayrampaşa, Esenler ve Güngören ilçelerindeki anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 610 okul yöneticisine Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği uygulanmıştır. 5'li Likert tipinde, üç alt boyuttan ve toplamda 41 ifadeden oluşan ölçeğin, ilk 21 ifadesi iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi, 13 ifadesi duyguların değerlendirilmesi ve son 7 ifadesi ise duyguların kullanımı alt boyutlarını belirlemeye yöneliktir. Elde edilen verilerin analizinde betimsel istatistiklerden, Mann Whitney-U ve Kruskal Wallis-H testlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmada, Duygusal Zekâ Ölçeği'nin "iyimserlik" alt boyutuna bakıldığında, müdürlerin müdür yardımcılara, özel kurumda çalışanların kamu kurumunda çalışanlara, anaokulunda görev yapan okul yöneticilerinin ise liselerde görev yapan okul yöneticilerine göre iyimserlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal Zekâ Ölçeğinin "duyguların değerlendirilmesi" alt boyutunda, bekâr katılımcıların evli katılımcılara, Bağcılar ilçesinde görev yapan yöneticilerin Bayrampaşa ilçesindeki yöneticilere göre daha yüksek düzeyde bir ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. "Duyguların kullanımı" alt boyutunda ise müdür yardımcılarının müdürlere, mesleğinde 6-10 yıl arası çalışan katılımcıların 21 yıl ve üzeri çalışan katılımcılara göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulgusu, araştırmanın diğer önemli bulgularındandır. Araştırmada elde edilen tüm bu sonuçlar kapsamında, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyini ölçen envanterlerin geliştirilmesine ve sonuca bağlı olarak yüksek duygusal zekâ düzeyine sahip olan bireylerin okul yöneticiliği görevine getirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticisi, Duygusal zekâ.

¹ Coğrafya Öğretmeni, Esenler Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, İstanbul, halildak@gmail.com

² Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, mayailknur@gmail.com

EMOTIONAL INTELLIGENCE LEVELS OF SCHOOL ADMINISTRATORS EXAMINING IT IN TERMS OF SOME VARIABLES

ABSTRACT

Nations carry out the mass education process in school institutions, through school administrators, within the framework of the education policies they have adopted. The school administrator should develop his personal skills and understand the mood of the individuals working in their institutions in order to make the education process functional and to make his institution successful. Therefore, school administrators are expected to have high emotional intelligence levels. In this study, it is aimed to reveal the emotional intelligence levels of school administrators working in public and private institutions affiliated to the Ministry of National Education. The study was designed in the relational screening model, which is one of the quantitative research methods. In the study, the Schutte Emotional Intelligence Scale was applied to 610 school administrators working in kindergartens, primary schools, secondary schools and high schools in Bağcılar, Bayrampaşa, Esenler and Güngören districts of Istanbul Provincial Directorate of National Education in the 2019-2020 and 2020-2021 academic year. In the 5-point Likert-type scale, which consists of three sub-dimensions and a total of 41 statements, the first 21 statements are for optimism/mood regulation, 13 statements are for evaluating emotions, and the last 7 statements are for determining the sub-dimensions of the use of emotions. In the analysis of the data obtained, descriptive statistics, Mann Whitney-U and Kruskal Wallis-H tests were used. According to the research findings, it is seen that the emotional intelligence levels of school administrators are high. In the study, when the "optimism" sub-dimension of the Emotional Intelligence Scale is examined, it is seen that the level of optimism of the principals is higher than the assistant principals, those working in private institutions are higher than those working in public institutions, and school administrators working in kindergartens are higher than school administrators working in high schools. In the "evaluation of emotions" sub-dimension of the Emotional Intelligence Scale, it was concluded that the single participants had a higher average than the married participants and the managers working in Bağcılar district had a higher level of average than the managers in Bayrampaşa district. In the "use of emotions" sub-dimension, the finding that assistant principals have a higher average than managers, and participants working in their profession for 6-10 years compared to participants working for 21 years or more is another important finding of the research. Within the scope of all these results obtained in the research, suggestions were made for the development of inventories measuring the emotional intelligence level of school administrators and, depending on the result, the appointment of individuals with high emotional intelligence to the task of school administrators.

Keywords: School administrator, Emotional intelligence.

GİRİŞ

Duygu ve zekâ kavramları, insanlık tarihi boyunca merak edilen, incelenen ve tartışılan bir konu olmuştur. Geçmişten günümüze duygu ve zekâ kavramlarını açıklamaya çalışan insanlar, farklı dönemlerde çeşitli tanımlamalarda bulunmuşlardır. Klasik yaklaşıma göre, bireyin yaşantısında zekânın dominant karakterde olduğu düşüncesi egemendir. Duygular ise bu dönemde tehlikeli, akıl dışı ve bireylere zarar veren bir kavram olarak görülmektedir. Orta çağ dönemi Avrupası'nda skolastik Hristiyan düşüncesi nedeniyle ana duygular, şeytana dair kötü öğeler olarak görülmüş, Rönesans dönemine gelindiğinde ise akıl iyiliğin, duygular da kötülüğün yerine geçmiştir (Çakar ve Arbak, 2004). Sanayi Devrimi ile birlikte dünyanın genelinde akılcılık düşüncesi hâkim olmuş; 18. yüzyılda empati ve hislere dayanan, içerisinde duygu içeren görüşlerin gerekliliğini düşünen romantik akıma rağmen akıl, otoritesini korumaya devam etmiştir.

Avrupa ve Kuzey Amerika'da 1960'lı yıllarda ortaya çıkan sosyal vakalar, aklın duygulara hükmettiği gerçeğinin sorgulanmasına neden olmuş; insanların akılcılığa tepki göstererek, duygularını özgürce ifade etmeleri, modern yaklaşımların temelini oluşturmuştur (Mayer vd., 2000). Charles Darwin "İnsanlarda ve Hayvanlarda Duyguların İfadesi" adlı eserinde duyguların çok önemli faydalarının olduğunu vurgulamıştır. Nitekim Darwin, duyguların farklı davranışlara enerji verdiğini, aynı zamanda bir iletişim düzeni oluşturarak, insanların ve hayvanların hayatına çok önemli katkılarda bulunduğunu ifade etmiştir (Ekman, 1997). Günümüzde duygu ve zekâ arasındaki ilişki konusunda, aklın duygulara egemen olduğu klasik anlayış görüşü bilim insanları tarafından terk edilmeye başlanmış; duyguların önemi hakkında büyük çapta fikir birliğine varılmıştır. İnsana verilen önemin her geçen gün arttığı günümüz dünyasında, duygu ve zekâ kavramlarının bir araya gelmesiyle duygusal zekâ olgusu ortaya çıkmıştır.

Duygusal zekâ kavramı ile ilgili alan yazında birçok tanım olmakla birlikte, özellikle 1990 yılında Salovey ve Mayer'in duygu- zekâ arasındaki ilişkiyi incelemeleri, bu kavramın ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Mayer ve Salovey (1990), duygusal zekâyı "kişinin kendi ve başkalarının duygularını fark etme, duyguları ayırt edebilme ve bunu kişinin düşünmesini ve eylemlerini yönlendirmek için kullanma yeteneği" şeklinde açıklamışlardır. Öte yandan, Goleman'ın 1995 yılında yayımlanmış olduğu "Duygusal Zekâ Neden IQ'dan Daha Önemlidir?" adlı kitabı dünya çapında büyük kitlelere ulaşmış, bu durum duygusal zekâ kavramının önem kazanmasına ve bu alanda çalışmaların artmasına katkı sağlamıştır. Goleman (1995) duygusal zekâyı, bireylerin kendini diğerlerinin yerine koyabilme, kendi kendini motive ederek duygu durumunu düzeltebilme ve duygularını yönetebilme yeteneği olarak tanımlamıştır.

İş yaşamının tarihsel akışı incelendiğinde, geçmişte pek önemsenmeyen duygu kavramı günümüz örgüt yapısı içerisinde bireylerin performansını etkileyecek en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Nitekim, örgütün başarıya ulaşması da yöneticinin kişiliği, bulunduğu ortam ve kitleleri örgütün amaçları doğrultusunda sürükleyebilmesi vb. gibi özelliklere bağlıdır. Ayrıca bireyin duygularının farkında olması, duygularını dizginleyebilmesi, başkalarının duygularını anlayabilmesi, sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilmesi

ve kitleleri örgütün hedefleri doğrultusunda sürükleyebilmesi gibi özellikleri, duygusal zekâ ve liderlik kavramlarının ortak özellikleri arasındadır.

Bilim insanları, duygusal zekânın bilişsel zekâ gibi kadere bağlı olmadığını, her yaşta geliştirilebileceğini savunmakta ve sonuç olarak duygusal zekâ, önemini artırmaya devam etmektedir (Baltaş, 2006). Bu bağlamda, duygusal zekâ düzeyini kitleler halinde yükseltmek ancak eğitimle mümkün olabilir. Eğitim, ülkelerin tasarladığı insan modelini oluşturmak amacıyla toplumun tüm fertlerine uygulanması planlanan, toplumu geliştiren ve değiştiren süreçler bütünüdür. Bu uygulama sürecini devlet, bakanlık aracılığıyla eğitim ortamlarında gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Bu doğrultuda, devletin eğitim amaçlarına ulaşmasını sağlamak, eğitim teşkilatını dinamik tutmak ve etkin hale getirmek gibi görevler açısından okul yöneticilerine büyük roller düşmektedir.

Eğitim yönetimi, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamak, eğitim örgütlerini saptanan hedeflere ulaştırmak üzere insan ve maddi kaynakları etkili bir biçimde kullanmak şeklinde tanımlanmaktadır (Taymaz, 2011). Eğitim yöneticileri, bu görevi yerine getirirken eğitim kurumunun niteliğini yükseltmek ve sürekliliğini sağlamak adına etkili liderlik davranışlarını ortaya koymalıdır. Buradan hareketle, kuşkusuz, okul yöneticilerinin öncelikle kendi duygularını anlamaları ve ifade etmeleri ile duygusal zekâ düzeylerini yüksek seviyede tutmaları, okulun başarısına katkıda bulunabilir. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri Schutte veya Baron Duygusal Zekâ Ölçekleri ile ölçülmüş ve okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, eğitim alanı, bulunulan kurumda çalışma süresi, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, branş, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, bulunulan okuldaki görev süresi gibi çeşitli değişkenlerle anlamlı ilişkisi olup olmadığı incelenmiştir (Çetinkaya, 2017; Demirdiş, 2009; Erkoç, 2019; Güney, 2009; İşliel, 2009). Bu araştırma, duygusal zekâ kavramının anlaşılması ve düşük duygusal zekâ düzeyine sahip bireylerin iş yaşamlarında başarıya ulaşma hususunda sorun yaşayacaklarını ortaya koyması açısından önem arz etmektedir. Ayrıca, araştırmanın sonuçları, uygulamada olan okul yöneticilerine ve eğitim politikacılarının politikalarının belirlenmesinde yarar sağlaması açısından önemlidir. Bu kapsamda, araştırmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel kurumlarda görev yapan okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

A. Okul yöneticilerinin duygusal zekâları hangi düzeydedir?

B. Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin belirlenmesinde; cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, çalıştığı kurum (devlet-özel), görevlendirildiği kurum (anaokulu-ilkokul-ortaokul-lise), görevlendirildiği ilçe, görev unvanı, yönetici pozisyonunda çalışma süresi ile son olarak toplam çalışma süresine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlandığından, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli tercih edilmiştir. Tarama modeli ile geçmişte veya halen var olan bir durumun, olduğu şekliyle belirlenmesi amaçlanmaktadır. Tarama modeli, genel tarama ve örnek olay taraması olmak üzere ikiye ayrılmakla birlikte araştırmada, genel tarama yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arasında değişimin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Çalışmada, değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin ve yönünün belirlenmesi, ilişkisel tarama modellerinden biri olan korelasyonun uygulanması ile sağlanmıştır. Korelasyon türü ilişki aramalarında, değişkenlerin değişim katsayıları (düzeyleri) öğrenilmeye çalışılır (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2020 ile 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Bağcılar, Bayrampaşa, Esenler ve Güngören ilçelerinde bulunan devlet ve özel anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma verileri toplama sürecinde örneklem seçimine gidilmemiş ve tüm evrene ulaşılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya, İstanbul Valiliği ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından alınan izinler doğrultusunda, gönüllülük esasına bağlı olarak 192'si kadın, 418'i erkek olmak üzere toplam 610 okul yöneticisi katılım sağlamıştır. Araştırmada, okul yöneticilerinin kişisel bilgi formuna verdikleri yanıtlar neticesinde elde edilen sosyo demografik özelliklere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak cinsiyetinin erkek (% 68.5) ve medeni durumunun evli (% 73.6) olduğu, en çok katılımın 31-35 yaş arasında (% 23.9), lisans mezunu (% 69.4) olduğu görülmekle birlikte daha çok devlet kurumlarında (% 78.9) çalıştıkları söylenebilir. Ayrıca, katılım sağlayan okul yöneticilerinin çoğunluğunun, müdür yardımcılarında (% 68.4) olduğu, Bağcılar ilçesinde (% 28.9) ve ortaokul düzeyinde (% 30.5) çalıştıkları görülmektedir. Ek olarak, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda 6-10 yıl arasında (% 27.4) görev aldıkları ve yönetici pozisyonunda çalışma sürelerinin ise 1-5 yıl arasında (% 39.5) olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Bazı Sosyo Demografik Özellikleri

Değişkenler	Alt Değişkenler	Frekans	Yüzde
Cinsiyetiniz	Erkek	418	68.5
	Kadın	192	31.5
Medeni Durum	Evli	449	73.6
	Bekar	161	26.4
Yaş	25 yaş ve altı	5	0.8
	26-30 yaş arası	83	13.6
	31-35 yaş arası	146	23.9
	36-40 yaş arası	124	20.3
	41-45 yaş arası	112	18.4
	46 yaş ve üzeri	140	23.0
Öğrenim Durumu	Lise	8	1.3
	Ön Lisans	16	2.6
	Lisans	423	69.4
	Yüksek Lisans	158	25.9
	Doktora	5	0.8
Çalıştığı Kurum	Devlet	481	78.9
	Özel	129	21.1
Görevlendirildiği Kurum	Anaokulu	73	12.0
	İlkokul	178	29.1
	Ortaokul	186	30.5
	Lise	173	28.4
Görevlendirildiği İlçe	Bağcılar	176	28.9
	Bayrampaşa	139	22.8
	Esenler	160	26.2
	Güngören	135	22.1
Görev Unvanı	Müdür	193	31.6
	Müdür Yardımcısı	417	68.4
Yönetici Pozisyonunda Çalışma Süresi	1 yıl ve altı	79	13
	1-5 yıl arası	241	39.5
	6-10 yıl arası	155	25.4
	11-15 yıl arası	63	10.3
	16-20 yıl arası	40	6.6
	21 yıl ve üzeri	32	5.2
Mesleki Kıdeminiz	1 yıl ve altı	3	0.5
	1-5 yıl arası	54	8.9
	6-10 yıl arası	167	27.4
	11-15 yıl arası	118	19.3
	16-20 yıl arası	107	17.5
	21 yıl ve üstü	161	26.4
Toplam		610	100.0

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Araştırmada, örnekleme oluşturan okul yöneticilerinin sosyo demografik özelliklerinin belirlenmesi amacı ile araştırmacı tarafından cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, çalıştığı kurum (devlet-özel), görevlendirildiği kurum, görevlendirildiği ilçe, görev unvanı, yönetici olarak çalışma süresi ile son olarak toplam çalışma süresini sorgulayan ve 10 sorudan oluşan “Demografik Bilgi Formu” ile “Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği” kullanılmıştır.

Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği; 1998 yılında Schutte, Cooper, Dornheim, Golden, Haggerty, Hall ve Malouff tarafından geliştirilmiş olup 5’li Likert puanlama içeren 33 madde ve tek faktörlü yapıdan oluşmaktadır (Schutte vd, 1998). Daha sonra ölçek, 2004 yılında Austin, Huang, McKenney ve Saklofese tarafından yeniden düzenlenerek üç faktörlü yapıya ayrılmış ve 41 maddeye çıkarılmıştır. Söz konusu ölçek, 2011 yılında ise Saltukoğlu, Tatar ve Tok tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Tatar vd, 2011). Ölçek 41 sorudan ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. İlk alt boyut “iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi” olup, 21 maddeden oluşmaktadır. İkinci alt boyut “duyguların değerlendirilmesi” boyutudur ve 13 maddeden meydana gelmektedir. Üçüncü alt boyut ise 7 maddeden oluşan “duyguların kullanımı” boyutudur. Ayrıca ölçek 5’li likert puanlama ile geliştirilmiş olup, 1; kesinlikle katılmıyorum, 2; katılmıyorum, 3; kararsızım, 4; katılıyorum, 5; kesinlikle katılıyorum şeklindedir.

Araştırma izin dilekçesi ile birlikte kurum yöneticileri ziyaret edilmiş ve gönüllülük esasına göre katılımcılar duygusal zekâ ölçeğini cevaplamışlardır. Araştırmada verilerin analizi, bilgisayar ortamında SPSS 25.0 paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Duygusal zekâ ölçeğinin toplam ve alt boyut puan ortalamaları ile bağımsız değişken dağılımlarının belirlenmesinde tanımlayıcı istatistikler kullanılmıştır. Yapılan normallik analizi sonucunda histogram grafiği ve normallik test istatistiği olan Kolmogorov-Smirnov testi incelenmiş, ölçeklerden alınan puanların normal dağılımdan anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu nedenle analize non-parametrik testler ile devam edilmiştir. Cinsiyet, medeni durum, görev yapmakta olduğu kurum ve unvan durumu değişkenlerine göre ölçek puanlarını karşılaştırmak amacıyla Mann Whitney U testi kullanılırken; yaş, eğitim düzeyi, görevlendirildiği kurum, görevlendirildiği ilçe ve yönetici pozisyonunda çalışma süresi ile toplam çalışma süresi değişkenlerine göre ise ölçek puanlarını karşılaştırmak için Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kullanılan Mann Whitney U testi ikili karşılaştırmalarda kullanılırken, Kruskal Wallis H testi ise gruplar arası anlamlı farklılıkların olması durumunda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Yapılan bu testlerde anlamlılık seviyesi ise 0,05 baz alınarak test edilmiştir.

Güvenilirlik Testi

Güvenilirlik, bir ölçme aracının geçerli sayılabilmesinin ilk koşuludur. Çalışmada katılımcılara uygulanan ölçekteki soruların güvenilirliği Cronbach Alfa testi ile sağlanmıştır.

Cronbach Alfa katsayısı 1'e yaklaştıkça ölçekte kullanılan maddelerin iç tutarlılığının yüksek olduğu, kısacası güvenilir olduğu anlaşılmaktadır (Kartal ve Dirlik, 2016).

Güvenilirlik analiz sonuçları incelendiğinde, ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,839 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 2). Bu kapsamda, uygulanan ölçeğin ve ölçekte yer alan 41 ifadenin güvenilir olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Güvenilirlik Testi

Alt Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	41	0,839

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma verilerinin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmada, öncelikle okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerine yer verilmiş, daha sonra okul yöneticilerinin cinsiyet, medeni durum, yaş, eğitim durumu, çalıştığı kurum (devlet-özel), görevlendirildiği kurum, görevlendirildiği ilçe, görev unvanı, yönetici pozisyonunda çalışma süresi ile son olarak toplam çalışma süresi değişkenleri kapsamında duygusal zekâ düzeyleri tek tek incelenmiştir.

Duygusal zekâ ölçeğinde yer alan soruların ortalama ve standart değerleri incelendiğinde, ölçek sorularına cevap veren okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini belirleyen toplam 41 soru için hesaplanan ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Okul Yöneticilerinin Duygusal Zekâ Düzeyleri

Alt Boyut	N	Ortalama	Standart Sapma
İyimserlik	610	4,063	0,410
Duyguların Değerlendirilmesi	610	3,973	0,526
Duyguların Kullanımı	610	3,149	0,598
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	610	3,878	0,344

Tablo 3 incelendiğinde, okul yöneticilerinin duygusal zekâ ölçeği alt boyutlarından "iyimserlik" boyutuna verdikleri yanıtların ortalamasının 4,063 standart sapmasının ise 0,410 olduğu görülmektedir. Duyguların değerlendirilmesi boyutunda verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,973 ve standart sapması 0,526'dır. Duyguların kullanımı boyutunda verilen yanıtların aritmetik ortalaması 3,149, standart sapması 0,598 olarak belirlenmiştir. Ayrıca duygusal zekâ ölçeği geneline ait ortalama ise 3,878 olup, standart sapması ise 0,344'tür. Araştırmaya katılım sağlayan okul yöneticilerinin verilen yanıtlara göre duygusal zekâ ölçeğinin ifadelerine katıldıkları belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek maksimum puan ortalaması 5 olduğuna göre elde edilen bulgulara dayanarak okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği geneli ve alt boyutlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	U	P-değeri
İyimserlik	Erkek	418	283,87	31087,500	0,000
	Kadın	192	352,59		
Duyguların Değerlendirilmesi	Erkek	418	300,28	37945,000	0,279
	Kadın	192	316,87		
Duyguların Kullanımı	Erkek	418	298,17	37066,000	0,129
	Kadın	192	321,45		
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	Erkek	418	286,43	32156,500	0,000
	Kadın	192	347,02		

Tablo 4 incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin birinci alt boyutu olan “iyimserlik” boyutu ile duygusal zekâ ölçeği genel ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,000- 0,000<0,05*). Farklılığın kaynağı incelendiğinde, iyimserlik alt boyutunda kadın okul yöneticilerinin ($X= 352,59$) erkek okul yöneticilerine ($X= 283,87$) göre iyimserlik/ruh halinin düzenlenmesi algılarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde, duygusal zekâ ölçeği genel ortalaması açısından kadın okul yöneticilerinin ($X= 347,02$) erkek okul yöneticilerine ($X= 286,43$) kıyasla duygusal zekâ düzeyleri ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, buna ek olarak cinsiyet değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin diğer alt boyutları olan “duyguların değerlendirilmesi” ve “duyguların kullanımı” boyutları bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı gözlenmiştir (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,279- 0,129>0,05*). Okul yöneticilerinin medeni durum değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği geneli ve alt boyutlarının Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Medeni Durum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	U	P-değeri
İyimserlik	Evli	449	297,50	32552,500	0,061
	Bekar	161	327,81		
Duyguların Değerlendirilmesi	Evli	449	296,10	31926,000	0,028
	Bekar	161	331,70		
Duyguların Kullanımı	Evli	449	299,38	33398,500	0,151
	Bekar	161	322,56		
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	Evli	449	293,39	30706,000	0,005
	Bekar	161	339,28		

Tablo 5 incelendiğinde, medeni durum değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “duyguların değerlendirilmesi” boyutu ile duygusal zekâ ölçeği geneli ortalaması açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*elde*

edilen *p*-değerleri sırasıyla = 0,028- 0,005<0,05). Duygusal zekâ ölçeğinin ikinci alt boyutu olan duyguların değerlendirilmesi boyutunda bekar okul yöneticilerinin ($X= 331,70$), evli okul yöneticilerine ($X= 296,10$) kıyasla ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde, duygusal zekâ ölçeği genel ortalaması açısından bekar okul yöneticilerinin ($X= 339,28$) evli okul yöneticilerine ($X= 293,39$) göre duygusal zekâ düzeyleri ortalamalarının daha yüksek değerlere sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, medeni durum değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin diğer alt boyutları olan “iyimserlik” ve “duyguların kullanımı” boyutları bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,061- 0,151>0,05*). Okul yöneticilerinin yaş grubu değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği geneli ve alt boyutlarının Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Yaş Grubu Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	X ²	P-değeri
İyimserlik	25 yaş ve altı	5	414,50	2,008	0,064
	26-30 yaş arası	83	285,38		
	31-35 yaş arası	146	340,04		
	36-40 yaş arası	124	304,02		
	41-45 yaş arası	112	288,61		
	46 yaş ve üzeri	140	292,34		
Duyguların Değerlendirilmesi	25 yaş ve altı	5	349,10	1,386	0,070
	26-30 yaş arası	83	339,57		
	31-35 yaş arası	146	323,67		
	36-40 yaş arası	124	309,65		
	41-45 yaş arası	112	275,36		
	46 yaş ve üzeri	140	285,23		
Duyguların Kullanımı	25 yaş ve altı	5	286,10	2,361	0,120
	26-30 yaş arası	83	318,21		
	31-35 yaş arası	146	317,51		
	36-40 yaş arası	124	319,71		
	41-45 yaş arası	112	313,08		
	46 yaş ve üzeri	140	267,49		
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	25 yaş ve altı	5	399,30	13,819	0,107
	26-30 yaş arası	83	317,26		
	31-35 yaş arası	146	338,66		
	36-40 yaş arası	124	312,22		
	41-45 yaş arası	112	282,73		
	46 yaş ve üzeri	140	272,86		

Tablo 6 incelendiğinde, yaş grubu değişkeninin duygusal zekâ ölçeği geneli ve tüm alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,064- 0,070- 0,120- 0,107>0,05*). Okul

yöneticilerinin eğitim düzeyi değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği geneli ve alt boyutlarının Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7 incelendiğinde, eğitim durumu değişkeninin duygusal zekâ ölçeği geneli ve tüm alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,414- 0,618- 0,551- 0,795>0,05*).

Tablo 7. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	X ²	P-değeri
İyimserlik	Lise Mezunu	8	370,63	2,008	0,414
	Ön Lisans Mezunu	16	365,63		
	Lisans Mezunu	423	300,47		
	Yüksek Lisans Mezunu	158	307,62		
	Doktora Mezunu	5	367,20		
Duyguların Değerlendirilmesi	Lise Mezunu	8	234,00	1,386	0,618
	Ön Lisans Mezunu	16	282,66		
	Lisans Mezunu	423	302,70		
	Yüksek Lisans Mezunu	158	317,91		
	Doktora Mezunu	5	337,70		
Duyguların Kullanımı	Lise Mezunu	8	236,44	2,361	0,551
	Ön Lisans Mezunu	16	290,50		
	Lisans Mezunu	423	304,06		
	Yüksek Lisans Mezunu	158	319,86		
	Doktora Mezunu	5	226,90		
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	Lise Mezunu	8	262,00	1,678	0,795
	Ön Lisans Mezunu	16	312,50		
	Lisans Mezunu	423	301,22		
	Yüksek Lisans Mezunu	158	317,32		
	Doktora Mezunu	5	341,10		

Okul yöneticilerinin çalıştığı kurum değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği geneli ve alt boyutlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Çalıştığı Kurum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	U	P-değeri
İyimserlik	Devlet	481	296,57	26727,500	0,016
	Özel	129	338,81		
Duyguların Değerlendirilmesi	Devlet	481	304,40	30496,000	0,766
	Özel	129	309,60		
Duyguların Kullanımı	Devlet	481	311,74	28024,000	0,090
	Özel	129	282,24		
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	Devlet	481	300,63	28680,500	0,187
	Özel	129	323,67		

Tablo 8 incelendiğinde, çalıştığı kurum değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin birinci alt boyutu olan “iyimserlik” boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değeri =0,016<0,05*). İyimserlik alt boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı incelendiğinde; özel kurumda çalışan okul yöneticilerinin ($\bar{X}= 338,81$) devlet kurumunda çalışan okul yöneticilerine ($\bar{X}= 296,57$) göre ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, duygusal zekâ ölçeğinin diğer alt boyutlarından “duyguların değerlendirilmesi” ve “duyguların kullanımı” boyutları ile duygusal zekâ ölçeği geneli ortalaması bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,766- 0,090- 0,187>0,05*). Okul yöneticilerinin görevlendirildiği kurum değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği geneli ve alt boyutlarının Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Görevlendirildiği Kurum Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	X ²	P-değeri	Anlamlı Fark
İyimserlik	Anaokulu	73	351,16	10,438	0,025	1>4
	İlkokul	178	312,07			
	Ortaokul	186	306,79			
	Lise	173	278,08			
Duyguların Değerlendirilmesi	Anaokulu	73	286,77	10,187	0,693	-
	İlkokul	178	313,80			
	Ortaokul	186	309,49			
	Lise	173	300,57			
Duyguların Kullanımı	Anaokulu	73	279,45	8,748	0,463	-
	İlkokul	178	304,71			
	Ortaokul	186	318,03			
	Lise	173	303,83			
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	Anaokulu	73	314,64	2,163	0,539	-
	İlkokul	178	313,42			
	Ortaokul	186	309,61			
	Lise	173	289,07			

Tablo 9 incelendiğinde, görevlendirildiği kurum değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin birinci alt boyutu olan “iyimserlik” boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değeri = 0,025<0,05*). İyimserlik alt boyutunda farklılığın kimden kaynaklandığı incelendiğinde, anaokulu kurumunda görevlendirilen okul yöneticilerinin ($\bar{X}= 351,16$) lise kurumunda görevlendirilen okul yöneticilerine ($\bar{X}= 278,08$) göre ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, duygusal zekâ ölçeğinin diğer alt boyutlarından “duyguların değerlendirilmesi” ve “duyguların kullanımı” boyutları ile duygusal zekâ ölçeği geneli ortalaması bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,693- 0,463- 0,539>0,05*). Okul yöneticilerinin görevlendirildiği ilçe değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği geneli ve alt boyutlarının Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10 incelendiğinde, görevlendirildiği ilçe değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin ikinci alt boyutu olan “duyguların değerlendirilmesi” boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değeri = 0,012 < 0,05*). Duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda farklılığın kimden kaynaklandığı incelendiğinde, İstanbul İli’nin Bağcılar ilçesinde görevlendirilen okul yöneticilerinin ($X= 327,77$) Bayrampaşa ilçesinde görevlendirilen okul yöneticilerine ($X= 287,62$) göre ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Tablo 10. Görevlendirildiği İlçe Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	X _s	P-değeri	Anlamlı Fark
İyimserlik	Bağcılar	176	327,77	4,707	0,195	-
	Bayrampaşa	139	287,62			
	Esenler	160	305,19			
	Güngören	135	295,24			
Duyguların Değerlendirilmesi	Bağcılar	176	333,44	11,035	0,012	1>2
	Bayrampaşa	139	267,24			
	Esenler	160	307,89			
	Güngören	135	305,63			
Duyguların Kullanımı	Bağcılar	176	296,17	3,674	0,299	-
	Bayrampaşa	139	308,66			
	Esenler	160	325,78			
	Güngören	135	290,37			
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	Bağcılar	176	331,16	8,267	0,051	-
	Bayrampaşa	139	275,44			
	Esenler	160	310,83			
	Güngören	135	296,67			

Ayrıca, duygusal zekâ ölçeğinin diğer alt boyutları olan “iyimserlik” ve “duyguların kullanımı” boyutları ile duygusal zekâ ölçeği geneli ortalaması bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı gözlenmiştir (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,195- 0,299- 0,051 > 0,05*). Okul yöneticilerinin unvan değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği geneli ve alt boyutlarının Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Görev Unvanı Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	U	P-değeri
İyimserlik	Müdür	193	331,92	35140,500	0,012
	Müdür Yardımcısı	417	293,27		
Duyguların Değerlendirilmesi	Müdür	193	321,34	37182,500	0,130
	Müdür Yardımcısı	417	298,17		
Duyguların Kullanımı	Müdür	193	284,78	36242,500	0,048
	Müdür Yardımcısı	417	315,09		
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	Müdür	193	320,31	37382,000	0,158
	Müdür Yardımcısı	417	298,65		

Tablo 11 incelendiğinde, görev unvanı değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutlarından “iyimserlik” ve “duyguların kullanımı” boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,012- 0,048<0,05*). İyimserlik alt boyutunda müdürlerin ($X= 331,92$) müdür yardımcılarının ($X= 293,27$), duyguların kullanımı alt boyutunda müdür yardımcılarının ($X= 315,09$) müdürlere ($X= 284,78$) göre ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. “Duyguların değerlendirilmesi” boyutu ile duygusal zekâ ölçeği geneli ortalaması bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı gözlenmiştir (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,130- 0,158>0,05*). Okul yöneticilerinin yönetici pozisyonunda çalışma süresi değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği geneli ve alt boyutlarının Kruskal Wallis H Testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Yönetici Pozisyonunda Çalışma Süresi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	X ²	P-değeri
İyimserlik	1 yıl ve altı	79	273,16	6,707	0,243
	1-5 yıl arası	241	307,01		
	6-10 yıl arası	155	303,45		
	11-15 yıl arası	63	349,10		
	16-20 yıl arası	40	295,88		
	21 yıl ve üzeri	32	310,06		
Duyguların Değerlendirilmesi	1 yıl ve altı	79	291,41	1,566	0,905
	1-5 yıl arası	241	313,61		
	6-10 yıl arası	155	296,48		
	11-15 yıl arası	63	305,47		
	16-20 yıl arası	40	313,64		
	21 yıl ve üzeri	32	312,77		
Duyguların Kullanımı	1 yıl ve altı	79	307,39	7,079	0,215
	1-5 yıl arası	241	322,91		
	6-10 yıl arası	155	301,86		
	11-15 yıl arası	63	294,36		
	16-20 yıl arası	40	256,28		
	21 yıl ve üzeri	32	270,84		
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	1 yıl ve altı	79	279,64	4,921	0,426
	1-5 yıl arası	241	320,67		
	6-10 yıl arası	155	294,76		
	11-15 yıl arası	63	320,65		
	16-20 yıl arası	40	290,13		
	21 yıl ve üzeri	32	296,47		

Tablo 12 incelendiğinde, yönetici pozisyonunda çalışma süresi değişkeninin duygusal zekâ ölçeği geneli ve tüm alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,243- 0,905- 0,215- 0,426>0,05*). Okul yöneticilerinin toplam çalışma süresi değişkenine göre duygusal zekâ ölçeği geneli ve alt boyutlarının Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Toplam Çalışma Süresi Değişkenine Göre Duygusal Zekâ Ölçeği Alt Boyutlarının Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Alt Boyut	Grup	N	Ortalama	X ²	P-değeri	Anlamlı Fark
İyimserlik	1 yıl ve altı	3	453,33	6,707	0,611	-
	1-5 yıl arası	54	288,80			
	6-10 yıl arası	167	307,24			
	11-15 yıl arası	118	318,17			
	16-20 yıl arası	107	305,52			
	21 yıl ve üzeri	161	297,25			
Duyguların Değerlendirilmesi	1 yıl ve altı	3	514,83	1,566	0,280	-
	1-5 yıl arası	54	322,10			
	6-10 yıl arası	167	300,59			
	11-15 yıl arası	118	318,51			
	16-20 yıl arası	107	302,69			
	21 yıl ve üzeri	161	293,46			
Duyguların Kullanımı	1 yıl ve altı	3	272,17	7,079	0,002	3>6
	1-5 yıl arası	54	279,31			
	6-10 yıl arası	167	334,31			
	11-15 yıl arası	118	324,89			
	16-20 yıl arası	107	321,16			
	21 yıl ve üzeri	161	260,40			
Duygusal Zekâ Ölçeği Geneli	1 yıl ve altı	3	504,67	10,332	0,066	-
	1-5 yıl arası	54	298,98			
	6-10 yıl arası	167	313,54			
	11-15 yıl arası	118	327,00			
	16-20 yıl arası	107	310,02			
	21 yıl ve üzeri	161	276,88			

Tablo 13 incelendiğinde, toplam çalışma süresi değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan “duyguların kullanımı” boyutu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değeri = 0,002<0,05*). Duyguların kullanımı alt boyutunda farklılıkların kimden kaynaklandığı incelendiğinde, mesleğinde toplamda 6-10 yıl arası çalışan okul yöneticilerinin ($X = 334,31$) 21 yıl ve üzeri çalışan okul yöneticilerine ($X = 260,40$) göre ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca toplam çalışma süresinin duygusal zekâ ölçeğinin diğer alt boyutları olan “iyimserlik” ve “duyguların değerlendirilmesi” boyutları ile duygusal zekâ ölçeği geneli ortalaması bakımından ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir (*elde edilen p-değerleri sırasıyla = 0,611- 0,280- 0,066>0,05*).

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde, okul yöneticilerinin duygusal zekâ ölçeği puan ortalamaları yüksek düzeydedir. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre duygusal zekâ durumları incelendiğinde, cinsiyet değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin geneli bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değeri = 0,000 < 0,05*). Veri sonuçlarına göre, kadın okul yöneticilerinin ($X = 347,02$) duygusal zekâ düzeylerinin erkek okul yöneticilerine ($X = 286,43$) nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir.

Duygusal zekâ alanında literatürde yapılan çalışmalar, bu araştırmadan elde edilen bulgularla benzerlik ve farklılıklar içermektedir. Nitekim Kandaz'ın (2018) çalışmasında, Trabzon merkez ve ilçelerindeki tüm kademelerde görev yapan 200 müdür ve müdür yardımcısına duygusal zekâ ölçeği uygulanmış, sonuç olarak, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olduğu ve kadın okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin erkek okul yöneticilerinden daha yüksek ortalamalara sahip olduğu belirlenmiştir. Görülmektedir ki, iki araştırmada da, kadın okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri erkek okul yöneticilerine göre daha yüksektir. Diğer taraftan Güney'in (2009), Çetinkaya'nın (2017) ve Erkoç'un (2019) araştırmalarında duygusal zekâ ölçeği uygulanmış ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca, Baron Duygusal Zekâ Ölçeği'ni araştırmada kullanan İşliel (2013) de benzer sonuca ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin medeni durumlarına göre duygusal zekâ durumları incelendiğinde, medeni durum değişkeninin duygusal zekâ ölçeği geneli bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değeri = 0,005 < 0,05*). Buna göre, bekar okul yöneticilerinin ($X = 339,28$) duygusal zekâ düzeylerinin evli okul yöneticilerine ($X = 293,39$) nazaran daha yüksek ortalamalara sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan Güney'in (2009) araştırmasında, İstanbul ili Tuzla ilçesindeki resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 105 okul yöneticisine duygusal zekâ ölçeği uygulanmış ve medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Okul yöneticilerinin yaş grubuna göre duygusal zekâ durumları incelendiğinde, yaş grubu değişkeninin duygusal zekâ ölçeği geneli bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir (*elde edilen p-değeri = 0,107 > 0,05*). Yerli'nin (2009) araştırmasında, İstanbul ili Anadolu yakasında yer alan 11 ilçedeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan 310 okul yöneticisine duygusal zekâ ölçeği uygulanmış ve yaş değişkeninde anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ek olarak Güney'in (2009) ve Çetinkaya'nın (2017) araştırmasında duygusal zekâ ölçeği uygulanmış ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğini araştırmada kullanan İşliel (2013) de benzer sonuca ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin verdiği cevaplar neticesinde, eğitim durumu değişkeninin duygusal zekâ ölçeği geneli bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir (*elde edilen p-değeri = 0,795 > 0,05*). Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğini

araştırmasında kullanan İşliel (2013) ve Schutte Duygusal Zekâ Ölçeğini araştırmasında kullanan Erkoç (2019) da benzer sonuca ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin çalıştığı kuruma göre duygusal zekâ durumları incelendiğinde, görev yapmakta olduğu kurum değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutu olan “iyimserlik” boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir (*elde edilen p-değeri = 0,016 < 0,05*). İyimserlik alt boyutunda anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığı incelendiğinde; özel kurumda çalışan okul yöneticilerinin ($X = 338,81$) devlet kurumunda çalışan okul yöneticilerine ($X = 296,57$) göre ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Okul yöneticilerinin görevlendirildiği kuruma göre duygusal zekâ durumları incelendiğinde, görevlendirildiği kurum değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin “iyimserlik” alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir (*elde edilen p-değeri = 0,025 < 0,05*). İyimserlik alt boyutunda farklılıkların kimden kaynaklandığı incelendiğinde, anaokulu kurumunda görevlendirilen okul yöneticilerinin ($X = 351,16$) lise kurumunda görevlendirilen okul yöneticilerine ($X = 278,08$) göre ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Okul yöneticilerinin görevlendirildiği ilçeye göre duygusal zekâ durumları incelendiğinde, görevlendirildiği ilçe değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin “duyguların değerlendirilmesi” alt boyutu bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir (*elde edilen p-değeri = 0,012 < 0,05*). Duyguların değerlendirilmesi alt boyutunda farklılıkların kimden kaynaklandığı incelendiğinde, İstanbul İli'nin Bağcılar ilçesinde görevlendirilen okul yöneticilerinin ($X = 333,44$) Bayrampaşa ilçesinde görevlendirilen okul yöneticilerine ($X = 267,24$) göre ortalamasının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Ayrıca yapılan analizler sonucunda, görevlendirildiği ilçe değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin diğer alt boyutları olan “iyimserlik” ve “duyguların kullanımı” boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okul yöneticilerinin görev unvanlarına göre duygusal zekâ durumları incelendiğinde, görev unvanı değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin “iyimserlik” ve “duyguların kullanımı” alt boyutları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu tespit edilmiştir (*elde edilen p-değerleri = 0,012-0,048 < 0,05*). İyimserlik alt boyutunda müdürlerin ($X = 331,92$) müdür yardımcısına ($X = 293,27$), duyguların kullanımı alt boyutunda ise müdür yardımcılarının ($X = 315,09$) müdürlere ($X = 284,78$) göre duygusal zekâ düzeyi ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Okul yöneticilerinin yönetici pozisyonunda çalışma süresine göre duygusal zekâ durumları incelendiğinde, yönetici pozisyonunda çalışma süresi değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin geneli bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (*elde edilen p-değeri = 0,426 > 0,05*). Bu bulgular Güney'in (2009) ve Erkoç'un (2019) araştırma sonuçları ile uyumludur.

Okul yöneticilerinin toplam çalışma süresine göre duygusal zekâ durumları incelendiğinde, toplam çalışma süresi değişkeninin duygusal zekâ ölçeğinin “duyguların kullanımı” alt boyutu bakımından anlamlı bir farklılığa neden olduğu gözlenmiştir (*elde edilen p-değeri = 0,002<0,05*). Duyguların kullanımı alt boyutunda farklılığın kimden kaynaklandığı incelendiğinde, mesleğinde toplamda 6-10 yıl arası çalışan okul yöneticilerinin ($X= 334,31$) 21 yıl ve üzeri çalışan okul yöneticilerine ($X= 260,40$) göre duygusal zekâ düzeyi ortalamalarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Toplam çalışma süresinin duygusal zekâ ölçeğinin diğer alt boyutları olan “iyimserlik” ve “duyguların değerlendirilmesi” boyutlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. İşliel (2013) ve Erkoç (2019) araştırmalarında, mesleki kıdem değişkenine göre duygusal zekâ düzeylerinin farklılaşmadığını tespit etmiştir. Diğer taraftan, Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğini araştırmada kullanan Demirdiş'e (2009) göre Bar-On Duygusal Zekâ Ölçeğinin genel ruh durumu boyutunda 5 yıl ve altı çalışma süresi olan okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin, 6-10 ile 11-15 yıl çalışma süresi bulunan okul yöneticilerine göre daha düşük ortalamalara sahip olduğu tespit edilmiştir.

Özetleyecek olursak, araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, çalıştığı kurum, görevlendirildiği kurum, görevlendirildiği ilçe, görev unvanı ve toplam çalışma süresi değişkenleri üzerinde anlamlı düzeyde bir farklılığa neden olduğu; yaş grubu, eğitim durumu ve yönetici pozisyonunda çalışma süresi değişkenleri üzerinde ise anlamlı düzeyde bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak bundan sonra yapılacak çalışmalar için aşağıda birtakım önerilere yer verilmiştir:

- Ülkemizde okul yöneticiliği bir meslek dalı olarak kabul edilmediğinden dolayı, eğitim fakültelerinden mezun olan her birey, öğretmen ve okul yöneticisi olabilmektedir. Bu kapsamda, eğitim fakültelerinin ders programlarına okul yöneticiliği ve duygusal zekâ yeterlilikleri konularını ve ilişkilerini içeren dersler sunulabilir.
- Bu çalışma, sadece İstanbul ili Bağcılar, Bayrampaşa, Esenler ve Güngören ilçelerini kapsamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı önderliğinde daha büyük kapsamlı bir çalışma uygulanabilir ve Türkiye geneli okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri belirlenebilir. Sonuç olarak, düşük duygusal zekâ düzeyine sahip yöneticilere duygusal zekâ düzeyini yükseltecek eğitim ve uygulamaların verilmesi sağlanabilir.
- Kadın okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi ortalama puanlarının erkek okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyi ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu kapsamda, ilerleyen yıllarda kurumun başarıya ulaşmasında büyük bir paya sahip olduğu düşünülen kadın yöneticilerin okul yönetiminde sayılarının artırılması faydalı olabilir. Bu kapsamda, öncelikle okul yöneticisi ihtiyacı fazla olan kurumlar başta olmak üzere en az bir yöneticinin kadın olması bakanlık tarafından yönetici seçme yönetmeliğinde karar olarak alınabilir.

- Okul müdürü veya müdür yardımcılığı görevine getirilmesinde sadece Millî Eğitim Bakanlığının uyguladığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Seçme (EKYS) Sınavı gibi bireyin sadece bilgi düzeyini ölçen sınavlar dışında, duygusal zekâ düzeyini ölçen envanterler uygulanabilir. Böylece, çalışma alanı içerisinde insan faktörü olan okul yöneticiliği görevi için sağlıklı iletişim ve empati kurabilen, örgüt içi ilişkileri kaliteli bir şekilde yürütebilen bireylerin göreve gelmesi daha uygun olabilir.
- Bu araştırma, okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerini cinsiyet, yaş, medeni durum, eğitim durumu, görev unvanı, çalışılan kurum, görevlendirilen kurum, görevlendirilen ilçe, yöneticilik kademesinde geçirilen hizmet süresi ve mesleki kıdem değişkenleri ölçüsünde ele almıştır. Değişkenlerin sayısı artırılarak (brans, çocuk sayısı, hizmet içi eğitimlere katılma durumu gibi) araştırmaya derinlik kazandırılabilir.
- Bu araştırmada veriler, Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tüm eğitim-öğretim kademelerinden (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) elde edilmiş olup, eğitim-öğretim sürecinin devam ettiği üniversite kurumları dahil edilmemiştir. Bu nedenle araştırmada, eğitim-öğretim bütünlüğünün sağlanması adına, üniversite kurumlarında görev alan akademisyenler ile üniversite öğrencileri de araştırmaya dahil edilerek çalışmanın kapsamı genişletilebilir.
- Okul yöneticilerinin kendi algılarına göre oluşturulan “Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmamızın geliştirilmesi amacıyla ölçeklerin sadece okul yöneticilerine değil, okul yöneticileriyle aynı kurumda çalışan öğretmenlere de uygulanarak elde edilen bulguların karşılaştırılması daha farklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir.
- Bu araştırmada ölçek, uygulama sınırlılıklarından dolayı sadece bir bölgede yer alan tüm kademelerdeki okulların yöneticilerine uygulanmıştır. Uygulaması yapılan bölgeler İstanbul’un sosyo-ekonomik ve eğitim düzeyi düşük ilçelerinden oluşmaktadır. Bu nedenle, İstanbul genelinin veya yaşam kalitesi yüksek ilçelerin (Beşiktaş, Kadıköy, Bakırköy, Şişli vb. gibi) de çalışmaya dahil edilmesi önerilmektedir.
- Çalışmada ölçeklerin uygulanma aşamasının bir kısmı COVID-19 virüs salgını koşulları altında gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, araştırmaya katılım sağlayan okul yöneticilerinin bazıları, eğitim-öğretim sürecine ara verilmesinden dolayı, uzun zaman boyunca fiziksel olarak okula gitmedikleri veya dönüşümlü olarak kurumda buldukları tespit edilmiştir. Dolayısıyla, COVID-19 salgını etkisini yitirdikten sonra yapılacak benzer araştırmalarla, COVID-19 dönemi ile normal dönem arasında çalışmayı sürdüren okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri belirlenerek, farklılık olup olmadığı incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Baltaş Z. (2006). *İnsanın dünyasını aydınlatan ve işine yansıyan ışık: Duygusal zekâ*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakar U. , & Arbak Y. (2004). Modern yaklaşımlar ışığında değişen duygu-zekâ ilişkisi ve duygusal zekâ. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 23- 48.
- Çetinkaya T. (2017). *Duygusal zekâ yeteneğinin ilk ve ortaokul yöneticilerinin başarı düzeyleri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik bir uygulama: Akçaabat örneği* (Yüksek Lisans tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Demirdiş E. (2009). *İlköğretim okulu yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki: Şanlıurfa ili örneği*. (Yüksek Lisans tezi). Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Ekman P. (1997). Should we call it expression or communication?. *Innovations in Social Science Research*, 10(4), 344.
- Erkoç N. (2019). *İlkokul yöneticilerinin yılmazlık, duygusal zekâ ve yönetsel etkililik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Goleman D. (1995). *Emotional intelligence*. New York, NY: Bantham.
- Güney F. (2009). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çatışma yönetimi stratejileri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İşliel K. (2013). *Duygusal zekâ ve liderlik* (Yayımlanmış Yüksek Lisans tezi). T.C. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kandaz U. (2018). *Eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin liderlik özellikleri ile duygusal zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Avrasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Karasar N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi* (30. Baskı), Ankara: Nobel Dağıtım.
- Kartal K. , & Dirlik E. M. (2016). Geçerlik kavramının tarihsel gelişimi ve güvenilirlikte en çok tercih edilen yöntem: Cronbach Alfa Katsayısı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1865- 1879.
- Mayer J. D., Salovey P., & Caruso D. (2000). *Models of emotional intelligence*. R. J. Sternberg (Eds.), *Handbook of Intelligence*, Cambridge: University Press.
- Schaufeli W. B., Taris T. W., & Bakker A. B. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide: On the differences between work engagement and workaholism. R. J. Burke & E. Elgar (Eds.), *Research Companion to Working Time and Work Addiction* (pp. 193- 217). Northampton: Edward Elgar Publishing.
- Schutte N. S., Malouff J. M., Hall L. E., Haggerty D. J., Cooper J. T., Golden C. J., & Dornheim, L.. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167- 177.
- Tatar A., Tok S. ve Saltukoğlu G. (2011). Gözden geçirilmiş Schutte duygusal zekâ ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 21(4), 325- 338.

Taymaz H. (2011). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Yerli S. (2009). *İlk ve ortaöğretim okullarındaki yöneticilerin duygusal zekâ ve problem çözme becerileri arasındaki ilişki: İstanbul Anadolu Yakası örneği* (Yüksek Lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

TÜRKİYE’DE ZEKÂ OYUNLARI İLE İLGİLİ YAPILMIŞ BİLİMSEL ÇALIŞMALAR ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: DOKÜMAN ANALİZİ

Elif ŞENTÜRK³

Sadrettin ERTEK⁴

ÖZET

Araştırma, zekâ oyunları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların konu ve yöntem açısından incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımının analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada incelenecek dokümanlar, Türkiye’de zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel çalışmalar ölçüt örnekleme ile tespit edilmiştir. Örneklemin ölçütleri; Yöktez, Ulakbim ve Google Akademik’te anahtar kelimeleri veya başlığında “zekâ oyunları”, “zekâ oyunları”, “akıl oyunları”, “zihin oyunları” sözcüklerinin bulunmasıdır. Araştırma için doküman tarama Ocak 2014-Haziran 2021 tarihleri aralığında yapılmış olan çalışmaları kapsamış ve 30 makale, 10 lisansüstü tez, 2 bildiri ve 1 proje toplamda 43 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir.

Araştırma sonucunda ise; konu-alan açısından incelenen çalışmaların türleri, yıllara göre dağılımı ve temalarına hangi alanlarda çalışıldığı incelenmiştir. Yıllara göre bakıldığında alanla ilgili çalışmaların 2017 yılı ve sonrasında arttığı, konu açısından incelendiğinde altı farklı temada ayrıştığı görülmüştür. Çalışmalarda en çok “zekâ oyunlarının bazı değişkenlere etkileri” konusunun yer aldığı belirlenmiştir. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde daha fazla nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma yöntemiyle çalışıldığı, daha çok ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı ve 1-50 kişilik örneklem büyüklüğü ile çalışıldığı tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Oyun, Zekâ, Zekâ Oyunları, Zeka Oyunları, Zihin Oyunları

³Sınıf Öğretmeni, Altınordu İlkokulu, Ordu, elifsenturk86@gmail.com

⁴Müdür Yardımcısı, Altınordu İlkokulu, Ordu, sadrettinertek@gmail.com

A RESEARCH ON SCIENTIFIC STUDIES ON INTELLIGENCE GAMES IN TURKEY: DOCUMENT ANALYSIS

ABSTRACT

The research was carried out with the qualitative research method in order to examine the scientific studies on intelligence games in terms of subject and method. Content analysis, which is one of the analysis methods of the qualitative research approach, was used. The documents to be examined in the research, scientific studies on intelligence games in Turkey were determined by criterion sampling. The criteria of the sample; Yöktez, Ulakbim and Google Scholar have keywords or the words "intelligence games", "intelligence games", "mind games", "mind games" in their titles. Document scanning for the research included the studies carried out between January 2014 and June 2021, and a total of 43 research studies were included in the study, including 30 articles, 10 graduate theses, 2 papers and 1 project. As a result of the research; The types of studies examined in terms of subject-field, their distribution by years and the fields in which the themes were studied were examined. Looking at the years, it was seen that the studies on the field increased in 2017 and after, and when it was examined in terms of the subject, it was seen that they diverged in six different themes. It has been determined that the subject of "the effects of intelligence games on some variables" is mostly included in the studies. When the researches on intelligence games were examined, it was determined that more quantitative research methods were studied with the experimental research method, the criterion sampling method was used more, and the study was conducted with a sample size of 1-50 people.

Keywords: Game, Intelligence, Intelligence Games, Intelligence Games, Mind Games

GİRİŞ

Oyun, çocuğun kendi isteği ile katıldığı, kuralı, amacı veya aracı olsa da olmasa da tüm gelişim alanlarına etki eden en doğal öğrenme aracıdır (Koçyiğit vd., 2007). Çocuğun eğitiminde ve kişisel gelişiminde önemli bir yer tutan oyun aynı zamanda çocuk için eğlence kaynağıdır. Çocuk sözle ifade edemediği tüm duygularını oyunla anlatabileceği gibi çevresiyle ilişki kurabilmesinde de oyunun rolü büyüktür (Aral, 2000). Oyun, çocuğun yakınında bulunan büyüklerden öğrenemeyeceği konuları oyun ortamında akranlarından öğrenebilmesine olanak sağlar (Yavuzer, 2003). Oyun çocuğun isteklerini gerçekleştirmesini sağlayarak hedeflerine ulaşmasına ve başarı-başarısızlık gibi duyguları tatmasına olanak sağlayarak onu hayata hazırlar (Kaytez ve Durualp, 2014). Çocuğun gelişimi için birincil ihtiyaçlar ne kadar önemliyse oyun da bir o kadar önemlidir (Perdahlı Fiş ve Berkem, 2005).Çünkü oyun çocuğun bireysel, fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşamını zevkli kılan, sanatsal ve estetik niteliklerini geliştirici etkinlikler bütünüdür (Bilen, 1999).

Günümüzde oyun sadece bir eğlenme aracı olarak görülmekten çıkmış ve öğrencilerin bulunmak istedikleri eğlence merkezli öğrenme-öğretme ortamlarında yerini almıştır. Öğrencilerin katılım sağladıkları, hayal güçlerini harekete geçiren oyun ve etkinliklerde kazandıkları özelliklerini doğal yaşamlarına taşıyarak çevreleriyle iletişim kurdukları bilinmektedir (Şahin, 2009). Büyüyen çocuğun öğrenmesi gereken neredeyse her şey; sayma, motor koordinasyonu, konuşma gibi somut beceriler; hayal gücü, problem çözme, planlama ve öğrenmeyi öğrenme gibi soyut beceriler oyunda geliştirilir (Goldstein, 2003). Bu görüşler ve oyunun eğitime olan katkısı göz önüne alındığında "oyunla öğrenme" kavramı eğitim alanında giderek yaygınlaşmakta ve oyun içinde eğitim yerine eğitim içinde oyun üzerinde durulmaktadır. Amaçlı olarak öğrencilere bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen oyunlara ise eğitici oyunlar denilmektedir. Eğitici oyunlar ile işbirlikli öğrenme, iletişim kurma, keşfetme, sorgulama, analitik düşünme, konsantre olma, kurallara uyma gibi beceriler geliştirilmek istenmektedir (Güneş, 2015).

Günümüz de hâkim olan yapılandırmacı yaklaşım gereği çocukların onlara sunulan genel birçok bilgiden kendisine gerekli olanı seçerek farklı çözüm ve bilgilere ulaşması hedeflenmektedir. Bunun için elindeki bilgiyi analiz edip değerlendirebilmesi gerekmektedir. Bu da analiz, sentez, akıl yürütme ve üst düzey düşünme yetilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Alkaş Ulusoy, Saygı ve Umay, 2017). Çocuklarda gelişmesi istenen bu özelliklerin eğitimde kullanılacak farklı ders ve araçlar sayesinde ortaya çıkabileceği düşünülmektedir (MEB, 2013). Eğitimcilerin zekâ oyunlarını güçlü bir öğretimsel araç olarak görmeleri bu alana olan ilgilerini arttırmıştır (Kirriemuir ve McFarlane, 2004). Öğretim gerçekleşirken oyundan faydalanmak öğrencilerin derse aktif katılımını sağlama yollarından biri olarak görülmektedir (Yang, 2012).Genel anlamda oyun, özelde ise zekâ oyunları bu hedefe ulaşmak için kullanılacak en önemli araçlardır (Dempsey, Hasey, Lucassen, Casey, 2002). Üst düzey düşünme becerilerinin gelişiminde bir araç olarak kullanılan bu oyunlar, bireylerin gerçek hayatta karşılaşacakları karmaşık ve çok bilinmeyenli problemleri çözebilmelerine olanak sağlayan zihinsel etkinlikler sunmaktadır (MEB, 2013).

Zekâ oyunları bireyin matematik becerisi ve bilişsel stratejileri kullanmasını gerektiren belirli kurallar çerçevesinde bir hedefe odaklanmayı gerektiren, yenme-yenilme durumlarının ortaya çıktığı ve şans etkisinin az olduğu oyunlardır (Erdoğan, Eryılmaz Çevirgen ve Atasay, 2017). Zekâ oyunlarının genel amacı ortadaki problemi çözmek ya da verilen görevi başarmaktır (Moursund,2006). Bu oyunlar aracılığıyla öğrenciler zamanı verimli kullanmaktan günlük yaşamındaki sorunları çözmeye kadar pek çok beceride gelişim sağlamaktadır. Bu sayede öğrencilerin zekâ seviyelerinin belirlenip eksik kalan noktalarda destek sağlanabilmesi, akıl yürütme ve mantıklarını kullanarak sorunlara kalıcı çözümler üretebilmelerini sağlayacak beceriler kazandırılması hedeflenmektedir (MEB, 2013). Ayrıca zekâ oyunları kişinin sürekli kendini yenileyebilmesi, sorunlara özgün çözüm yolları üretebilmeleri, potansiyellerinin farkına varabilmeleri için yaptıkları etkinlikler olarak da tanımlanabilir (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Akıl ve zekâ oyunları her yaş grubundan kişiye çabuk karar verme, çözüm odaklı düşünme, bir sonraki aşama hakkında fikir yürütme ve öngörme, olasılıkları hesaplama, mantığı etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırmakla birlikte yüksek konsantrasyon gerektirdiğinden, kişilerin dikkat ve konsantrasyon seviyelerini de artırmaktadır (TZV, 2018).Zekâ oyunları sözel, sayısal, analitik, görsel gibi birçok zekâ alanına hitap etmektedir (Sadıkoğlu, 2017). Olaylara ve sorunlara farklı bakış açıları ile bakabilme, hayal gücüyle birlikte yaratıcılığı etkin kullanabilme, uzamsal düşünme gibi becerilerin gelişmesine de imkân sağlamaktadır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014). Marangoz ve Demirtaş (2017)' a göre tüm bu olumlu etkilerine bakıldığında çocukların erken yaşta zekâ oyunlarını evde ailesi veya okulda arkadaşları ile oynamaya başlaması gelişimleri için önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012-2013 Eğitim-Öğretim Yılı'nda ortaokul kademesine zekâ oyunları dersini seçmeli ders olarak eklenmesi de bu önemden kaynaklanmaktadır. Zekâ oyunları dersi, öğrencilerin bakış açılarında değişimlere, çabuk ve yerinde kararlar verebilmelerine ve olayları analiz ederken ayrıntıları fark edebilme becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktadır. Bir sınıf içerisinde farklı beceri seviyesinde olan öğrenciler olacağından zekâ oyunları dersinin uygulanmasında kademeli öğretim yaklaşımının kullanılması uygundur (MEB, 2013). Öğrencilerin zekâ çeşitlerinin, düşünce biçimlerinin farklı olabileceği göz önünde bulundurulduğunda (MEB, 2013) öğrenme durumlarının düzenlenmesinin bireye özgü olması temele alınmaktadır (Demirel, 2011). Bu sebeple zekâ oyunları dersinde basamaklı olma özelliği gösterir şekilde başlangıç, orta seviye ve ileri seviye etkinliklerin gerçekleştirilmesi öngörülmektedir (MEB, 2013). Etkinlikler temel bilgi seviyesinden başlayarak üst düzey düşünme yetisine doğru ilerleyen bir yol izlemektedir ve her öğrenci etkinlikleri yapmakla sorumludur (Başbay, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı'nın programında zekâ oyunları dersi üç farklı seviyede ve akıl yürütme ve işlem oyunları, sözel oyunlar, hafıza oyunları, strateji oyunları, geometrik-mekanik oyunlar, zekâ soruları şeklinde altı başlık halinde sınıflandırılmıştır (MEB, 2013).

Zekâ oyunları dersinin seçmeli ders olarak okutulmaya başlanması ile bu konu ile ilgili çok sayıda bilimsel araştırma yapılmış ve hala yapılmaya devam etmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde alan yazında zekâ oyunları ile ilgili; yaratıcılık ve muhakeme becerilerini geliştirme (Ott ve Pozzi, 2012), problem çözme ve akıl yürütme (Kurbal, 2015),

cebirsel düşünme (Reiter, Thornton ve Vennebush, 2014), akademik başarının artışında (Bottino ve Ott, 2007), eğlenceli öğrenme ortamı sunmasının (Crute ve Myers, 2007), analiz, sentez, neden-sonuç ilişkisi kurma becerileri kazandırma (Devecioğlu ve Karadağ, 2014), problem çözerken farklı ve özgün düşünceler geliştirmeye (Sadıkoğlu, 2017) olanak sağladığı belirlenmiştir. Ayrıca zekâ oyunlarının öğretmen adaylarının geometrik düşünme düzeylerine (Dokumacı Sütçü, 2018), uzamsal görselleştirme becerilerine (Zeybek ve Saygı, 2018), ortaokul öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine (Alexiou ve Schippers, 2018; Demirkaya ve Masal, 2017; Dokumacı Sütçü, 2017; Liu, Huang, Yu ve Dou, 2020), problem çözme becerilerine (Demirel ve Karakuş Yılmaz, 2019), problem çözme stratejileri ve akıl yürütme becerilerine (Kurbal, 2015), matematiksel muhakeme yeteneklerine (Yöndemli ve Taş, 2018), saldırganlık davranışlarına (Gençay vd. , 2019); kavram öğretimine (Çağır ve Oruç, 2020), ilkökul öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine (Marangoz ve Demirtaş, 2017) ve liderlik becerilerine (Zengin, 2018) etkisi incelenmiştir.

Alan yazında yapılan farklı çalışmalar bulunmakla birlikte bu çalışmada zekâ oyunları ile ilgili alanda yapılmış çalışmaların konu ve yöntem açısından incelenmesi hedeflenmektedir. Araştırmanın bir doküman analizi olması alanda yapılmış çalışmalarla ilgili genel bir bilgi sunacak olması ve bu alan ile ilgili yapılacak çalışmalara genel anlamda temel bir kaynak sunacak olması açısından önem taşımaktadır. Bu hedef doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış araştırmaların konu-alan açısından genel özellikleri nelerdir?
 - 1.1. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan araştırmaların türlerine göre dağılımları nasıldır?
 - 1.2. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan araştırmaların yıllarına göre dağılımları nasıldır?
 - 1.3. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan araştırmaların temalarına göre dağılımları nasıldır?
2. Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış araştırmaların yöntem başlığı açısından genel özellikleri nelerdir?
 - 2.1. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
 - 2.2. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımları nasıldır?
 - 2.3. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımları nasıldır?
 - 2.4. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların örnekleme yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?
 - 2.5. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımları nasıldır?
 - 2.6. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?

2.7. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların veri analiz tekniklerine göre dağılımları nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, zekâ oyunları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların konu ve yöntem açısından incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin uygulandığı, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Anlama ve yorum yapmayı basite indirgeyen nitel yöntem, araştırma yapan kişiye derinlemesine inceleme olanağı sağlamaktadır (Karataş, 2015). Bu çalışmada, zekâ oyunları ile ilgili yapılan bilimsel çalışmaların konu ve yöntem açısından incelenmesi amaçlandığı için doküman analizi kullanılmıştır. Literatürde belge taraması olarak da bilinen doküman analizinde alanda mevcut bulunan kayıt ve belgeler incelenerek veriler elde edilmektedir. Doküman analizi, belli bir amaca dönük olarak kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2005).

Verilerin Toplanması

Araştırma için, Türkiye’de zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel çalışmalar ölçüt örnekleme ile tespit edilmiştir. Örneklemin ölçütleri; Yöktez, Ulakbim ve Google Akademik’te anahtar kelimeleri veya başlığında “zekâ oyunları”, zekâ oyunları”, “akıl oyunları”, “zihin oyunları” sözcüklerinin bulunmasıdır. Araştırma için doküman tarama Ocak 2014-Haziran 2021 tarih aralığında yapılmış olan çalışmaları kapsadığı ve 30 makale, 10 lisansüstü tez, 2 bildiri ve 1 proje toplamda 43 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımının analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, birbirine benzer verileri bir araya getirerek düzenleyip okuyucunun anlayacağı şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi araştırmanın amacıyla ilgili toplanan verilerin kodlanması, sınıflama-tanımlama ve tanımlama-sınıflama biçiminde ilerleyen bir süreçtir (Glesne, 2012).

İlk olarak incelenen her çalışma için bir form kaydı oluşturulmuştur. Oluşturulan kayıtların güvenilirliğinin kontrol edilmesi amacıyla aynı form kaydı 1 hafta sonra tekrarlanmış ve kayıtların uyum oranı Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülüyle hesaplanmış ve kodlama tutarlılığı %94 olduğu belirlenmiştir. Miles ve Huberman’a (1994) göre, güvenilirlik hesaplarının % 70’in üzerinde çıkması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu durumda elde edilen sonuç, araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Son olarak, bu formlara dayalı olarak elde edilen bilgiler ‘Office Excel’ ortamına kaydedilerek yüzde ve frekans gibi betimsel veriler elde edilmiştir. Formlar aracılığıyla elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Oluşturulan excel dosyasında kayıtlı bulunan veriler ile ilgili

olarak, her bir araştırma sorusunun cevabına karşılık gelecek şekilde verilerin frekansları ve bu frekanslara bağlı olarak yüzde oranları hesaplanmıştır. Sonuç olarak elde edilen sayısal veriler tablolar ve grafikler halinde bulgular ve tartışma kısmında sunulmuştur.

BULGULAR

Zekâ oyunları ile ilgili bilimsel çalışmaların incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada 30 makale, 10 lisansüstü tez, 2 bildiri ve 1 proje incelenmiştir. Çalışma kapsamında incelenen 43 bilimsel araştırmaya ait bulgular araştırma soruları doğrultusunda sıralanmıştır.

1. Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış araştırmaların konu-alan açısından genel özellikleri nelerdir?

1.1. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan araştırmaların türlerine göre dağılımları nasıldır?

Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmaların türlerine göre dağılımlarına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaların Türlerine Göre Dağılımı

Araştırma Tür	f	%	Bilimsel Araştırmalar
Makale	30	69.76	Saygı ve Alkaş Ulusoy, 2019; Kurupınar ve Aydoğan, 2020; Altun, 2019; Erdoğan, Eryılmaz Çevirgen ve Atasay, 2017; Sargın ve Taşdemir, 2020; Dokumacı ve Sütçü, 2019a; Dokumacı Sütçü, 2021b; Aslan, 2019; Güneş ve Yünkül, 2021; Kara, 2017; Kula, 2019; Baş, Kuzu ve Gök, 2020; Adalar ve Yüksel, 2017; Zengin, 2018; Saygı ve Zeybek, 2018; Devocioğlu ve Karadağ, 2014; Can, 2020; Ulusoy, Saygı ve Umay, 2017; Sarıkaya ve Sarıcı Bulut, 2018; Masal ve Demirkaya, 2017; Kayılı, 2018; Yılmaz ve İkikardeş, 2020; Çetin ve Özbuğutu, 2020; Altan ve Mertol, 2017; Ekici, Öztürk ve Adalar, 2017; Yöndemli ve Taş, 2018; Gençay vd. , 2019; Karakuş, Demirel ve Metin, 2015; Marangoz ve Demirtaş, 2017; Baki, 2019.
Tez	10	23.25	Çağır ve Oruç, 2020; Baki, 2018; Yılmaz, 2019; Genişyürek, 2021; Şahin ve Tezci, 2019; Sadıkoğlu, 2017; Aksakal, 2020; Savaş, 2019; Çalışkan, 2019; Kama Yılmaz, 2019
Bildiri	2	4.65	Belli, Bayındır ve Sarıçam, 2016a; Belli, Bayındır ve Sarıçam, 2016b.
Proje	1	2.32	İlhan ve İçen, 2019

Tablo 1’de zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmaların türlerine göre dağılımları incelendiğinde, araştırmaların %69.76’sının makale (f=30), %23.25’inin yüksek lisans tezi (f=10), %4.65’inin ise bildiri (f=2) ve %2.32’sinin proje (f=1) olduğu görülmektedir.

1.2. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan araştırmaların yıllarına göre dağılımları nasıldır?

Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmaların gerçekleştirildiği yıllara göre dağılımlarına Tablo 2’de yer verilmiştir. Tablo 2’de, zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan makalelerin en çok 2017 (f=8) ve 2018 (f=6), 2019 (f=6) ve 2020 (f=6) yıllarında, yüksek lisans tezlerinin en çok 2019 (f=5) yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Toplamda araştırmaların

% 90.6 gibi büyük bir kısmının 2017 yılı ve sonrasında; en çok araştırmanın ise 2019 yılında yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2. Araştırmaların Yıllarına Göre Dağılımı

Yıl	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Bildiri	Proje	Toplam	
	f	f	f	f	f	%
2014	1	-	-	-	1	2,32
2015	1	-	-	-	1	2,32
2016	-	-	2	-	2	4,65
2017	8	1	-	-	9	20,93
2018	6	1	-	-	7	16,27
2019	6	5	-	1	12	27,90
2020	6	2	-	-	8	18,60
2021	2	1	-	-	3	6,97

1.3. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan araştırmaların temalarına göre dağılımları nasıldır?

Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmaların temalarına göre dağılımlarına Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Araştırmaların Temalarına Göre Dağılımı

Araştırma Temaları	Araştırma Türü					Toplam %
	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Bildiri	Proje		
	f	f	f	f	f	
Zekâ oyunlarının bazı değişkenlere etkileri	14	7	2	1	24	55.81
Zekâ oyunları ile ilgili görüşler	7	3	-	-	10	23.25
Zekâ oyunları ile ilgili yapılan incelemeler	3	-	-	-	3	6.97
Zekâ oyunları ile ilgili değerlendirme	3	-	-	-	3	6.97
Zekâ oyunları ile ilgili yaşanan problemler	2	-	-	-	2	4.65
Zekâ oyunları ile ilgili ölçek hazırlama	1	-	-	-	1	2.32

Tablo 3 incelendiğinde, zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda “zekâ oyunlarının bazı değişkenlere etkisi en fazla makalelerde (f=14) olmakla birlikte; yüksek lisans (f=7), bildiri (f=2) ve projede (f=1) araştırılmıştır. Genel toplamda birinci sırada %55.81 ile “zekâ oyunlarının bazı değişkenlere etkisi (f=24)”, ikinci sırada ise %23.25 ile “zekâ oyunları ile ilgili görüşler (f=10)” teması araştırılmıştır.

2. Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış araştırmaların yöntem başlığı açısından genel özellikleri nelerdir?

2.1. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemlerine göre dağılımlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Araştırma Yöntemlerine Göre Dağılımı

Araştırma Yöntemi	Araştırma Türü					Toplam	%
	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Bildiri	Proje			
	f	f	f	F	f		
Nitel	13	1	-	-	14	32.55	
Nicel	14	4	2	1	21	48,83	
Karma	3	5	-	-	8	18,60	

Tablo 4'e göre, zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan makalelerde en fazla nicel (f=14), yüksek lisans tezlerinde en fazla karma (f=5) ve bildirilerde nicel (f=2) araştırma yönteminin tercih edildiği görülmektedir. Genel toplamda %48.83 ile nicel araştırma yöntemi (f=21) bu alanda yapılan bilimsel araştırmalarda en fazla tercih edilen araştırma yöntemi olmuştur.

2.2. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların araştırma desenlerine göre dağılımları nasıldır?

Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalarda kullanılan araştırma desenlerine göre dağılımlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Araştırma Desenlerine Göre Dağılımı

Araştırma Deseni	Araştırma Türü					Toplam	%
	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Bildiri	Proje			
	f	f	f	f	f		
DeneySEL araştırma	9	5	2	-	16	37.20	
Durum alışması	6	3	-	-	9	20.93	
Tarama araştırması	2	3	-	-	5	11.62	
Yarı deneySEL	2	1	-	1	4	9.30	
Doküman incelemesi	3	-	-	-	3	6.97	
Olgubilim	2	-	-	-	2	4.65	
Eylem araştırması	2	-	-	-	2	4.65	
Betimsel araştırma	2	-	-	-	2	4.65	
Temel nitel araştırma	2	-	-	-	2	4.65	

Tasarım ve geliştirme çalışması	1	-	-	-	1	2.32
Nedensel karşılaştırma araştırması	1	-	-	-	1	2.32

* Bazı araştırmaların birden fazla araştırma deseninde tasarlanması ve her desenin ayrı bir frekans olarak yazılmasından dolayı bu tablonun toplam frekans değeri, incelenen araştırma sayısından fazla çıkmaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan makale (f=9), yüksek lisans (f=5) tezlerinin çoğunlukla deneysel desende gerçekleştirildiği görülmektedir. Genel toplamda %37.20 ile deneysel desenin (f=16) zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda en fazla tercih edilen desen olduğu ortaya çıkmıştır.

2.3. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem gruplarına göre dağılımları nasıldır?

Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalarda üzerinde çalışılan örneklem gruplarına göre dağılımlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Örneklem Gruplarına Göre Dağılım

Örneklem Grupları	Araştırma Türü					Toplam	%
	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Bildiri	Proje	Toplam		
	f	f	f	f	f	%	
Öğrenci	11	7	2	1	21	48.83	
Öğretmen	9	4	-	-	13	30.23	
Öğretmen adayı	7	1	-	-	8	18.60	
İdareci	2	-	-	-	2	4.65	
Diğer	4	-	-	-	4	9.30	
Veli	1	-	-	-	1	2.32	

* Bazı araştırmalarda birden fazla örneklem grubu ile çalışılması ve her grubun ayrı bir frekans olarak yazılmasından dolayı bu tablonun toplam frekans değeri, incelenen araştırma sayısından fazla çıkmaktadır.

Tablo 6'ya göre, zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan makalelerde en fazla öğrenci (f=11), yüksek lisans tezlerinde öğrenci (f=7) ile çalışıldığı görülmektedir. Genel toplamda %48.83 ile en öğrencileri ile çalışıldığı tespit edilmiştir. Diğer olarak belirtilen grup (f=4) ve veli (f=1) olarak yer almaktadır.

2.4. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların örnekleme yöntemlerine göre dağılımları nasıldır?

Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalarda yararlanılan örnekleme yöntemlerine göre dağılımlara Tablo 7'de yer verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan makalelerin ilk sırasında ölçüt (f=13), yüksek lisans tezlerinde amaçlı örnekleme, basit tesadüfi ve kolay ulaşılabilir örnekleme (f=3) ve bildirimlerde ise amaçlı (f=2) örnekleme yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Genel toplamda %41.86 ile ölçüt örnekleme yönteminin (f=18) zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda en fazla tercih edilen örnekleme yöntemi olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7. Örneklem Yöntemlerine Göre Dağılım

Örneklem Yöntemi	Araştırma Türü					Toplam	%
	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Bildiri	Proje			
	f	f	f	f	f	%	
Ölçüt örneklem	17	1	-	-	18	41.86	
Amaçlı örneklem	5	3	2	1	11	25.58	
Basit tesadüfi örneklem	3	3	-	-	6	13.95	
Kolay ulaşılabilir örneklem	2	3	-	-	5	11.62	
Benzeşik örneklem	2	-	-	-	2	4.64	
Maksimum çeşitlilik örneklemesi	1	-	-	-	1	2.32	
Çok aşamalı örneklem	1	-	-	-	2	2.32	
Küme örneklem	1	-	-	-	2	2.32	

* Bazı araştırmalarda birden fazla örneklem yönteminin kullanılması ve her yöntemin ayrı bir frekans olarak yazılmasından dolayı bu tablonun toplam frekans değeri, incelenen araştırma sayısından fazla çıkmaktadır.

2.5. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların örneklem büyüklüklerine göre dağılımları nasıldır?

Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalarda tercih edilen örneklem büyüklüklerine göre dağılımlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Örneklem Büyüklüklerine Göre Dağılım

Örneklem Büyüklüğü	Araştırma Türü					Toplam	%
	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Bildiri	Proje			
	f	f	f	f	f	%	
1-50	22	2	-	-	24	55.81	
51-100	1	1	2	1	8	18.60	
101-150	1	-	-	-	1	2.32	
151-200	3	-	-	-	3	6.97	
200 ve üzeri	1	2	-	-	3	6.97	

Tablo 8 incelendiğinde, zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan makalelerin (f=22) ve yüksek lisans tezlerinin (f=2), bildiri (f=2) ve projelerin (f=1) büyük bir kısmında 1-50 kişilik örneklem büyüklüğünün tercih edildiği görülmektedir. Genel toplamda araştırmaların %55.81 gibi önemli bir kısmında 1-50 (f=24) ve 51-100 (f=8) kişilik örneklem büyüklüğü tercih edilmiştir.

2.6. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?

Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarına göre dağılımlara Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılım

Veri toplama aracı	Araştırma Türü					Toplam	%
	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Bildiri	Proje			
	f	f	f	f			
Ölçek	11	5	-	1	17	39.53	
Görüşme formu	10	6	1	-	17	39.53	
Test	7	3	2	-	12	27.90	
Anket	3	-	-	-	3	6.97	
Doküman	3	-	-	-	3	6.97	
Gözlem notu	1	1	-	-	2	4.65	
Açık uçlu soru	1	-	-	-	1	2.32	
Oyun ölçüt formu	1	-	-	-	1	2.32	
Yansıtıcı düşünme formu	1	-	-	-	1	2.32	
Envanter	-	1	-	-	1	2.32	
Ses kaydı	-	1	-	-	1	2.32	

* Bazı araştırmaların birden fazla veri toplama aracından yararlanması ve her bir veri toplama aracının ayrı bir frekans olarak yazılmasından dolayı bu tablonun toplam frekans değeri, incelenen araştırma sayısından fazla çıkmaktadır.

Tablo 9'da, zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan araştırmalarda birçok farklı veri toplama aracından yararlandığı görülmektedir. Bu alanda yapılmış makalelerde ilk sırada ölçek (f=11), yüksek lisans tezlerinde görüşme formu (f=6), bildirimlerde test (f=2) ve görüşme formu (f=1) gibi veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. Genel toplamda %39.53 ile ölçek ve görüşme formunun (f=17) araştırmalarda en fazla tercih edilen veri toplama aracı olduğu belirlenmiştir.

2.7. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların veri analiz tekniklerine göre dağılımları nasıldır?

Zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan bilimsel araştırmalarda kullanılan veri analiz tekniklerine göre dağılımlara Tablo 10'da yer verilmiştir.

Tablo 10. Veri Analiz Tekniklerine Göre Dağılım

Veri analiz teknikleri	Araştırma Türü					Toplam	%
	Makale	Yüksek Lisans Tezi	Bildiri	Proje			
	f	f	f	f			
Betimsel istatistik	11	9	2	1	23	53.48	

İçerik analizi	11	3	-	-	14	32.55
Betimsel analiz	6	2	-	-	8	18.60
Madde analizi	1	-	-	-	1	2.32
İlişki ve yordama	1	-	-	-	1	2.32
Karşılaştırma testleri	1	-	-	-	1	2.32

* Bazı araştırmaların birden fazla veri analizi tekniğinden yararlanması ve her bir tekniğin ayrı bir frekans olarak yazılmasından dolayı bu tablonun toplam frekans değeri, incelenen araştırma sayısından fazla çıkmaktadır.

Tablo 10’da zekâ oyunları ile ilgili yapılmış olan makalelerde ilk sıralarda betimsel istatistikler (f=11) ve içerik analizi(f=11), yüksek lisans tezlerinde betimsel istatistikler (f=9) ve içerik analizi (f=3). Genel toplamda araştırmaların %53.48 gibi önemli bir kısmında betimsel istatistikler (f=23), bu alanda yapılmış olan araştırmalarda en fazla tercih edilen veri analiz tekniği olduğu ortaya çıkmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Ülkemizde zekâ oyunları dersinin seçmeli ders olarak okutulmaya başlaması ile birlikte zekâ oyunlarına olan ilgi ve yapılan bilimsel çalışmalarda artış olmuştur. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaları konu ve yöntem açısından ele alarak bu alanla ilgili ilerleyen zamanlarda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara düzenli bir kaynak sunmak amacıyla 30 makale, 10 yüksek lisans tezi, 2 bildiri ve 1 proje olmak üzere toplam 43 bilimsel araştırma incelenmiştir. Araştırmalar konu-alan açısından incelenerek türleri, yıllara göre dağılımı ve temalarına hangi alanlarda çalışıldığı incelenmiştir.

Yıllara göre bakıldığında ilk çalışmanın 2014 yılında Devocioğlu ve Karadağ tarafından yapıldığı ve alanla ilgili çalışmaların 2017 yılı ve sonrasında arttığı yapılan doküman analizinde belirlenmiştir. Zekâ oyunları dersinin 2012-2013 yılından itibaren seçmeli ders olarak okutulmaya başlamasıyla ülkemizde zekâ oyunlarının faydalarıyla ilgili genel bir bilinçlenme yaşanmış olduğu söylenebilir. Zekâ oyunları ile ilgili çalışmalar genel olarak konu açısından incelendiğinde altı farklı temada ayrıştığı görülmüştür. Çalışmalarda en çok “zekâ oyunlarının bazı değişkenlere etkileri” konusunun yer aldığı belirlenmiştir. Zekâ oyunlarının bazı değişkenlere (matematik öğretimine etkisi, problem çözme becerisine etkisi, kavram öğretimine etkisi, eleştirel düşünmeye etkisi vb.) etkisinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapıldığı düşünülmektedir. İkinci sırada ise “zekâ oyunları ile ilgili görüşler”in incelendiği görülmüştür. Literatürde zekâ oyunlarının problem çözmeye yönelik etkisinin (Lin vd., 2011), mantık ve karşılaştırmaya etkisinin (Bottino vd., 2007), bilişsel becerilere etkisi (Ott ve Pozzi, 2012), akıl yürütme becerilerine etkisinin (Newman vd. , 2016) ve matematik başarısına etkisinin (Thompson, 2016) incelendiği belirlenmiştir.

Bir araştırmanın konusunun belirlenmesinin ardından yönteminin nasıl olacağı da belirlenmelidir (Başol, 2008). Araştırmaya uygun yöntem seçilmesi yapılacak araştırmanın nitelikli olması için en önemli hususlardan biridir (Arık ve Türkmen, 2009; Erkuş, 2009; Yılmaz ve Altinkurt, 2012). Zekâ oyunları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde daha fazla nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma yöntemiyle çalışıldığı görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında (Bakker, 2008; David, 2012; Moreau, 2013; Spencer, 2008; Yang ve Chen, 2010;) da nicel yöntemin ve deneysel desenin daha fazla kullanıldığı

görülmüştür. Çalışmalar da sebep-sonuç ilişkilerinin belirlenmesi farklı değişkenlerin ortaya çıkması için deneysel desen kullanılmaktadır (Çepni, 2014). Bunun yanında bazı çalışmalarda kullanılan desenin belirtilmediği görülmüştür.

Araştırmalarda daha çok ölçüt örnekleme yönteminin kullanıldığı ve 1-50 kişilik örneklem büyüklüğü ile çalışıldığı tespit edilmiştir. Bunun sebebinin Türkiye’de sınıf mevcutlarının 20-40 aralığında olmasının örneklem büyüklüğünün 1-50 aralığında olmasını açıklamaktadır. Ayrıca yapılan çalışmalarda daha çok ilkokul ve ortaokul öğrencileri ile çalışıldığı tespit edilmiştir. İlkokul öğrencilerinin somut işlemler döneminde olması (Senemoğlu, 2012) sebebiyle soyut kavramların somutlaştırılması gerekmektedir. Bu sebeple zekâ oyunları kavramların somutlaştırılması açısından bu yaştaki çocuklar için yüksek bir öneme sahiptir.

Araştırmalarda veri toplama aracının seçiminde de dikkatli davranılması gerekmektedir. Seçilecek veri toplama aracının çalışmanın modeline, problemine ve amacına uygun olması gerekmektedir (Juodaityte ve Kazlauskine, 2008). Araştırmaya dâhil edilen çalışmalarda daha çok ölçeğin kullanılmış olması çalışmaların daha çok nicel araştırma yönteminin kullanılmasıyla açıklanabilir. Ayrıca araştırmalarda en çok kullanılan “zekâ oyunlarının bazı değişkenlere etkisi”de ölçeklerle daha rahat ölçülebilmesi bu durumu açıklamaktadır. Araştırmalarda betimsel istatistik ve içerik analizinin de en fazla kullanılan veri analiz tekniği olduğu belirlenmiştir. Araştırmaların daha çok nicel yöntemle yapılmış olması bu durumla açıklanabilmektedir. Bunun yanında betimsel istatistik veri analizinin kullanılmasının nedeni nitel, nicel ve karma araştırmalarda betimsel istatistikten faydalanabilmesidir.

Zekâ oyunları ile ilgili olan yapılan doküman analizinde çalışmalarda daha çok nicel araştırma yönteminin kullanıldığı belirlenmiş olup daha sonra yapılacak çalışmaların karma yöntemle zenginleştirilmesi önerilebilir. Farklı yöntemin kullanılması ile çalışmalarda yoğunlukla örneklemin ilkokul öğrencileri olması yerine örneklem gruplarında çeşitlilik sağlamak adına ortaokul ve lise öğrencileri de araştırmalara da dâhil edilebilir. Veri toplama araçlarının ve veri analiz yöntemlerinin çeşitlendirilip ileri düzey istatistik tekniklerinin kullanılması önerilebilir. Araştırma ulusal düzeyde zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmalarla yapıldığı için daha sonra yapılacak çalışmalarda yurt dışında yapılan araştırmalarda incelenip daha geniş bir kaynak oluşturulabilir.

KAYNAKÇA

- Adalar, H. ve Yüksel, İ. (2017). Sosyal bilgiler, fen bilimleri ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri açısından zekâ oyunları öğretim programı. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 1-24.
- Aksakal, K. (2020). *7.Sınıf öğrencilerinin zekâ oyunları dersinde sayı duygusu stratejilerinin incelenmesi*(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Alexiou, A. ve Schippers, M. C. (2018). Digital game elements, user experience and learning: A conceptual framework. *Education and Information Technologies*, 23(6), 2545-2567.
- Alkan, A. ve Mertol, H. (2017). Üstün yetenekli öğrenci velilerinin akıl- oyunları ile ilgili düşünceleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(1), 57-62.
- Alkaş Ulusoy, Ç. , Saygı, E. ve Umay, A. (2017). İlköğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 280-294.
- Altun, M. (2019). The effects of mind games and games containing physical activity on attention and visual perception levels of primary school students. *Journal of Education and Learning*, 8(6), 72-82.
- Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. *Çağdaş Eğitim*, 25(265), 15-17.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Antalya*.
- Aslan, M. (2019). Zekâ oyunları dersine giren öğretmenlerin derste yaşadıkları sorunlarının incelenmesi. *Bilimsel Eğitim Çalışmaları*, 56-73. <https://doi.org/10.31798/ses.493223>
- Baki, N. (2018). *Zeka oyunları dersinde uygulanan geometrik-mekanik oyunların öğrencilerin akademik öz yeterlik ve problem çözme becerilerine etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Baki, Y. (2019). Türkçe dersi ortaokul kitaplarındaki zekâ oyunlarına ilişkin bir değerlendirme. *Karadeniz II. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize*.
- Belli, H. , Bayındır, N. ve Sarıçam, H. (2016a). İlkokul 1. sınıflarda zekâ oyunları temelli yapılan uygulamaların okula uyuma etkisi. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Usos 2016)*. Muğla. <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.3468.1203>
- Belli, H. , Bayındır, N. ve Sarıçam, H. (2016b). İlkokul 1. sınıflarda zekâ oyunları temelli yapılan uygulamaların okula uyuma etkisi. *XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Usos 2016)*. Muğla. <https://doi.org/10.13140/rg.2.1.1370.9683>
- Bakker, M. (2008). *Spatial ability in primary school: Effects of the triduo learning material* (Unpublished master thesis). University of Twente, Netherland.

- Baş, O. , Kuzu, O. , ve Gök, B. (2020). Üstün zekalı öğrencilerde akıl oyunlarının üst düzey düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 17, 1-13. <https://doi.org/10.30786/jef.506669>
- Başbay, A. (2005). Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme sürecine etkileri. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 95-116.
- Başol, G. (2008). Bilimsel araştırma süreci ve yöntem. Kılıç, O. , Cinoğlu, M. (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 113-143). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Beşer, R. (2019). *Resimli çocuk kitaplarının zorbalık olgusu açısından döküman analizi ile incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bottino, R. M., Ferlino, L. , Ott, M. ve Tavella, M. (2007). Developing strategic and reasoning abilities with computer games at primary school level. *Computers & Education*, 49(4), 1-15.
- Bulut, S. S. , ve Sarıkaya, M. (2018). Bizim mecmua'da akıl oyunları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 568-591.
- Can, D. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının zeka oyunlarını öğretim süreciyle bütünleştirmeye yönelik görüşleri ilkökul öğretmen adaylarının akıl oyunlarının öğretim süreciyle entegrasyonuna ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 172–190.
- Crute, T. D. ve Myers, S. A. (2007). Sudoku puzzles as chemistry learning tools. *Journal of Chemical Education*, 84(4), 612.
- Çalışkan, S. H. (2019). *Ortaokul zeka oyunları dersi öğretim programına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çağır, S. (2020). *Sosyal bilgiler kavramlarının öğretiminde zekâ ve akıl oyunları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Çağır, S. ve Oruç, Ş. (2020). Intelligence and mind games in concept teaching in social studies. *Participatory Educational Research*, 7(3), 139-160.
- Çetin, A. ve Özbuğutu, E. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akıl-zeka oyunları ile ilgili görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(37), 93-99.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (7. baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- David, L. T. (2012). Training effects on mental rotation, spatial orientation and spatial visualisation depending on the initial level of spatial abilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 328-332.
- Demirel, Ö. (2011). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (16.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Demirel, T. ve Karakus Yılmaz, T. (2019). The effects of mind games in math and grammar courses on the achievements and perceived problem-solving skills of secondary school students. *British Journal of Educational Technology*, 50(3), 1482-1494.
- Demirkaya, C. ve Masal, M. (2017). Geometrik-mekanik oyunlar temelli etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin uzamsal düşünebilme becerilerine etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 600-610.
- Dempsey, J. V. , Haynes L. L. , Lucassen, B. A. , ve Casey, M. S. (2002). *Forty simple computer games and what they could mean to educators*. *Simulation and Gaming*, 33(2), 157-168.
- Devecioğlu, Y. ve Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Dokumacı Sütçü, N. (2017). *Zekâ oyunlarının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve uzamsal yetenek öz-değerlendirmelerine etkisi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Dokumacı Sütçü, N. (2018). Ortaokul öğrencilerinin uzamsal görselleştirme becerilerinin incelenmesi. *Proceedings of The International Eurasian Educational Research Congress*, 197-199.
- Dokumacı Sütçü, N. (2021). Zeka oyunları ile ilgili yapılan ulusal bilimsel araştırmaların tematik ve metodolojik açıdan incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 988-1007. <https://doi.org/10.17755/esosder.826045>
- Ekiçi, M., Öztürk, F. ve Adalar, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının zekâ oyunlarına ilişkin görüşleri. *Researcher: Social Science Studies*, 4(5), 489–502.
- Erdoğan, A. , Eryılmaz Çevirgen, A. ve Atasay, M. (2017). Oyunlar ve matematik öğretimi: stratejik zekâ oyunlarının sınıflandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 287-311.
- Erkuş, A. (2009). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gençay, Ö. A. , Gür, E. , Gençay, S. , Gür, Y. , Tan, M. ve Gençay, E. (2019). Zekâ oyunlarının 12-15 yaş aralığındaki çocukların saldırganlık davranışlarına etkisi. *Spor Eğitim Dergisi*, 3(1), 36-43.
- Genişyürek, C. (2021). *Zeka oyunlarının 5-6 yaş çocuklarının dil gelişimine etkisinin incelenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Glesne, C. (2012). Nitel araştırmaya giriş (A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldstein, J. (2003). *Contributions of play and toys to child development*. Key Studies for The Toy Industries of Europe, Brussels.

- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 773-786.
- Güneş, D. ve Yünkül, E. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul öğrencileri üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelemesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, (5), 784-803 . <https://doi.org/10.47994/usbad.893591>
- Juodaitytė, A. ve Kazlauskienė, A. (2008). Research methods applied in doctoral dissertations in education science (1995-2005. Ss.): Theoretical and empirical analysis. *Vocational Education: Research and Reality*, 15, 36-45.
- Kama Yılmaz, Ş. (2019). Seçmeli zekâ oyunları dersine ilişkin öğretmen görüşleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Kayılı, G. ve Erdal, Z. (2018). Okul öncesi eğitimde kullanılabilen akıl-zeka oyunlarının 60-72 aylık çocukların bilişsel becerilerine etkisi. C. Arslan, E. Hamarta, S. Çiftçi, M. Uslu ve O. Köksal (Edt), Eğitim bilimleri çalışmaları 2018, Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Kaytez, N. ve Durualp, E. (2014). Türkiye’de okul öncesinde oyun ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 110-122.
- Kirriemuir, J. ve Mcfarlane, A. (2004). Literature review in games and learning. *Report 8, Futurelab Series*.
- Koçyiğit, S. , Tuğluk, M. N. ve Kök, M. (2007). Çocuğun gelişim sürecinde eğitsel bir etkinlik olarak oyun. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 324-342.
- Kula, S. S. (2020). Zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 253-282.
- Kurbal, M. S. (2015). *An investigation of sixth grade students’ problem solving strategies and underlying reasoning in the context of a course on general puzzles and games* (Unpublished Master’s Thesis). Middle East Technical University, Ankara.
- Kurupınar, A. ve Aydoğan, Y. (2020). Zekâ oyunlarına yönelik tutum ölçeğinin (zotö) geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 15(6), 4383-4400.
- Lin, C. , Shao, Y. , Wong, L., Li, Y. and Niramitranon, J. (2011). The impact of using synchronous collaborative virtual tangram in children's geometric. *The Turkish Online Journal of Educational Tecnology*, 10(2), 250-258
- Liu, X. , Huang, H. , Yu, K. and Dou, D. (2020). Can video game training improve the twodimensional mental rotation ability of young children?. In *International Conference on Human-Computer Interaction* (305-317. pp.). Springer, Cham.

- Marangoz, D. ve Demirtaş, Z. (2017). Mekanik zekâ oyunlarının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. *Journal of International Social Research*, 10(53), 612-621.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [ttkb]. (2013). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Moreau, D. (2013). Differentiating two-from three-dimensional mental rotation training effects. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 66(7), 1399-1413.
- Moursund, D. G. (2006). *Introduction to using games in education: A guide for teachers and parents*. <http://uoregon.edu/~moursund/books/games/games.html> adresinden 1 Temmuz 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Nunley, K. F. (2003). Giving credit where credit is due. *Principal Leadership*, 3(9), 26-30.
- Ott, M. and Pozzi, F. (2012). Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour and Information Technology*, 31(10), 1011-1019.
- Perdahlı Fiş, N. , ve Berkem, M. (2005). Kayıp yaşayan çocuk ve ergenlerin davranışsal özellikleri: Bir olgu serisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12, 19-23.
- Reiter, H. B. , Thornton, J. and Vennebush, G. P. (2014). Using kenken to build reasoning skills. *Mathematics Teacher*, 107(5), 341-347.
- Sadıkoglu, A. (2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Sargın, M. ve Taşdemir, M. (2020). Seçmeli zekâ oyunları dersi öğretim programının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Bir durum çalışması). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(75), 1444-1460.
- Savaş, M. A. (2019). *Zeka oyunları eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Saygı, E. , Alkaş Ulusoy, Ç. (2019). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının hafıza oyunları ile hafıza oyunlarının matematik öğretimine katkısına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 331-345. doi: 10.17240/aibuefd.2019.19.43815-446550
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.

- Spencer, K. T. (2008). *Preservice elementary teachers'two-dimensional visualization and attitude toward geometry: Influences of manipulative format*, unpublished doctoral dissertation, University of Florida.
- Şahin, E. (2019). *Zekâ oyunlarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Şahin, M. C. (2009). Yeni binyılın öğrencilerinin özellikleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 155-172.
- Şimşek, N. ve Yaşar, A. (2019). Geogebra ile ilgili lisansüstü tezlerin tematik ve yönemsel eğilimleri: bir içerik analizi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 10(2), 290-313.
- Thompson, T. (2016). *The effects of concrete, virtual, and multimodal tangram manipulatives on second grade elementary students' mathematics achievement and development of spatial sense: a convergent parallel mixed methods study* (Published Doctoral Dissertation). Oklahoma State University.
- Yang, J. C. and Chen, S. Y. (2010). Effects of gender differences and spatial abilities within a digital pentominoes game. *Computers & Education*, 55(3), 1220-1233.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuğu tanımak ve anlamak*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yılmaz, D. (2019). *Akıl ve zekâ oyunlarının ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin akıl yürütme becerilerine ve matematiksel tutumlarına etkisi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniveristesi, Konya.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2012). An examination of articles published on preschool education in Turkey. *Educational Sciences: Theory and Practice*.
- Yılmaz, Ş. ve İkikardeş, N. Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin zeka oyunları dersine dair görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 528-576.
- Yöndemli, E. N. ve Taş, İ. D. (2018). Zekâ oyunlarının ortaokul düzeyindeki öğrencilerde matematiksel muhakeme yeteneğine olan etkisi. *Turkish Journal of Primary Education*, 3(2), 46-62.
- Zengin, L. (2018). Akıl oyunları uygulamasının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin liderlik becerilerine etkisinin incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(68), 568-579.
- Zeybek, N. ve Saygı, E. (2018). Apartmanlar oyununun ortaokul matematik öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme yeteneklerine olan etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2541-2559.
- Akıl ve zekâ oyunlarının faydaları nedir? (online) (erişim tarihi 30 haziran 2021) <https://www.tzv.org.tr/#/>

COVID-19 SALGINI DÖNEMİNDE UZAKTAN EĞİTİME İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİSİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ⁵

Lokman BAŞYURT⁶,
Ayşe KAZANCI TINMAZ⁷

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 salgını sürecinde geçiş yapılan uzaktan eğitime ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerini incelemektir. Bu kapsamda katılımcıların uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajlarına yönelik görüşleri ve uzaktan eğitimin etkililiği için önerileri araştırılmıştır. Çalışma durum çalışması ile desenlenmiş nitel bir araştırmadır. Çalışma grubunda uzaktan eğitim sürecinde aktif görev yapan ve maksimum çeşitleme örnekleme ile belirlenen 12 okul yöneticisi ile farklı branşlardan 18 öğretmen yer almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma bulgularında; uzaktan eğitimin, eğitime her yerden ve her zaman ulaşma olanağı sunması, eğitim öğretim faaliyetlerinin olağanüstü koşullarda devam etmesini sağlaması avantaj olarak belirtilmiştir. Uzaktan eğitimin başlıca dezavantajları; ekonomik ve teknolojik imkânsızlık kaynaklı fırsat eşitsizliği, derslere katılımın azlığı, okul-öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumsuz etkilenmesi, dijital araçlara bağımlılık, öğrenciye olumsuz yansımalar, iş yükünde artış, öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü olarak ifade edilmiştir. Uzaktan eğitimin birtakım avantajlarının yanında dezavantajlarının da olduğunu düşünen okul yöneticileri ve öğretmenler uzaktan eğitimin etkililiği için okul düzeyinde ve Bakanlık düzeyinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bu kapsamda özellikle ekonomik ve teknolojik imkânsızlıklar içinde bulunan öğrencilere gerekli desteğin sunulması öne çıkmaktadır.

Anahtar kelimeler: Uzaktan Eğitim, Covid-19 Salgını, Durum Çalışması, Okul yöneticisi, Öğretmen

¹Bu çalışma; birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü Tezsiz Yüksek Lisans Dönem Projesine dayalı olarak hazırlanmıştır.

⁶ Müdür Yardımcısı, Millî Eğitim Bakanlığı, lokmanbasyurt@hotmail.com

⁷ Dr.Öğr.Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ayse.tinmaz@omu.edu.tr

SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS' OPINIONS ON DISTANCE EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC PERIOD

ABSTRACT

The purpose of this research is to examine the views of school administrators and teachers on distance education, which has been transitioned during the Covid-19 pandemic process. In this context, the participants' opinions on the advantages and disadvantages of distance education and their suggestions for the effectiveness of distance education were investigated. The study is qualitative research patterned with a case study. The study group consisted of 12 school administrators and 18 teachers who take an active role in the distance education process from different branches determined by maximum variation sampling. The data collected using a semi-structured interview form were analyzed with descriptive analysis. In the research findings; it has been stated as an advantage that distance education provides the opportunity to access education anywhere and anytime and that it enables education and training activities to continue under extraordinary conditions. There are also some disadvantages of distance education: economic and technological impossibilities cause inequality of opportunity, low participation in classes, adverse effects of school-teacher-student interaction, dependence on digital tools, negative reflections on students, increase in workload, low motivation in teachers. As a result, it has been seen that school administrators and teachers think that distance education has some advantages and disadvantages. Participants made some suggestions to the school and Ministry level to improve distance education. In this context, it comes to the fore that necessary support should be provided to students in economic and technological impossibilities.

Keywords: Distance Education, Covid-19 Pandemic, Case Study, School Administrator, Teacher

GİRİŞ

Dünyanın pek çok yerinde olduğu gibi ülkemizde de Covid-19 sebebiyle Mart 2020 itibarıyla okullar kapatılmış ve uzaktan eğitim faaliyetleri ile eğitim öğretime devam edilmiştir. Okul öncesi düzeyden yükseköğretime dek dünya genelinde en az 1,5 milyar öğrencinin (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2020) etkilendiği bu süreçte acil uzaktan eğitim tek yol olarak benimsenmiştir. Böylece, belirsizliğin hâkim olduğu olağanüstü bir dönemde öğrencilerin eğitim öğretim faaliyetlerinden uzaklaşmalarının önüne geçilmeye çalışılmıştır.

Uzaktan eğitim, coğrafi olarak eğitim koşullarından uzak olanlar için öğrenmeye erişim sağlama çabasını tanımlayan bir kavramdır (Moore, Dickson-Deane, & Galyen, 2011). Öğrencilerin yerleşik bulunduğu bir ortamda, fiziki bir okul mekânına gereksinim duymadan bireysel olarak eğitim görmesini sağlayan uzaktan eğitim (Tuncer ve Taşpınar, 2008), öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları yok etmeye çalışan ve bu amaçla teknolojiye pragmatist bir şekilde yararlanan disiplinler arası bir alandır (Bozkurt, 2017). Böylece bilgiye erişim yolları kolaylaştırılarak eğitimden yararlanan insan sayısının artmasının amaçlandığı söylenebilir.

Uzaktan eğitimin ortaya çıkışı 1700'lü yılların başına rastlamaktadır ve ilk olarak mektuplaşma ile başlamıştır. İkinci dönemde (1925-1980) radyo, televizyon, açık üniversite, telekonferans araçları ile devam eden süreç, 1990'dan sonra bilişim tabanlı bir döneme girmiştir. Uzaktan eğitimin Türkiye'deki gelişimine bakıldığında da dört dönem karşımıza çıkmaktadır. Ülkemizde de dünyadaki gelişmelere benzer olarak öğretim merkezli başlayan süreç öğrenme merkezli bir eğitime doğru evrilmiştir. Bunlardan ilki 1923-1960 yılları aralığını kapsayan ve uzaktan eğitimin kavramsal olarak tartışıldığı dönemdir. İkinci dönem (1956-1975) mektuplaşmanın yapıldığı, üçüncü dönem (1976-1995) görsel-işitsel araçların kullanıldığı ve dördüncü dönem 1996 yılından günümüze dek gelen internet-Web araçlarının kullanıldığı bilişim tabanlı dönemdir (Bozkurt, 2017).

Bu gelişim seyri uzaktan eğitimde kullanılan araçların teknolojik gelişmelerle birlikte ilerlediğini göstermektedir. Bununla birlikte salgın döneminde ülkeler mevcut koşulları dahilinde çeşitli uzaktan eğitim araçlarını kullanmak durumunda kalmışlardır. Türkiye'de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Covid-19 salgın sürecinde kendi bünyesinde daha önce kurulmuş olan Etkileşimli Bilişim Ağı (EBA) ve yayın hayatına yeni başlayan TRT EBA TV (İlkokul, Ortaokul, Lise) kanalları aracılığıyla eğitim öğretim faaliyetlerine uzaktan eğitimle devam etmeye başlamıştır (MEB, 2020). Fatih projesi ile oluşturulan EBA, okul öncesinden ortaöğretimin son basamağına kadar her seviyede bireyselleştirilmiş bir öğrenme ortamı sunan bir eğitim platformudur ve eğitim öğretim müfredatı ile uyumlu ders içeriklerini içeriğinde sunmaktadır (MEB, 2021a). MEB verilerine göre; EBA, uzaktan eğitimin başladığı 23 Mart 2020'den 26 Mart 2021 tarihine kadar 19.911.819.910 kez ziyaret edilmiş, EBA TV kanallarından ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde toplam 14.202 saat yayın yapılmıştır. Yine bu tarihler arasında 12.643.925 öğrenci ve 984.871 öğretmen EBA'yı kullanmıştır. Ayrıca, okul öncesi seviyesinde 303.419, ilkokul seviyesinde 75.126.773, ortaokul seviyesinde 65.677.898 ve lise seviyesinde

54.825.576 olmak üzere toplam 195.933.666 canlı ders gerçekleştirilmiştir (MEB, 2021).

Uzaktan eğitim sürecinde, süreçle ilgili paydaş görüşlerinin araştırıldığı çalışmalar ülkemizde yürütülmüş olan uzaktan eğitim sürecinde yaşananlar ve kullanılan araçların güçlü ve zayıf yanları hakkında bilimsel bulgu sunmaktadır. Çakın ve Külekçi Akyavuz'un (2021) çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde; iletişim, veliler ve öğrencilerin öğrenmesiyle ilgili sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Türker ve Dünder (2020) tarafından yapılan ve lise öğretmenlerinin görüşlerine başvuru yapılan çalışmada; internet kaynaklı sorunlar, donanım yetersizlikleri, öğretmenlerin EBA'yı kullanmada tecrübesizlikleri ve teknoloji kullanma becerilerinin düşük olması EBA'nın etkili bir biçimde kullanılabilmesini engelleyen faktörler olarak belirtilirken içeriğin zengin olması, canlı derse imkan vermesi, soru paylaşımında bulunulabilmesi ve öğrenci kontrolünün sağlanabilmesi EBA'nın en güçlü yönleri olarak ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri ile ilkökul öğrencilerinin EBA uygulamaları ile görüşlerinin araştırıldığı bir çalışmada öğretmenler; EBA'da ders süresinin yeterli ve içeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğunu ifade etmekle birlikte; öğretim sürecinde EBA'nın tek başına yeterli olacağını düşünmemekte ve ayrıca öğrencilere ulaşma konusunda birtakım zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir (Uluçınar-Sağır ve Dal, 2021). Sınıf öğretmenleri ile yapılan bir başka çalışmada EBA içeriklerinin öğretmenlerin kendi sınıf düzeylerine uygun olduğunu fakat ders sürelerinin yeterli olmadığını düşündükleri görülmüştür (Sönmez, Yıldırım ve Çetinkaya, 2020). Canpolat ve Yıldırım'ın (2021) ortaokul öğretmenlerinin deneyimlerini araştırdıkları çalışmalarında; EBA'nın eğitime ara vermeden devam olanağı sağlama, yer ve zamandan bağımsız olması, canlı ders araçlarının ve EBA ara yüzünün kullanımının kolay olması gibi olumlu görüşlerin yanında erişim imkânı olmayanların uzaktan eğitimden faydalanamaması, televizyon canlı yayınları ile canlı ders saatlerinin çakışması, destek hizmetlerinin eksikliği, alt yapının yetersiz olması, içeriklerin yetersiz ve güncel olmaması gibi olumsuz görüşler de dile getirilmiştir. Bu araştırmaların yanında eğitim öğretime uzaktan eğitim araçları ile devam edilmeye başlanmasının eğitim paydaşlarının duygusal ve psikolojik durumlarına etkisi de araştırılmıştır. Covid 19'un öğretmenler üzerindeki psikolojik etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada bu sürecin öğretmenlerde psikolojik esneklik, kariyer uyum yeteneği ve yılmazlık gibi olumlu etkilerinin yanında kaygı, özlem, çatışma, korku, çaresizlik ve umutsuzluk gibi olumsuz etkileri olduğunu göstermiştir (Eşici vd., 2021). İngiltere'de yapılan boylamsal bir çalışmada okullar kapalı iken ve yeniden açılmaya ilişkin duyurular yapılırken öğretmenlerin ve okul müdürlerinin kaygı durumlarında ciddi bir artış gözlemlendiği tespit edilmiştir. Aynı çalışmada okul müdürlerinin meslekten ayrılma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır (Allen, Jerrim & Sims 2020). Okulların kapanması, daha yüksek düzeyde işbirliği ve iletişim gerektirmiş ve okul müdürleri sürekli değişen yönlendirmeler arasında çoğu zaman bilinmeyen riskleri azaltmaya çalışırken "savunmasız" veya "yalnız" hissetmişlerdir (Hulme, Beauchamp, Clarke ve Hamilton 2021). Okul müdürleri; öğrencileri ve öğretmenleri bilinmeyen bir süre boyunca çevrimiçi öğretim ve öğrenmeye hazırlama, öğrenci ve okul personelinin iyi oluşlarını destekleme ve tüm paydaş gruplarıyla açık bir şekilde iletişim kurma zorluklarıyla (Thornton, 2021); yönetsel sorunlarla, eğitim-öğretimle ilgili sorunlarla, iletişim, finansman, planlama

sorunlarıyla, personel kaynaklı sorunlarla, okul iklimi ve okul sağlığı ile ilgili sorunlarla yüz yüze kalmışlar (Özdoğru, 2021) ve etkili bir biçimde duygusal ve etik liderlik göstermeleri gereken bir dönemle karşılaşmışlardır (Beauchamp vd., 2021).

Salgın süreci getirdiği tüm zorluklara karşın okulla ilgili yeniden düşünme fırsatı veren bir süreç olarak görülebilir (Darling-Hammond & Hylar, 2020). Bu dönemde eğitimin tüm paydaşları çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır fakat salgın, okulun işlevi üzerine düşünmeyi ve alternatif eğitim yapılanmalarına ilişkin fırsatların ortaya çıkmasını sağlamıştır (Sarı ve Nayır, 2020). Uzaktan eğitim faaliyetlerinin salgın sonrasında daha da yaygınlaşacağını düşünülüyor (Taşar, 2020), dijital platformlara yönelme hızının artacağı (Özer ve Suna, 2020) hatta ikincil bir alternatiften öte eğitimde yer bulacağı (Telli-Yamamoto ve Altun, 2020) dikkate alınırsa bu süreçte yaşanan zorlukların ve sorunların anlaşılması, benzer sorunların yaşanmaması için salgın sürecinde uzaktan eğitim faaliyetlerinin araştırılması önem taşımaktadır. Nitekim bu dönemle ilgili öğretmen (Alanoğlu ve Doğan Atalan, 2021; Akkaş-Baysal ve Ocak, 2020; Arslan ve Şumuer, 2020; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020; Demir ve Kale, 2020; Türker ve Dünder, 2020) ve okul müdürlerinin görüşlerinin araştırıldığı (Hulme vd., 2021; Külekçi-Akyavuz, ve Çakın, 2020; Özdoğru, 2021; Taşar, 2020) ya da ders ve branş özelinde (Aydın, 2020; Pınar ve Döner-Akgül, 2020) çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmanın amacı da sorunlarla doğrudan yüz yüze kalan ve sürecin yönetiminde doğrudan sorumluluğu olan okul yöneticilerinin ve farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin salgın döneminde uzaktan eğitime yönelik görüşlerini birlikte incelemektir. Bu bağlamda şu sorulara cevap aranmıştır:

- Okul yöneticisi ve öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticisi ve öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul yöneticisi ve öğretmenlerin uzaktan eğitimin etkililiği için önerileri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel bir durum çalışmasıdır. Durum çalışması bir ya da birden fazla durumun detaylı incelenmesi, bir duruma yönelik ortam, birey, olay, süreç gibi etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.83). Bu araştırma Türkiye’de Mart 2020’de başlayan Covid-19 salgın sürecinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları araştırmaya konu olan durumu oluşturmaktadır ve bu duruma yönelik Temel Eğitim ve Ortaöğretim Kurumlarında çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitleme ile belirlenen Samsun İli Tekkeköy İlçesi’nde Temel Eğitim ve Ortaöğretim

Kurumlarında çalışan 12 okul yöneticisi ve 18 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Eğitim Düzeyi	Görevi
OY1	Erkek	12 yıl	Yüksek Lisans	Okul Müdürü
OY2	Kadın	25 yıl	Lisans	Okul Müdürü
OY3	Erkek	17 yıl	Yüksek Lisans	Okul Müdürü
OY4	Erkek	26 yıl	Yüksek Lisans	Okul Müdürü
OY5	Erkek	14 yıl	Lisans	Okul Müdürü
OY6	Erkek	12 yıl	Lisans	Okul Müdür Yardımcısı
OY7	Erkek	12 yıl	Lisans	Okul Müdür Yardımcısı
OY8	Erkek	20 yıl	Lisans	Okul Müdür Yardımcısı
OY9	Erkek	15 yıl	Lisans	Okul Müdür Yardımcısı
OY10	Kadın	18 yıl	Lisans	Okul Müdür Yardımcısı
OY11	Erkek	14 yıl	Yüksek Lisans	Okul Müdür Yardımcısı
OY12	Kadın	9 yıl	Lisans	Okul Müdür Yardımcısı
Ö1	Kadın	2 yıl	Lisans	İHL Meslek Dersleri Öğretmeni
Ö2	Kadın	10 yıl	Lisans	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Öğretmeni
Ö3	Erkek	5 yıl	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
Ö4	Kadın	6 yıl	Lisans	Coğrafya Öğretmeni
Ö5	Kadın	20 yıl	Yüksek Lisans	Biyoloji Öğretmeni
Ö6	Erkek	11 yıl	Yüksek Lisans	Tarih Öğretmeni
Ö7	Kadın	11 yıl	Lisans	Matematik Öğretmeni
Ö8	Kadın	15 yıl	Lisans	Fen ve Teknoloji Öğretmeni
Ö9	Kadın	10 yıl	Lisans	Matematik Öğretmeni
Ö10	Kadın	26 yıl	Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni
Ö11	Erkek	14 yıl	Yüksek Lisans	Beden Eğitimi Öğretmeni
Ö12	Kadın	17 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmeni
Ö13	Kadın	15 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmeni
Ö14	Kadın	16 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmeni
Ö15	Kadın	16 yıl	Yüksek Lisans	Sınıf Öğretmeni
Ö16	Kadın	15 yıl	Lisans	Sınıf Öğretmeni
Ö17	Kadın	12 yıl	Lisans	Okul Öncesi Öğretmeni
Ö18	Kadın	16 yıl	Lisans	Felsefe Öğretmeni

OY: Okul Yöneticisi; Ö: Öğretmen; İHL: İmam Hatip Lisesi

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin: dokuzu erkek, üçü kadın; beşi okul müdürü, yedisi okul müdür yardımcısı; sekizi lisans mezunu dördü yüksek lisans mezunudur. Okul yöneticilerinden biri dışında diğerleri 10 yıl ve üstü öğretmenlik meslek kıdemine sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin: üçü erkek, 15’i kadın; 14’ü lisans dördü yüksek lisans, üçü dışında diğerleri 10 yıl ve üzeri öğretmenlik meslek kıdemine sahiptir.

Verinin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu hazırlama aşamasında ilgili literatür taranarak taslak sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form eğitim yönetimi alanında iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Soruların araştırmanın amacı doğrultusunda ve yeterli olduğu yönünde dönüt alınmıştır. Ayrıca uygulamaya geçmeden önce bu haliyle bir okul yöneticisi ve iki öğretmenin de görüşleri alınmıştır. Sonuç olarak görüşme formunda araştırmanın amacıyla ilgili altı soru ve cinsiyet, kıdem, öğrenim durumu gibi demografik bilgiler yer almıştır.

Hazırlanan görüşme formu araştırmının çalışma grubunda yer alması planlanan okul yöneticisi ve öğretmenlere ulaştırılmış ve kendilerinden uygun olan bir zaman için randevu talep edilmiştir. Belirlenen randevu saatinde birlikte rahat edilebilecek bir mekân belirlenmiştir. Görüşmeye başlamadan önce katılımcılara görüşmeyi yapmak isteyip istemedikleri tekrar sorulmuştur. Olumlu cevap alınmasından sonra görüşmeye başlanmıştır. Görüşme öncesi yöneltilen bir diğer soru ses kaydı alınması ile ilgilidir. Ses kaydına izin vermeyenlerle yapılan görüşmelerde yazılı notlar alınmış ve notlar derlendikten sonra katılımcılardan teyit etmeleri istenmiştir. Gönüllü katılımcı sayısı toplam otuza ulaştığında veri toplama sürecine son verilmiştir. Veriler 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı bahar döneminin başlarında toplanmıştır. Katılımcı görüşleri, araştırmının alt amaçlarıyla uyumlu olarak uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları ve uzaktan eğitimin etkililiği için öneriler temalarında içerik analizine tabi tutulmuştur. Belirlenen üç tema altında görüşlere ilişkin kodlar tablolarda özetlenmiştir. Ayrıca kodlara ilişkin katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla paylaşılmıştır. Araştırmada okul yöneticileri; OY1, OY2, ... OY12 ve öğretmenler Ö1, Ö2, ... Ö18 biçiminde kodlanarak gösterilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara aşağıda yer verilmiştir. Araştırmanın birinci teması doğrultusunda katılımcıların uzaktan eğitimin avantajlarına ilişkin görüşleri çözümlenmiştir ve elde edilen kodlar Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Uzaktan Eğitimin Avantajlarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Kod	Katılımcı OY	Katılımcı Ö
Her zaman ve her yerden eğitime ulaşma olanağı sağlama,	OY1, OY5, OY7, OY8, OY9, OY10, OY11,	Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18
Eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamamasını ve devam etmesini sağlama,	OY1, OY3, OY6, OY9,	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö18
Eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanma olanağı sağlama,	OY2, OY4, OY6, OY8, OY11, OY12,	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
Ekonomik yönden verimlilik ve avantaj sağlama,	OY1, OY11, OY12	Ö3, Ö4, Ö8, Ö13,
Bireysel öğrenme becerilerini geliştirme,	OY3, OY8, OY12,	Ö4, Ö5, Ö15, Ö18
Çocukların aileleriyle daha fazla vakit geçirmesini sağlama,		Ö2, Ö14, Ö17, Ö18
Öğrenciye olumlu psikolojik etkisi olması,	OY11	Ö4
Avantajının olmadığı düşünülmesi.		Ö9

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul yöneticisi ve öğretmenler uzaktan eğitimin avantajlarını; eğitime her yerden ve her zaman ulaşma olanağı sağlama, eğitim öğretim faaliyetlerinin olağanüstü koşullarda aksamamasını ve devam etmesini sağlama, eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanma olanağı sağlama

kodları ile belirtmişlerdir. Katılımcılardan OY1, *“Her yerden eğitime ulaşma olanağı sağlar... Dersleri tekrar izleme olanağı sunar. Zaman sıkıntısını ortadan kaldırır. Herhangi bir nedenden dolayı eğitime ulaşamayan öğrenciler için imkân sunar. Zor günlerde bugünkü gibi salgın şartlarında eğitim öğretim faaliyetlerinin sürmesini sağlar.”*; OY6, *“Salgın sürecinde eğitimin evlere ulaşmasını sağladı. Salgın koşulları gibi zorlu şartlar için iyi bir alternatif olduğunu düşünüyorum. Teknolojinin hızlı olmasının sağladığı avantajla öğrencilerle daha verimli içerikler kolayca paylaşılabilir.”*; Ö4, *“...Eğitimde daha esnek olanaklar sağlıyor. Her ortam ve durumda eğitimin devamını sağlıyor...”*; Ö18, *“Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimin avantajı öğrencilerin normal ders müfredatına devam edebilmesi ve öğretmenlerle bağının kopmamasıdır...”*; Ö12, *“Salgın döneminde eğitim sürecinin devam etmesine olanak sağladı. Okula ulaşamayan öğrencilerin eğitime erişimini sağlar. Zaman ve mekân kısıtlaması olmadan her durumda eğitime erişimi sağlar.”* şeklinde görüşlerini açıklamışlardır.

Bu belirtilenlerin yanında okul yöneticileri ve öğretmenler uzaktan eğitimin öğrencilerin bireysel öğrenme becerilerinin gelişmesini sağladığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Örneğin Ö15, *“... Çaba harcayan öğrenciler için eğitimden geri kalmadan bu sürecin ilerlemesine sebep oldu. Çocukların hiç bilmediği bir alanda ilerlemesine sebep oldu. Çocukların kendi kendine öğrenme çabalarını geliştirdi. Mutsuz bir şekilde salgın süreci geçirmektense okuldaymış gibi iletişim kuruldu.”* ve Ö18, *“Evde çalışma düzeni oluşturan öğrenci için zamanı iyi kullanarak evde konu tekrarı ve soru çözme sınavlara hazırlanma anlamında avantaj sağladı...”* şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır.

Ulaşılan bir diğer bulgu uzaktan eğitimin ekonomik yönden verimlilik ve avantaj sağlamasıdır. Bu konuda Ö4, *“... Eğitim kurumlarına daha ekonomik gelebilir, giderleri masrafları azalır.”*; OY1, *“... öğrenci ve devlet açısından ekonomik yönden daha ekonomik ve verimli olabilir...”* ve OY11, *“Klasik eğitim maliyeti açısından uzaktan eğitim daha avantajlı.... Öğrencilerin temel gider ve harcamalarını azaltarak, taşıma yatılı okullardaki konaklama masrafı, personel masrafları açısından devletin ekonomik yükünü hafifletebilir.”* biçiminde farklı bir bakış açısı sunmuştur.

Bu avantajların yanında bazı öğretmenler uzaktan eğitim sayesinde çocukların aileleriyle daha fazla vakit geçirmesini bir avantaj olarak belirtmişlerdir. Bu bulguya Ö18 kodlu öğretmenin görüşünde rastlanmaktadır: *“... Aynı zamanda öğrencinin hobilerine, kitap okuma, aileyle vakit geçirme vb. daha çok zaman kalacaktır.”* Bir okul yöneticisi ve bir öğretmen ise uzaktan eğitimin öğrencinin psikolojik gelişimine olumlu yansımaları olduğunu düşünmektedir. Bu bulguya OY11’in *“...Öğrencilerin içe dönük kişilik özelliklerini olumlu yönde, katılım sağlama açısından fark oluşturabilir ve öğrenci kendini daha rahat ifade edebilir...”* ve Ö4’ün *“... Öğrencide kendine güven, öz değerlendirme ve kendini kontrol etme imkânı sağlıyor. ...”* düşüncelerinde rastlanmıştır. Bir öğretmen (Ö9) ise uzaktan eğitimin herhangi bir avantajının olmadığını düşünmektedir.

Çalışmanın ikinci teması doğrultusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin uzaktan eğitimin dezavantajlarına ilişkin görüşleri çözümlenmiştir ve elde edilen kodlar Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Uzaktan Eğitimin Dezavantajlarına İlişkin Okul Yöneticisi ve Öğretmen Görüşleri

Kod	Katılımcı OY	Katılımcı Ö
Ekonomik ve teknolojik imkânsızlık kaynaklı fırsat eşitsizliği,	OY1, OY2, OY3, OY4, OY5, OY6, OY7, OY8, OY9, OY12,	Ö1, Ö2, Ö4, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16 Ö17, Ö18
Derslere katılımın az olması,	OY1, OY2, OY5, OY6, OY7, OY8, OY9, OY12	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17,
Okul- öğretmen-öğrenci etkileşimin olumsuz etkilenmesi,	OY3,OY5, OY9, OY10,	Ö1, Ö2, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18
Bilgisayar başında fazla vakit geçirmenin oluşturduğu sağlık problemleri ve teknoloji bağımlılığı,	OY1, OY7, OY8, OY9, OY10, OY11, OY12,	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö15, Ö18
Öğrenciye olumsuz yansımaları,	OY1, OY2, OY9, OY3, OY4, OY6, OY7, OY8, OY9OY10, OY11,	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12Ö13, Ö14, Ö17, Ö18
İş yükünün artması,	OY9, OY10, OY11, OY12,	Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Ö15, Ö18 Ö1, Ö3, Ö10, Ö14, Ö16, Ö18 Ö12, Ö13
Öğretmenlerde motivasyonu olumsuz etkilemesi,	OY2, OY5, OY6, OY7, OY8, OY12,	Ö2, Ö6, Ö9, Ö15, Ö7, Ö15, Ö16, Ö18
Ölçme- değerlendirme uygulamalarının zorluğu,	OY1, OY7, OY9, OY12,	Ö2, Ö4, Ö8, Ö12, Ö14, Ö15
Laboratuvar ve uygulamalı derslerin işlenmesinin sınırlılığı,	OY2, OY8, OY12,	Ö8
Ek maddi yük getirmesi.		Ö2, Ö5

Tabloda görüldüğü üzere okul yöneticisi ve öğretmenler tarafından dile getirilen en önemli dezavantajın ekonomik ve teknolojik imkânsızlığın fırsat eşitsizliği oluşturması düşüncesidir. Bu bulguya: OY1, “... *Ekonomik durumu olmayan, internet, bilgisayar ve teknolojik altyapının olmadığı yerlerde öğrencilerin uzaktan eğitimden faydalanmaları kısıtlanır...*”; OY3, “*Her öğrencinin bilgisayar ve internet bakımından eşit koşullarda olmaması...*”; OY8, “... *Teknolojik altyapı eksikliğinden dolayı tüm öğrencilere ulaşmada sıkıntı var...*”; OY9, “*Tüm öğrenciler uzaktan eğitim ekipmanlarına sahip değil... İnternet her evde bulunmuyor.*”; Ö6, “*Ekonomik ve teknolojik alt yapı imkânı olmayan öğrenciler fırsat eşitsizliği sağlıyor...*”; Ö12, “*İnternet ve bilgisayar eksikliğinden dolayı sınıfın tamamının derse girememesi...*”; Ö13’ün “*Her öğrencinin gerekli olanaklara sahip olamaması... İmkânların eşit olmaması hakkaniyetsizliğe ve eşitsizliğe sebep olması...*” şeklindeki görüşlerinde rastlanmaktadır.

Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre uzaktan eğitimin bir diğer dezavantajı öğrencilerin derslere katılımının az olmasıdır. Bunun sebepleri özellikle ekonomik ve teknolojik imkansızlıklar ile yasal alt yapı ve zorunluluğunun bulunmaması olarak belirtilmiştir. Ayrıca bağlantı sorunları, velilerin ilgisizliği ve motivasyon eksikliği de görüşler arasındadır. Örneğin Ö5, “*Zorunlu olmadığından çok az öğrenci uzaktan eğitimde canlı derslerden yararlanıyor.*”; OY7, “*Zorunlu olmadığı için katılım az.*” ifadeleriyle katılımın

zorunlu tutulmamasına dikkat çekerken OY1 bununla birlikte öğrencilerin sahip olduğu imkânlarla da vurgu yapmıştır: “... Öğrencilere herhangi bir teknolojik imkân ve alt yapı sağlanmadığından ve zorunlu olmadığından dolayı öğrenciler tarafından düzenli ve yoğun bir şekilde kullanılmıyor, bu yüzden derslere katılım fazla değil”. Benzer görüşlere OY2, “İmkânı olan ve bilinçli öğrencilerin faydalanma oranı fazla, ancak imkânı olmayan ve bilinçsiz öğrencilerin faydalandığını düşünmüyorum.”; OY3, “Dezavantajlarından dolayı katılım az. %30 civarında.” ve OY6’nın görüşlerinde de rastlanmaktadır: “İmkânı olan öğrenciler elinden geldiğince derslere katılabilmektedir.” Diğer katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin kimisi gerek cihaz gerekse internet imkânlarına sahip olmadığından eğitimdeki fırsat eşitsizliği gözden kaçabilir. Velilerin ilgisizliği ve öğrencilerin takibini yapmaması öğrencileri sorumsuz davranmaya itebilir. Uzaktan eğitimde hem içsel isteklendirme hem de veli ve öğretmen takibi iyi yönetilmeli ve öğrenciyi kendi öğrenmesinden sorumlu hale gelecek bir şekilde rehberlik çalışması yürütülmeli ki verim sağlanabilsin.” OY12

“Sınıf mevcutlarına göre öğrencilerin uzaktan eğitimden yararlanma durumları maalesef çok düşük. Bu durumun iyileştirilebilmesi fırsat eşitliğinin sağlanmasıyla mümkündür.” Ö1

“Çok düşük katılım, birçok öğrencinin evde kardeşleri de olduğu için sıra onlara gelmiyor ve derslerden yararlanamıyorlar. Bilgisayar, tablet ve internet sıkıntısı olan çocuklar çok fazla olduğu için yararlananların sayısı da çok az oluyor.” Ö2

“Çok kardeşli ailelerde telefon, tablet, bilgisayar yetersiz kalıyor. Öğrenciler uzaktan eğitime düzenli katılmıyor. Bazı derslere katılan öğrenci bazı derslere katılmıyor.” Ö4

“Dersi düzenli takip eden ve ilgilenen ailelerin çocuklarının yararlanma durumları yüksek. Derse düzensiz giren öğrenciler için kayıp çok fazla.” Ö12

“Kendi sınıfımda uzaktan eğitime katılım yüksek olsa da bağlantı nedeniyle derse giriş-çıkışların çok olması, bazı günler geç girilmesi, bazen hiç girilmemesi yararlanma durumlarını düşürüyor. Herkes aynı yararı göremiyor. Öğrenciler arasında farklar oluşturuyor.” Ö14

“Merkezi öğrencilerin yararlanma durumları yüksek, taşımali grupların daha düşüktür. Taşımali grupta maddi olarak imkânı olsa da çevre şartlarında dolayı elektrik kesintisi fazla oluyor ya da internet alt yapısında sorun yaşanıyor. Bağlantı sürekli kesiliyor ya da sistemden düşüyor.” Ö15

Uzaktan eğitimin bir diğer önemli dezavantajı okul-öğretmen-öğrenci bağı, iletişimini ve etkileşimini olumsuz etkilemesidir. Bu duruma Ö12’nin “... öğrenciyi kontrol ve takibinin zor olması, anlatım yöntemlerin sınırlı olması, öğrenci ile sınıf ortamındaki samimi sıcak ortamın bilgisayar teknolojisi üzerinden kurulamaması...” ve OY3’ün “... Öğretmenin yüz yüze eğitimde olduğu gibi tüm sınıfla göz teması kuramaması. Öğrencilerin derse girip sesi kısip başka şeylerle (müzik, uyku) uğraşması...”; Ö6, “Öğretmenin öğrencisi ile iletişimini ve

öğretmen öğrenci bağına zayıflattığını düşünüyorum...” düşüncelerinde rastlanmaktadır. Ayrıca Ö17 bu konuda şunları dile getirmiştir:

“Uzaktan eğitimde maalesef çocuklarımıza sarılamadan geçirdiğimiz her saatimiz büyük bir dezavantaj. Çocuklarımız okul günlerini sınıflarından arkadaşlarından uzakta bireysel olarak, yalnızlaşmış bir şekilde geçirmek zorunda kaldılar. Şu an için ekrandan başka paylaşabilecekleri hiçbir şey yok bizler öğretmen olarak her ne kadar çocuklarımızı çeşitli yollarla bir sonraki eğitim hayatına hazırlamaya çalışsak da yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığının farkındayız.”

Bunların yanı sıra; bilgisayar başında fazla vakit geçirmenin oluşturduğu sağlık problemleri ve teknoloji bağımlılığı da uzaktan eğitimin dezavantajlı yanları arasında gösterilmiştir. Bu duruma örnek olarak; *“Öğrencilerin teknolojik aletlere bağımlılığı arttırabilir...”* (OY1), *“Uzun süre bilgisayar karşısında bulunduğu için sağlık sorunları oluşturabilir...”* (OY12), *“... Hareketsizlik nedeniyle kilo alımı arttı...”* (Ö2), *“Tablet telefon gibi teknolojik aletlerin olumsuz yönlerine daha fazla maruz kalınması. (Ö13)”, “Bilgisayar başında sürekli bir çalışma, teknoloji bağımlılığına sebep oluyor...”* (OY11) verilebilir.

Katılımcıların uzaktan eğitimin dezavantajları arasında gösterdiği bir başka durum uzaktan eğitimin öğrencilere birtakım olumsuz yansımalarının olduğu yönündedir. Bu kapsamda açıklanan görüşlerde uzaktan eğitim sürecinde; öğrencilerin disipline edilememesi, okul kültüründen uzaklaşmış olmaları, sosyalleşememe, motivasyonun azalması olumsuz yansımalar olarak dile getirilmiştir. Sosyalleşme sorunu ile ilgili; OY10, *“Okulun sağladığı sosyal ortam, bireysel ilişkiler ve toplu yaşam gibi kavramlardan uzaklaştırması, soyutlaması...”*; OY11, *“Sosyal öğrenmeden uzak olması...”*; Ö1, *“Okuldaki sosyal faaliyetler maalesef yapılamamış ve öğrenciler sosyalleşememiştir...”*; Ö13, *“...Öğrencilerin çevreyle olan sosyal ilişkilerini azaltması ve çevresini tanıma olanağı vermiyor... Öğrenciler ekran başında oldukları için sosyalleşemediler. Sınıf kural ve davranışlarını unuttular.”*; Ö18, *“... Ergenlik döneminde kimlik, kişilik oluşturma sürecinde olan öğrencilerin sosyalleşmeye ihtiyacı vardır. En büyük dezavantajı öğrencilerin sosyalleşememeleridir.”* kodlu katılımcılar görüşlerini bu şekilde ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitimin öğrenciye olumsuz yansımaları ile ilgili diğer görüşlerden bir kısmı şu şekildedir:

“Sosyal iletişimi zayıflatıyor. Okulda yapılacak etkinlikler yapılamıyor... Öğrenciler elektronik aletlere bağımlı hale geliyor... Öğrencilerin okula ve kurumlara bağı zayıflıyor.”, Ö4

“Dışarı uyumda sorun oldu. Okul kültürü unutulmaya başlandı.” OY4

“... Disiplinsiz kural tanımayan öğrenciler yetişti.” OY10

“Öğrencilerin internetinin olmaması, olsa da yok demesi veya bilgisayarı açıp masa başından kalkması gibi etkenler ders kalitesini etkiliyor. Sonuçta kamera açma zorunluluğu yok ve istenemez. Her türlü bahaneye açık bir yöntem.” Ö11

“... Not verilmediği, devamsızlık ve sınıfta kalma olmadığı için öğrenci davranışları olumsuzlaştı.” Ö2

“Öğrencilerin derse odaklanmalarını azalttığını düşünüyorum. Öğrencilerin dikkatini dağıtacak uyarıcılar daha fazla olacaktır. Öğrenciyi planlı programlı ve çalışma disiplininden uzaklaştırabilir.” Ö6

“... öğrencilerin okuldan uzaklaşması davranışlarında da sanki okul yok eğitim öğretim yapılmıyor gibi bir rahatlık oluştu. Bununda nedeni uzaktan eğitime katılımın zorunlu olmaması ve bir not ile değerlendirilmiyor olması. Öğrencilerin daha fazla internet başında vakit geçirmesine sebep oldu ve sosyalleşmelerini azalttı...” OY1

“Çocukların uyku saatleri değişti. Öğrencilerin teknolojik araçlara ilgisi arttı...” Ö5

“...defter tutma ödev yapma sorumluluğu kalmadı. 6-7 saat bilgisayar başında ders, sonrasında yine evde durma, arkadaşlarıyla zaman geçiremememe, tüm insanları olduğu gibi öğrencileri daha çok etkiledi. Moral motivasyon hiç kalmadı.” Ö7

İş yükünün artması uzaktan eğitimle ilgili katılımcılar tarafından dile getirilen bir diğer dezavantajdır. Öğretmenlerden Ö12, Ö15, Ö18 bu duruma sırayla şu ifadelerle dikkat çekmişlerdir:

“Bilgisayar üzerinde anlatım yapacak materyal hazırlamak... Öğrencilerin anlatılanı hangisinin anlayıp anlamadığını anlaşılmasını zorlaştırdı. Öğrenciye verilmek istenen kazanımların verilip verilmediğinin kontrolü zorlaştı...” Ö12

“Öğretmen tüm öğrenciye ulaşamıyor. Zamanın çoğunu bilgisayar başında geçiriyor. Dersler bitiyor bu seferde Whatsaptan ödev kontrolü başlıyor. Veli istediği saatte ders gönderiyor, öğretmen dönüt verse öğrenci uyumuş oluyor. Çalışan ailelerde daha büyük sıkıntı oluyor. Anne baba evde yok, çocuğa ulaşamıyor, çocuk sisteme giremiyor. Çoğu telefondan giriyor. Annem hastaneye gidecek deyip öğrenciyle sürekli iletişim kesiliyor.” Ö15

“Uzaktan eğitim psikolojik olarak yüz yüze eğitimden daha yıpratıcı ve yorucu... Sürekli bilgisayar ve telefonla meşgul olmak ve belirsizliğin olması, öğrencileri uzaktan takip etmenin, ödevlerini kontrol etmenin zor olması.” Ö18

Okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından dile getirilen bir diğer dezavantaj ise uzaktan eğitimin öğretmenlerde motivasyonu olumsuz etkilenmesidir. Bu konuda OY8, *“Öğrenciyi birebir motivasyon sağlamada hedefe yönlendirmede sıkıntılar yaratıyor...”*; OY12, *“Öğrencilerin motivasyonunu yüksek, diri tutmak zor olabilir...”*; Ö2, *“...ders saatleri çok dağınık olduğu için günün her saati derslere girebiliyoruz. Öğrenciler derslere katılmadığı için motive olamıyorum.... Teknolojik aletlerle çok vakit geçiriliyor bu da dikkat ve göz sağlığını olumsuz etkiliyor... Whatsapp grupları çok yoğun, öğrenciler özelden mesaj yazıyorlar sürekli dönüt vermek yorucu oluyor...”* şeklinde düşüncelerini açıklamışlardır.

Bu belirtilenler yanında bazı katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde ölçme-değerlendirme uygulamalarının zorluğu hakkında fikir bildirirken; *“Ölçme değerlendirme iyi bir şekilde yapılamıyor (Ö4)”, “Ölçme değerlendirme ortamının güvenilirliğini sağlayamaması.*

(Ö8)", bazıları da laboratuvar ve uygulamalı derslerin işlenmesinin sınırlı olmasını, uzaktan eğitimin dezavantajları arasında açıklamışlardır. Uzaktan eğitimin öğretmenlere maddi yük getirmesi de bazı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir: *"Uzaktan eğitim araç gereçleri öğretmenlere ek maddi yük getirdi. Teknolojik aletler ile fazla vakit geçirilmesine neden oldu. (Ö5)"*

Çalışmanın üçüncü teması doğrultusunda uzaktan eğitimin etkililiği için okul yöneticisi ve öğretmenlerin önerilerine ilişkin görüşleri çözümlenmiştir ve elde edilen kodlar Tablo 4'te görülmektedir. Elde edilen bulgular; okul düzeyinde ve bakanlık düzeyinde olmak üzere iki kategori altında toplanmıştır.

İlk olarak Bakanlık düzeyinde öneriler incelendiğinde okul yöneticisi ve öğretmenlerin neredeyse tamamının uzaktan eğitimin daha etkili olabilmesi için tüm öğrencilere teknolojik ve ekonomik imkânların sunulmasını önerdikleri görülmektedir. Bunun yanında uzaktan eğitimin yasal alt yapısının oluşturulması gerektiği, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin bir parçası haline getirilip kullanılabileceği de öneriler arasındadır. Az sayıda katılımcı tarafından dile getirilen diğer öneriler ise; eğitimlerin kayıt altına alınıp tekrar ulaşılabilesinin sağlanması, öğretmen, öğrenci ve veliye uzaktan eğitimle ilgili eğitim verilmesi, EBA destek noktalarının sayısının artırılması ve müfredatın gözden geçirilmesidir. Konu ile ilgili okul yöneticisi ve öğretmenlerin bir kısmı görüşlerini şu şekilde bildirmiştir.

"Uzaktan eğitimin daha verimli kullanımı için gerekli teknolojik alt yapı ve yasal alt zemini oluşturur ve uzaktan eğitim faaliyetlerinin eğitim öğretimde kullanılması yaygınlaştırılabilir." OY1

"Uzaktan eğitim bütün öğrenciler için eşit olmalı herkes her şekilde aynı bilgiye kolaylıkla ulaşabilmeli." OY2

"Devam sorununun çözülmesi ... Herkese fırsat eşitliği için gerekli alt yapıyı hazırlamalı, sonra yasal alt yapısı da hazırlanarak eğitim öğretimin bir parçası halinde kullanılmalı." OY3

"Kırsal kesimde internet alt yapısının oluşturulması için firmalarla anlaşmalar yapılabilir." OY5

"Öğrencilere internet ücretsiz olmalı ve imkânı olmayan öğrencilere ulaşılmalı, EBA destek noktalarının sayısı arttırılmalıdır." OY6

"Yüz yüze yapılan eğitime ek olarak icra edilirse daha faydalı olacağı kanısındayım. Tüm ülkede alt yapı sorunu ortadan kaldırılıp fırsat eşitliği sağlanırsa daha iyi olacaktır." OY7

"Teknolojik alt yapı tam anlamıyla sağlanmalıdır. Materyal olarak desteklenmelidir. Her bölge bilişim destek noktalarıyla desteklenir ve gerekli imkânlar sağlandıktan sonra eğitim öğretimde devamlı kullanılabilir." OY8

"Eğitim ve seminerler ile süreç desteklenmeli. Öğrenci öğretmen ve okullara gerekli olan teknolojik imkânlar yurt geneli sağlanmalı ve aynı seviyeye getirilmeli." OY10

"Video etkileşimli dersler kayıt altına alınmalı sonradan ulaşılabilir." OY11

“Teknik alt yapı ve fırsat eşitliği sağlanmalı, velilere bilinçlendirme eğitimleri verilmeli, öğretmenlere uzaktan eğitim dersleri daha fazla nasıl verimli kılınacağına dair kurs seminer verilmeli.” OY12

“Öğretmenlerin uzaktan eğitimle ilgili bilgi ve tecrübelerinin artırılması gerekli. Yasal ve tüm teknik altyapı sağlandıktan sonra deneme uygulamaları yapılmalı. Devamsızlık not gibi sonuçları olarak öğrencilerin derse katılım ve tutumları arttırılabilir. Okul düzeyinde denetim ve kontrol mekanizması daha da aktifleştirilmeli.” Ö4

“Uzaktan eğitim örgün eğitimin tamamlayıcı bir parçası haline getirilmeli. Öğrencilere gerekli teknolojik olanaklar sağlanarak uzaktan eğitim daha planlı ve disiplinli hale getirilmeli...” Ö6

“Öncelikle çocukların imkânları eşit hale getirilmelidir...” Ö10

“İnternet ve bilgisayarı olmayan öğrencilere imkânlar sağlanmalıdır. Uzaktan eğitimin kanuni ve hukuki alt yapısı hazırlanarak gelişmesi sağlanabilir...” Ö12

“Teknolojik ve ekonomik imkân eşitsizliklerini ortadan kaldırmalı. Uzaktan eğitim örgün eğitimin tamamlayıcı bir parçası haline getirilmeli.” Ö13

“Bakanlık ilk olarak internet alt yapısının tüm Türkiye’de eşit bir şekilde sağlanmış olup olmadığına bakmalı. Ve alt yapıyı düzeltmeye çalışmalıdır. Çocuğa tablet vermek güzel tamam da köyde internet çekmeyince bir işe yaramıyor.” Ö15

“Köylerdeki internet erişimi ve teknolojik araçlardan yoksun olan öğrencilere destek arttırılabilir.” Ö17

Tablo 4. Uzaktan Eğitimin Etkililiği İçin Okul Yöneticisi ve Öğretmenlerin Önerileri

Kategori	Kod	Katılımcı
Bakanlık düzeyinde	Tüm öğrencilere teknolojik ve ekonomik imkânların sağlanması,	OY1, OY2, OY3, OY4, OY5, OY6, OY7, OY8, OY10, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18
	Uzaktan eğitimin yasal alt yapısının hazırlanması,	OY1, OY3, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö12, Ö18
	Yüz yüze eğitimin bir parçası haline getirilip kullanılması,	OY1, OY3, OY7, OY8, Ö6, Ö13
	Öğretmen, öğrenci ve veliye yönelik uzaktan eğitimle ilgili eğitim verilmesi,	OY2, OY12, Ö4, Ö7, Ö11
	Eğitimlerin kayıt altına alınıp tekrar ulaşılabilesinin sağlanması,	OY9, OY11
	EBA destek noktalarının sayısının arttırılması, Müfredatin gözden geçirilmesi.	OY6, OY8 Ö8
Okul düzeyinde	Öğretmen, öğrenci ve veliye yönelik uzaktan eğitimle ilgili motivasyon ve rehberlik çalışmaları,	OY2, OY3, OY9, OY10, OY12, Ö1, Ö7, Ö9, Ö15
	Uzaktan eğitim faaliyetlerinin kontrol ve takibi,	OY1, OY2, OY8, Ö4, Ö6, Ö8, Ö12, Ö13
	Okulların teknolojik alt yapısının iyileştirilmesi için girişimler,	OY4, OY5, OY6, OY7, OY8, OY10, Ö4, Ö5
	Ders dışı etkinliklere yer verilmesi,	OY12, Ö7

Okul yöneticisi ve öğretmenler uzaktan eğitimin etkililiği için okul düzeyinde; öğretmen, öğrenci ve veliye yönelik uzaktan eğitimle ilgili motivasyon ve rehberlik çalışmaları yapılmasını, uzaktan eğitim faaliyetlerinin kontrol ve takibine önem verilmesini, ders dışı etkinliklere yer verilmesini, okulların teknolojik alt yapılarının iyileştirilmesi için girişimlerde bulunulması yönünde öneriler sunmuşlardır. Bir okul yöneticisi de uzaktan eğitimde görülen aksaklıkların üst makamlara iletilmesini öneri olarak sunmuştur. Katılımcılardan bazılarının görüşleri şöyledir:

“Öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitim faaliyetlerinin kontrolü ve denetimini sağlayabilirler. Görülen büyük aksaklıkları üst makamlara iletip düzeltilmesini sağlayabilirler.” OY1

“Öğrenci veli öğretmen eğitimleri düzenlenmeli, uzaktan eğitimin takip ve kontrolü sağlanabilir.” OY2

“Okullarda teknolojik imkânlar doğrultusunda iyileştirmeler yapılabilir.” OY5

“Öğrencilere rehberlik yapılabilir. Yarışmalar düzenlenip canlı derslere katılan öğrenciler ödüllendirilip motive edilmeli...” OY9

“Öğrenci ve velilerle iletişim ağı oluşturulmalı. Öğretmenler her anlamda aktif olabilmeli motive olmalı. Öğrencilerin sosyalleşmesini de sağlayacak etkinlikler planlanmalı.” OY12

“Okul düzeyinde çok fazla yapılabilecek durum yok, pek çok olanak daha üst düzeydeki makamlar tarafından karşılanabilir. Okul uzaktan eğitim faaliyetlerinin uygulamasını ve kontrolünü sağlayabilir.” Ö6

“Veliler ile Zoom üzerinden daha sık iletişime geçilebilir. Rehberlik alanında uzman kişilerce seminer verilmesi sağlanabilir. Okulda bir müzik aleti olan çalan ya da yeteneği olan öğretmenler tarafından mini etkinlikler, herhangi bir sosyal etkinlikler yapılabilir.” Ö7

“Ders programları, yapılacaklar büyük bir düzen ortamı olmalıdır. Veli-öğretmen iş birliği sıkı olmalı ve okul idaresi iletişim koordinasyonu sağlamalı.” Ö8

“Öğrenci ve velilerle daha sık etkileşim halinde olunmalı, çevrim içi veli toplantıları daha sık yapılmalı...” Ö9

“Her öğrencinin derse girişi sağlanmalı. Öğrenci takibi düzenli olarak yapılmalıdır...” Ö12

“İmkânı olmayanlarla devamlı etkileşim halinde olunmalıdır.” Ö13

“... Uzaktan eğitimin etkili olabilmesi için öncelikle her öğrencinin bilgisayar, interneti, uygun bir çalışma ortamı olmalıdır. Okul bunlardan hangisini sağlayabilirse, öğrenciye destek olabilirse o zaman uzaktan eğitim daha etkili olabilir.” Ö14

TARTIŞMA

Covid-19 salgını nedeni ile geçilen uzaktan eğitime ilişkin okul yöneticisi ve öğretmenlerin görüşlerinin araştırıldığı bu çalışmada katılımcılar uzaktan eğitimin avantajları, dezavantajları ve uzaktan eğitimin etkililiği için öneriler temalarında görüşlerini ifade etmişlerdir.

Salgın döneminde geçilen uzaktan eğitimin avantajları temasında ulaşılan bulgulara göre; eğitime her yerden ve her zaman ulaşma olanağı sağlaması, eğitim öğretim faaliyetlerinin olağanüstü koşullarda aksamamasını ve devam etmesini sağlaması, eğitim öğretim faaliyetlerinde teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanma olanağı sunması uzaktan eğitimin avantajları olarak belirtilmiştir. Uzaktan eğitime bu bakış açısı salgın sürecinde yapılan ilgili çalışmaların bulguları ile tutarlılık göstermektedir (Alanoğlu ve Doğan-Atalan, 2021; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Demir ve Kale, 2020; Sönmez, vd., 2020). Dolayısıyla uzaktan eğitimin salgın döneminde zamandan ve mekândan bağımsız bir öğrenme imkânı sağlaması yönünde ortak bir görüş olduğu, eğitim öğretim faaliyetlerinin aksamaması için başvuru olan önemli bir araç olarak görüldüğü söylenebilir. Uzaktan eğitimin avantajları temasında elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin bireysel öğrenme becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması da uzaktan eğitimin avantajları arasında sıralanmıştır. Uzaktan eğitimde öğrenen, öğrenme sürecinde önemli sorumluluğa sahiptir (Bozkurt, 2020). Uzaktan eğitim sayesinde öğrencilerin bireysel ve bağımsız öğrenme becerisi kazanmasıyla öğrenme sürecinde sorumluluk almaları sağlanabilir (Akyürek, 2020). Yapılan bir araştırmaya göre salgın döneminde öğrencilerin dersleri takip etmelerinin öz düzenleme becerisine olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Alanoğlu ve Doğan-Atalan, 2021). Bu avantajların yanında uzaktan eğitimin sınıf ortamında kendini rahat ifade edemeyen içe dönük bazı öğrenciler için daha faydalı olabileceği yönünde bazı bulgulara da ulaşılmıştır. Canpolat ve Yıldırım'ın (2021) araştırmasında da EBA ile yürütülen sürecin içe dönük öğrencilerin iletişim becerilerini arttırdığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde çocukların aileleriyle daha fazla vakit geçirmesini bir avantaj olarak belirten öğretmenler bulunmaktadır. İşin eve taşındığı bir dönemde iş-aile dengesi konusunda yaşanan zorluklar sebebiyle bu durumun herkes için geçerli olamayabileceği söylenebilir. Bazı okul yöneticisi ve öğretmenler ise uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre öğrenci ve bakanlık harcamaları açısından daha ekonomik olduğunu düşünmektedir. Akyürek (2020) de uzaktan eğitim ile eğitimde maliyetlerin azalabileceğine ve sunulan eğitimin niteliğinin artabileceğine dikkat çekmektedir.

Salgın döneminde geçilen uzaktan eğitimin dezavantajları temasında ulaşılan bulgulara göre; okul yöneticisi ve öğretmenler ekonomik ve teknolojik imkânsızlığın fırsat eşitsizliği oluşturmasını en önemli dezavantaj olarak ifade etmişlerdir. Söz konusu bulgularda ifade edilen fırsat eşitsizliğine ilişkin sorunların, salgın döneminde ulusal ve uluslararası bağlamda yapılan çalışmalarda (Alanoğlu ve Doğan-Atalan, 2021; Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Bozkurt, 2020; Harris & Jones, 2020; Özdoğru, 2021; UNESCO, 2020; TEDMEM, 2020)

en sık tartışılan ve üzerinde hemfikir olunan sorunların başında geldiği söylenebilir. Salgın döneminde acilen uzaktan eğitime geçildiğinde evinde yeterli teknik araçlara ve internete sahip olamayan öğrenciler için önemli bir fırsat eşitsizliği doğmuştur. Cep telefonu daha yaygın kullanılmakla birlikte coğrafi koşullar gereği internet erişiminin yeterli olmadığı yerlerde yine sorun devam etmiştir. Bununla birlikte cep telefonundan derslere katılmanın da diğer araçlara göre etkililiği şüphelidir.

Uzaktan eğitim, sosyo-ekonomik faktörlerden büyük oranda etkilenmektedir (Sönmez vd., 2020) ve eğitim teknolojilerindeki imkansızlıklar fırsat eşitliği açısından eğitim sistemindeki problemleri daha görünür hale getirmiştir (Işık ve Bahat, 2021). Harris ve Jones'un (2020) belirttiği gibi Covid 19, refah sorunlarını daha da kötü hale getirmiş, eğitim eşitsizliği toplumda maddi imkânları düşük olanları derinden etkilemiştir. Covid-19 salgını devasa bir eğitimsel kriz olarak ele alan Saavedra, (2020) pek çok çocuğun evinde masası, kitabı, internet bağlantısı, dizüstü bilgisayar veya destekleyici ebeveynleri olmadığına dikkat çekmekte ve özellikle orta gelirli ve daha yoksul ülkelerde fırsat eşitsizliğinin daha da artabileceğini düşünmektedir. UNESCO verilerine göre dünya genelinde Covid nedeniyle eğitime ara verilen öğrencilerin yarısının bilgisayara erişimi, %43'ünün evinde internet erişimi bulunmamaktadır. Düşük gelirli ülkelerde bu oranlar daha da artmaktadır. Diğer taraftan cep telefonları öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştıran, öğretmenleriyle ve birbirleriyle bağlantı kurmasını sağlayan bir araçken, yaklaşık 56 milyon öğrencinin mobil ağların hizmet vermediği yerlerde yaşadığı belirtilmektedir (UNESCO, 2020). Bu veriler fırsat eşitsizliği bakımından uluslararası durumu gözler önüne sermektedir. Ülkemizde de Türkiye İstatistik Kurumu'na (TÜİK) göre hanelerin %50,8'i ADSL, kablolu internet, fiber gibi sabit genişbant bağlantı ile %86,9'u mobil genişbant ile internete erişim sağlamaktadır (TÜİK, 2020). Bu kapsamda Türkiye'de salgın döneminde internet alt yapısına sahip olmayan öğretmen ve öğrenciler için GSM operatörleriyle anlaşılmış ve 8 GB'a kadar internet hizmeti sunulmuştur (MEB, 2020). Böylece özellikle evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerin sunulan uzaktan eğitimden yararlanmaları amaçlanmıştır. Fakat internet alt yapısının olmadığı ya da yeterli olmadığı yerlerde yaşayan çocuklar için fırsat eşitsizliği devam edegelmiştir. Nitekim öğrencilerin derse girişte yaşadıkları teknik sorunlar öğretmenler tarafından belirtilen sorunlar arasındadır (Arslan ve Şumuer, 2020; Başaran vd. , 2020). Türkiye'de üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada öğrencilerin; %37'sinin evinde internet bağlantısı, %34'ünün bilgisayar veya tableti olmadığı belirlenmiştir. Aynı araştırmada öğrencilerin %64'ü eğitimlerini bilgisayar veya tabletlerinden yürütürken %32'si akıllı telefonlarını kullanmaktadır. Öğrencilerin %23'ü ise uzaktan eğitime katılmadıklarını belirtmişlerdir (Karadağ ve Yücel, 2020).

Dezavantaj olarak gösterilen diğer bir önemli sonuç da öğrencilerin uzaktan eğitime katılımlarının ve yararlanma durumlarının sınırlı olmasıdır. Öğrenci katılımına ilişkin bu sonuç literatürdeki mevcut bulgularla tutarlılık göstermektedir (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021; Canpolat ve Yıldırım, 2021; Haşiloğlu, Durak ve Arslan, 2020; Özdoğru, 2021; Yıldız ve Akar-Vural, 2020). Katılımın sınırlı olmasının çeşitli sebepleri bulunmakla birlikte yukarıda da

vurgulandığı üzere ekonomik ve teknolojik imkânsızlıklar en önemlileridir. Bunun yanında; uzaktan eğitimin yasal alt yapısının olmaması ve katılımın zorunlu olmaması, velilerin ilgisiz davranması, öğrencilerin motivasyon kaybı yaşamaları sebepler arasında gösterilmiştir. Canpolat ve Yıldırım'ın (2021) ulaştığı sonuçlarda da öğretmenler; internet erişimi ve bilgisayar, tablet gibi teknik araçlardan yoksunluğu, elektrik veya bağlantı sorunları nedeniyle dersten çıkmaları, EBA TV'nin çekmemesini, derse katılımın zorunlu olmamasını yaşadıkları problemler arasında göstermişlerdir. 80 öğrencinin katıldığı bir araştırmada öğrencilerin %22.5'i derslere katılmadıklarını %12.5'i ise bazen katıldıklarını belirtmişlerdir (Başaran vd. , 2020)

Ulaşılan bir diğer sonuca göre okul yöneticileri ve öğretmenler uzaktan eğitimin okul, öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Okul ortamından uzak kalınması sebebiyle yüz yüze eğitimde kurulan samimi ilişkilerin, iletişimin ve bağın uzaktan eğitimde sağlanamadığı düşünülmektedir. Bu sonuç, okulun varlığının öğretimin ötesinde bir anlam ifade ettiğine işaret etmektedir. Nitekim öğrenme sosyal bir süreçtir ve okullar da sosyal mekânlardır (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2007). Okulun öğretimsel faaliyetler yanında toplumsallaştırma, kültür aktarımı, etik değerleri kazandırma, çevre bilinci oluşturma ve toplumsal değişimlere uyumu kolaylaştırma gibi toplumsal ve sosyal işlevleri bulunmaktadır (Sezgin ve Tınmaz, 2020). Özdoğru (2020) da uzaktan eğitimin öğrencilerin okula aidiyetlerinin zayıflamasına yol açtığını belirtmiştir. Uzaktan eğitimin bir diğer önemli dezavantajı bilgisayar ya da teknik diğer araçlarla daha fazla vakit geçirmenin oluşturduğu sağlık problemleri ve teknoloji bağımlılığıdır. Ekran başında uzun süre kalmak fiziksel olarak hareketsizliğe sebep olmakla birlikte oyun oynama veya aileyle zaman geçirme sürelerinin azalmasına, obezitenin, dikkat eksikliğinin ve uyku sorunlarının artmasına sebep olmaktadır (Derin, Kılıçoğlu ve Mutlu, 2020).

Ulaşılan bir başka sonuca göre uzaktan eğitim sürecinin öğrencilere birtakım olumsuz yansımaları olmuştur. Bu olumsuzluklar arasında uzaktan eğitimin; öğrencilerde sosyalleşmeyi köreltmesi, öğrenci davranışlarında disiplin problemlerine ve öğrenci motivasyonunda azalmaya sebep olması, öğrenciyi rahat ve serbestliğe itmesi gösterilmiştir. Okul, öğrenciler için sadece öğretimin yapıldığı bir mekândan daha öte anlamlar içerdiği için öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde okuldan uzak kalmaları okulda yaşadıkları deneyimlerden, sosyal öğrenmeden mahrum kalmalarına sebep olmuştur. Bu sonuca paralel olarak çeşitli araştırmalarda salgın döneminde uzaktan eğitimin öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimini olumsuz etkilediği görülmektedir (Demir ve Kale, 2020; Özdoğru, 2021). Bu açıdan Bozkurt ve Sharma (2020), Covid-19 gibi kriz dönemlerinde öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarının pedagojik ihtiyaçların önünde olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında uzaktan eğitimin öğrenciye olumsuz yansımalarına yönelik ulaşılan sonuçlar, bu dönemde öğrencilerin dikkatlerini canlı tutmanın zor olduğu (Çakın ve Külekçi-Akyavuz, 2020), yapılan uzaktan eğitim etkinliklerinin ders notunu etkilememesi (Canpolat ve Yıldırım, 2021) gibi sebeplerle de benzerlik göstermektedir.

Bir diğ er bulgu kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenler uzaktan eğitim döneminde iş yüklerinin arttığını belirtmişlerdir. Benzer olarak Çetinkaya Aydın (2020), öğretmenlerin yüz yüze eğitime göre çok daha yoğun bir iş yoğunluğu, talep ve beklentilerle karşı karşıya kaldıklarını vurgulamıştır. Kaden (2020) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenin iş yükünde bir artış ve değişim olduğu belirtilmektedir. Salgını kadınlar açısından ele alan Zeybekoğlu Akbaş ve Dursun (2020) ise salgın döneminde çalışan annelerin özel alanına kamusal alanı sığdırmak durumunda kaldığını, annelik statüsünden kaynaklı bazı rol beklentilerinin çeşitlenerek arttığını düşünmektedirler. Okul yöneticileri ve öğretmenler uzaktan eğitimin dezavantajlarından bir diğ erinin öğretmenlerde motivasyonu düşürmesi olarak belirtmişlerdir. Bu bulgu da salgın döneminde yapılan; öğretmenlerin mesleki tatmin yaşayamadıkları (Canpolat ve Yıldırım, 2021), kaygı durumlarında artış gözleendiğı (Allen vd. , 2020; Eşici vd. , 2021), kendilerini daha kötü hissetmelerine sebep olduğı (Sarı ve Nayır, 2020) yönünde ulaşılan sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinde ölçme değerlendirmenin zorlaşması dezavantajlar arasında gösterilen bir diğ er faktördür. Bu sonuç da literatürde var olan çalışmalarda okul yöneticileri (Özdoğru, 2021) ve öğretmenler (Balaman ve Hanbay-Tiryaki, 2021) tarafından dile getirilen bir sorundur. Bazı katılımcılar ise uzaktan eğitimde laboratuvar ve uygulamalı derslerin işlenmesinin sınırlılığına dikkat çekmişlerdir. Akyürek (2020) de uzaktan eğitimin teorik derslerde daha etkili olabileceken uygulamalı derslerde işe yaramayabileceğini belirtmiştir. Yine okul müdürlerinin de uzaktan eğitimin uygulamalı derslerde verimin düşmesine sebep olduğunu düşündükleri görülmektedir (Özdoğru, 2021). Bu dezavantajların yanında sürecin kendilerine ek maddi yük getirmesini belirten öğretmenler de bulunmaktadır.

Uzaktan eğitimin etkililiği için öneriler temasında okul yöneticisi ve öğretmenler, uzaktan eğitimin etkililiğinin artması için bakanlık düzeyinde ve okul düzeyinde olmak üzere iki kategoride öneriler ifade etmişlerdir. Bakanlık düzeyinde önerilere bakıldığında, okul yöneticisi ve öğretmenlerin bakanlıktan uzaktan eğitim ile ilgili beklentileri tüm öğrencilere teknolojik ve ekonomik imkânların sağlanması ve uzaktan eğitimin yasal alt yapısının oluşturulması gerektiğı şeklinde olmuştur. Bu çalışmada ve ilgili çalışmalarda, ulusal ve uluslararası raporlarda dile getirildiğı üzere uzaktan eğitimin etkililiğinde fırsat eşitliğinin sağlanması en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir. Işık ve Bahat'ın (2020) da belirttiğı gibi uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin eğitime eşit bir biçimde erişimlerinin sağlanması için gerekli düzenlemeler yapılırsa ve ihtiyaçların karşılanması için önlemler alınırsa, salgının geleceğe yönelik olumsuz etkileri azalacaktır.

Bakanlık düzeyinde bir diğ er öneri uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin bir parçası haline getirilip kullanılabilmesi yönündedir. Buna göre eğitimcilerin uzaktan eğitimi benimsedikleri ve avantajlı yanları sebebiyle gelecek yıllarda daha sık kullanılabilmesini düşündükleri söylenebilir. Benzer çalışmalarda da uzaktan eğitimin ilerde yaygınlaşacağını düşündüğü görülmektedir (Özer ve Suna, 2020; Taşar, 2020; Telli-Yamamoto ve Altun, 2020). Bu önerilerin yanında eğitimlerin kayıt altına alınıp tekrar ulaşılabilmesinin sağlanması, öğretmen, öğrenci ve veliye uzaktan eğitimle ilgili eğitim verilmesi, EBA destek

noktalarının sayısının arttırılması ve müfredatın gözden geçirilmesi görüşleri, yönetici ve öğretmenler tarafından uzaktan eğitimin daha etkili olabilmesi için bakanlık düzeyinde yapılabilecek çalışmalar olarak dile getirilmiştir.

Uzaktan eğitimin etkililiği için okul düzeyinde de birtakım öneriler sunulmuştur. Bu kapsamda; öğretmen, öğrenci ve veliye yönelik uzaktan eğitimle ilgili eğitim, motivasyon ve rehberlik çalışmaları yapılabileceği belirtilmiştir. Benzer öneri Bakanlık düzeyinde de getirilmiştir. Acilen uzaktan eğitime geçildiğinde teknolojik araçları etkili bir biçimde kullanma konusunda yaşanan sorunlar bu öneriye sebep olmaktadır. Can (2020) da sanal sınıfların yönetilmesinin öğretmenlerin alışmış olduğu sınıf yönetimi tekniklerinden farklı olduğunu ve etkili bir sanal sınıf yönetimi için öğretmenlerin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde eğitilmelerinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Öğrenci ve veli açısından ise daha çok salgının psikolojik etkileriyle mücadele etmek için yapılacak rehberlik çalışmalarına ihtiyaç duyulmuştur. Eğitim ve rehberlik çalışmaları dışında okul düzeyinde uzaktan eğitimin etkililiği için, yapılan faaliyetlerin kontrol ve takibine önem verilmesi, ders dışı birtakım etkinlikler düzenlenmesi, okulların teknolojik alt yapılarının iyileştirilmesi için girişimlerde bulunulması, görülen aksaklıkların üst makamlara hızlıca iletilmesi öneriler arasındadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Covid-19 pandemisinde eğitim sisteminde tercih edilen uzaktan eğitim avantaj ve dezavantajları birlikte barındırmaktadır. Uzaktan eğitim, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından yüzyüze eğitimin yapılamadığı koşullarda önemli bir araç olarak düşünülmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitimin etkili bir şekilde yürütülebilmesini etkileyen çeşitli faktörler söz konusudur. Bu faktörlerin çözümlenemediği durumlarda uzaktan eğitimin dezavantajları ortaya çıkmaktadır. Bunların başında da ekonomik ve teknolojik sebepler gelmektedir. Uzaktan eğitim yeterli ekonomik ve teknik imkânlarla sahip olamayan öğrenciler için fırsat eşitsizliği oluşturmaktadır. Bunun yanında öğrencilerin derslere az katılım göstermesi, okul-öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumsuz etkilenmesi, öğrencilerin dijital araçlara daha fazla bağımlı hale gelmesi, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel sağlığına olumsuz yansımaları olması, eğitimcilerin iş yükünde artışa sebep olması uzaktan eğitimin dezavantajları arasındadır. Uzaktan eğitimden daha fazla verim alınması ve sürecin etkililiğinin sağlanması için gerek okul düzeyinde gerek Bakanlık düzeyinde öneriler sunulabilir. Bakanlık düzeyinde, özellikle ekonomik ve teknolojik imkansızlıklar içinde bulunan öğrencilere gerekli desteğin sunulması öne çıkarken okul düzeyinde öğretmen, öğrenci ve veliye yönelik uzaktan eğitimle ilgili motivasyon ve rehberlik çalışmalarının yapılması gerektiği söylenebilir.

Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda birtakım önerilerde bulunabilir. Öncelikli olarak eğitimin temel bir hak olması sebebiyle her öğrencinin sahip olduğu koşulların uzaktan eğitime göre elverişli hale getirilmesi gerekmektedir. Bu bakımdan hem ihtiyaç duyulan araçların tedarik edilmesi hem de internet erişim sorunlarının çözülmesi gerekmektedir. Uzaktan eğitimde yaşanan etkileşim sorununun en aza indirilebilmesi için uzaktan eğitimde

tek yönlü iletişime izin veren araçlardan ziyade çift yönlü iletişime imkân tanıyan araçların kullanılması etkileşim sağlanmasını, öğrenme ikliminin oluşmasını sağlayacaktır. Bu kapsamda EBA canlı ders sayısının artması ve içeriğinin zenginleştirilmesi önerilebilir. Bu aynı zamanda uzaktan eğitimin öğrencilere olumsuz yansımaları arasında gösterilen motivasyon kaybının azalmasını da sağlayabilir. Yine motivasyon sağlamak için öğretim dışında da eğitsel ve sosyal bazı etkinlikler planlanabilir. Öğrencilerin bireysel öğrenme becerisinin gelişmesi için uygun ödev ve etkinlikler hazırlanabilir. Ölçme-değerlendirme ile ilgili belirtilenlere göre uzaktan eğitimde alternatif ölçme-değerlendirme araçları ile ilgili olarak öğretmenlere eğitimler verilebilir. Uzaktan eğitimin gerekli teknolojik ve ekonomik alt yapısı oluşturulduktan sonra uzaktan eğitim, yüz yüze eğitimin tamamlayıcı bir parçası haline getirilebilir. Bu açıdan öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin gelişmesi için öğretmen yetiştirme programlarında ders içeriği hazırlama, alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanma, farklı dijital araçları kullanabilme gibi becerilerin kazandırıldığı donanımlı öğretmen yetiştirmeye önem verilmelidir. Bu önerilerin yanında araştırmacılara yönelik olarak uzaktan eğitimi konu alan meta analiz veya meta sentez çalışmalarının yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Alanoğlu, M., & Doğan-Atalan, B. (2021). Öğretmen gözünden Covid-19 süreci: Öğrencilerin bağımsız araştırma ve öz-düzenleme becerilerine ilişkin bir durum çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 34-47.
- Allen, R., Jerrim, J. , & Sims, S. (2020). *How did the early stages of the COVID-19 pandemic affect teacher wellbeing?* (CEPEO Working Paper No. 20-15). Centre for Education Policy and Equalising Opportunities, UCL, <https://EconPapers.repec.org/RePEc:ucl:cepeow:20-15>.
- Akkaş Baysal, E. , & Ocak, G. (2020). Okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların Covid-19 salgını sonrasında yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 676-705. doi.org/10.37217/tebd.787504
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: Bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1),1-9.
- Arslan, Y., & Şumuer, E. (2020). Covid-19 döneminde sanal sınıflarda öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf yönetimi sorunları. *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 201-230.
- Aydın, E. (2020). Covid-19 döneminde EBA TV üzerinden yapılan Türkçe derslerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 877-894.
- Balaman, F., & Hanbay-Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütölen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Başaran M., Doğan, E. , Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (covid-19) salgın sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Beauchamp, G., Hulme, M., Clarke, L., Hamilton, L., & Harvey, J. A. (2021). 'People miss people': A study of school leadership and management in the four nations of the United Kingdom in the early stage of the COVID-19 pandemic. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 375-392.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye'de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirus (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. doi.org/10.5281/zenodo.3778083
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, uygulamalar ve öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 251-295.

- Canpolat, U., & Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109.
- Çakın, M., & Külekçi Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: Öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020) Preparing educators for the time of COVID ... and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465, DOI: 10.1080/02619768.2020.1816961
- Demir, S., & Kale M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, Covid-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470. doi.org/10.7827/TurkishStudies.44492
- Derin, S., Kılıçoğlu, A. G., & Mutlu, C. (2020). COVID-19 pandemisi döneminde çocuk ve ergenlerde artan ekran kullanımı ve öneriler (s. 88- 91). Ercan ES, Yektaş Ç, Tufan AE, Bilaç Ö, editörler. COVID-19 Pandemisi ve Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı. 1. Baskı. Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Eşici, H., Ayaz, A., Yetim, D., Yastı, S. Ç., & Bedir, N. (2021). Teachers in COVID-19 period: Psychological effects, practices and career needs. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 157-177. https://doi.org/10.19128/turje.855185
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19-School leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247, doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479
- Haşiloğlu, M. A., Durak, S., & Arslan, A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239.
- Hulme, M., Beauchamp, G., Clarke, L., & Hamilton, L. (2021). Collaboration in times of crisis: Leading UK schools in the early stages of a pandemic. *Leadership and Policy in Schools*, 1-20. DOI: 10.1080/15700763.2021.1917623
- Işık, M., & Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: Eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517.
- Kaden, U. (2020). Covid-19 school closure-related changes to the professional life of a K-12 teacher. *Education Sciences*, 10(165), 1-13, doi:10.3390/educsci10060165
- Karadağ, E., & Yücel, C. (2020). Yeni tip Koronavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim: Lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. doi:10.2399/yod.20.730688
- Külekçi Akyavuz, E., & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr, Erişim Tarihi: 17.02.2021.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021a). *İçerik EBA*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/icerik.html> Erişim Tarihi: 12.06.2021.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2021b). *Sayılarla uzaktan eğitim*. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3182>. 11.04.2021.
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). E-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135.
- Özdoğan, M. (2021). Covid-19 salgınında okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlarla başa çıkma stratejileri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). COVID-19 Salgını ve Eğitim, Şeker, M., Özer, A. ve Korkut, C. (Eds.), *Küresel Salgının Anatomisi İnsan ve Toplumun Geleceği* içinde (ss. 171-192). Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara.
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Salgın dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335
- Saavedra, J. (2020). *Educational challenges and opportunities of the Coronavirus (COVID-19) pandemic*. World Bank Blogs. <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic> Erişim Tarihi:12.06.2021
- Sezgin, F., & Tınmaz, A. (2017). Okulun sosyal sorumluluk rolü hakkında okul müdürü, sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *TÜBAV Bilim*, 10(2), 77-92.
- Sönmez, M., Yıldırım, K., & Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni tip Koronavirüs (SARS-CoV2) salgınına bağlı uzaktan eğitim sürecinin sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 855-875. doi.org/10.7827/TurkishStudies.43799
- Taşar, H. H. (2021). Covid-19 pandemisi sürecinin okul müdürleri üzerindeki etkileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 171-196.
- Thornton, K. (2021). Leading through COVID-19: New Zealand secondary principals describe their reality. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3) 393-409.
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 125-144.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TÜİK. (2020). Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması. [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-\(ICT\)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2020-33679](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Survey-on-Information-and-Communication-Technology-(ICT)-Usage-in-Households-and-by-Individuals-2020-33679) Erişim Tarihi:15.06.2021
- Türker, A., & DüNDAR, E. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde Eğitim Bilişim Ağı (Eba) üzerinden yürütülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerinin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 323-342.

- Uluçınar-Sağır, Ş., & Dal, E. (2021). Pandemi Sürecinde EBA Platformuna Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Görüşleri. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 333-352.
- UNESCO. (2020). Startling digital divides in distance learning emerge. UNESCO. <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge> Erişim Tarihi:12.06.2021
- Yamamoto-Telli, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. doi: 10.26701/uad.711110
- Yıldız, A., & Akar-Vural, R. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. Türk Tabipler Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu, 556-565.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.baskı). Ankara: Seçkin.
- Zeybekoğlu-Akbaş, Ö., & Dursun, C. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sürecinde özel alanına kamusal alanı sığdıran çalışan anneler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 78-94.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2-3), 191-210.

SALGIN SÜRECİNDE YÜRÜTÜLEN UZAKTAN EĞİTİMİN VERİMLİLİĞİ: DİYARBAKIR, SİLVAN ÖRNEĞİ

Fadime BOZ⁸,
Elif ÇETİNKAYA⁹,
Filiz BEZCİ¹⁰

ÖZET

Covid-19 salgını küresel anlamda birçok alanda radikal değişiklikler meydana getirmiştir, bu süreçte en çok etkilenen alanlardan biride eğitimidir. Hemen hemen tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçilmesi, beraberinde birçok sorunu da getirmiştir. Mevcut çalışma Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine etki eden değişkenler hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini Diyarbakır ilinin Silvan ilçesinde öğrenim gören 68 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Mevcut çalışma tekil tarama modelinde kesitsel bir çalışmadır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin %95.60'ı yüz yüze eğitime geri dönmek istediğini belirtmiştir. Öğrencilerin %73.50'si ise bilgisayara veya tablete sahip olmadığını, sadece %20.60'ı bilgisayardan veya tablet sahip olduklarını belirtmiştir. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin kendilerine ait bir odasının olmaması ya da derse katılmak için sessiz bir ortam bulamaması da uzaktan eğitim sürecinin verimsiz geçmesinin nedenleri arasında sıralanmıştır. Ayrıca öğrencilerin %57.4'ü uzaktan eğitim sürecinin kendilerine güven vermediğini, %69.1'i ise salgın sürecindeki eğitimin kendilerini kaygılandırıldığını belirtmiştir. Meydana gelen eğitim kayıplarının telafisi için büyük ölçekli planlamalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Eğitimde fırsat eşitsizliği, Covid-19 salgın döneminde eğitim, Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitim

⁸ Çankırı Karatekin Üniversitesi, fadimeboz7@gmail.com

⁹ Çankırı Karatekin Üniversitesi, elf.ckaya@gmail.com

¹⁰ Dr., Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, filizbezci@gmail.com

EFFECTIVENESS OF EDUCATION DURING A PANDEMIC: A CASE OF DIYARBAKIR SILVAN

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic has brought radical changes in many areas globally, one of the most affected areas is education. The transition from face-to-face education to distance education almost in all levels and grades has brought many problems in its wake. The current study aims to examine the opinions of middle school students about the variables that affect the efficiency of the distance education process during the Covid-19 pandemic. The sample of the study consists of 68 middle school students studying in Silvan, Diyarbakir. The present study is a cross-sectional study in a single scanning model. According to the findings of the study, 95.60% of the students stated that they wanted to return to face-to-face education. On the other hand, 73.50% of the students denoted that they did not have any computer or tablet, only 20.60% stated that they had a computer or tablet. The fact that students living in rural areas do not have a room of their own or cannot find a quiet environment to attend the lesson are among the reasons why the distance education process is inefficient. In addition, 57.4% of the students stated that the distance education process did not give them confidence, and 69.1% remarked that the education during the pandemic worried them. It is recommended to make large-scale plans to compensate for the loss of education.

Keywords: Inequality of opportunity in education, education during the Covid-19 pandemic, distance education during the Covid-19 pandemic

GİRİŞ

Problem Durumu

Covid-19 virüsü 2019 yılının Aralık ayından itibaren damlacık yoluyla solunarak ya da temasla ağız, burun ve göz aracılığıyla kısa sürede yayılım göstermiştir (Sağlık Bakanlığı, 2020). Kısa sürede tüm dünyayı etkisi altına alıp ve 2020 yılı Mart ayı itibarıyla bu durum Covid-19 salgını olarak adlandırılmıştır. Hükümetler salgını kontrol altına almak için sokağa çıkma yasakları, karantinalar, sosyal mesafe kuralları, seyahat ve eğitim kısıtlamaları gibi birçok farklı çözüm yolu denemişlerdir. Covid-19 salgınının yayılmasını engellemek için alınan tedbirler insanların toplu olarak kapalı alanlarda ve kısıtlı mesafelerde bulunmasını engellemeye yönelik olduğu için eğitim öğretim faaliyetleri de sekteye uğramış ve okullarda yüz yüze eğitime ara verilmek zorunda kalınmıştır. Eğitim kurumlarının kapatılması ve yüz yüze eğitime ara verilmesiyle dünyada tüm eğitim düzeylerinden öğrenci nüfusunun yaklaşık yarısına karşılık gelen 1.6 milyar öğrencinin eğitimi kesintiye uğramıştır (UNESCO, 2020). Türkiye’de ise bu sayı yaklaşık 25 milyon öğrencidir. İnsanlık tarihi incelendiğinde daha önce de pek çok vakası olduğu görülebilir. Bunlardan bazıları; kara veba, kolera, İspanyol gribi, frengidir. Tıpkı Covid-19 salgınında olduğu gibi önceki salgın dönemlerinde de hastalığın yayılma hızını düşürmek için alınan en temel önlemlerden biri insanların birbiriyle temasını engellemektir. Dolayısıyla salgın dönemlerinde okulların geçici olarak kapatılması alınan önlemlerin başında gelmektedir. Fakat eğitime devam edebilmek için her zaman farklı yollar da denenmiştir. Uzaktan eğitim de bu yollardan birisidir. Haberleşme araçlarından birisi olan mektup ile 1700’lü yıllarda temelleri atılan uzaktan eğitim, ülkemizde 1900’lü yıllarda uygulanmaya başlamıştır (Balaman, Hanbay Tiryaki, 2021). Rodriguez’e (2012) göre kendi içinde dönemlere ayrılan uzaktan eğitimin ilk dönemi yazışarak, ikinci dönemi yeni icatların da etkisiyle görsel ve işitsel araçlarla, üçüncü dönemi de internetin de etkisiyle bilişim dönemi olarak sınıflandırılmıştır. Dolayısıyla hayatımızda sadece salgın dönemi ile var olmayan uzaktan eğitim, ülkemizde de 1982’den beri Anadolu Üniversitesinde Açık Öğretim olarak resmi bir şekilde uygulanmaktadır. Ayrıca bu tarihten önceki yıllarda da Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT) ekranlarından verilen programlarla uzaktan eğitim dönemlerinden görsel ve işitsel sınıftan, radyo ve televizyon evresinde bulunan uzaktan eğitim çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmalar günümüzde kullanılan Eğitim Bilişim Ağı Televizyonuyla (EBA TV) büyük benzerlik göstermektedir.

Uzaktan eğitim öğretmen ve öğrencilerin farklı ortamlarda bulunmasına olanak sağlayan yenilikçi teknolojilerin kullanıldığı bir eğitim sistemidir (Akdemir, 2010). Günümüzdeyse eğitimin temel bir insan hakkı olduğu ilkesi doğrultusunda Covid-19 salgını sebebiyle kesintiye uğrayan eğitimi telafi etmek adına var olan teknolojiler kullanılarak acil uzaktan eğitim uygulamaları tüm dünyada işe koşulmuştur (Bozkurt, 2020; Kahraman, 2020). Covid-19 salgını sürecinde eğitimi devam ettirme çabaları uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasını ivmelendirmiş ve tüm dünyada milyarlarca öğrenci bu şekilde eğitimlerine devam edebilmiştir (Bozkurt, 2020). Diğer taraftan tüm eğitim kademelerinde yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime geçilmesi, beraberinde birçok sorunu da getirmiştir. Örneğin, alt

yapı yetersizlikleri ve gerekli donanımların sağlanmaması uygulamada en sık karşılaşılan problemlerin başında gelmektedir. Ayrıca, öğrencilerin süreçten kaynaklı öğrenme kayıplarına uğramaları da ön görülmektedir (Kuhfeld ve Tarasawa, 2020). Bu sorunlara ek olarak alan yazında ifade edilen diğer sorunlar; öğretim programlarının yüz yüze eğitim şartlarına göre hazırlanması nedeniyle uzaktan eğitime adaptasyonda yaşanan aksaklıklar (Bilgiç ve Tüzün, 2015); sosyoekonomik statüsü düşük olan ailelerin çocukları için uygun öğretim ortamı oluşturamaması; öğretimin sürdürülebilmesi için gerekli internet, bilgisayar ya da tablet gibi gerekli araçlara erişimde yaşanan problemler ve öğrencilerin öz-düzenleme becerilerinin zayıf olması nedeniyle öğretimin verimliliğinin azalmasıdır (Başaran vd. , 2020). Uzaktan eğitim sürecinde yaşanan bu sorunlar pek çok öğrencinin eğitime erişmesinin önünde büyük birer engeldir. Oysa eğitim hakkı evrensel bir haktır ve erişilebilirlik konusunda da aynı hassasiyetin gösterilmesi gerekmektedir. Söz konusu sorunların çözümünde bir yol alabilmek için, öğrencilerin bakış açısından uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine etki eden değişkenlerin incelenmesi alan yazına önemli veriler sunacaktır. Bu nedenle mevcut çalışma Covid-19 salgını döneminde uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine etki eden değişkenler hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Mevcut çalışma tekil tarama modelinde kesitsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2000).

Araştırma Evren ve Örneklemi

Bu araştırmanın evrenini Diyarbakır ili Silvan ilçesinde bulunan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Silvan ilçesinde bulunan ilçe ortaokullarında yaklaşık 7219 tane beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencisi vardır. Araştırmanın örneklemini uygun örnekleme yöntemiyle belirlenen bir devlet ortaokulunda eğitim gören beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya 76 öğrenci katılmıştır, ancak veri temizleme sürecinde eksik ya da tutarsız cevaplama yaptığı tespit edilen katılımcılar çalışmaya dâhil edilmemiştir. Araştırmada 68 öğrencinin verileri üzerinde çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin %17.60'si beşinci, %20.60'i altıncı, %17.60'si yedinci %29.40'i ise sekizinci sınıf öğrencisidir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı

Sınıf	Frekans	Yüzde(%)
5. sınıf	12	17.60
6. sınıf	14	20.60
7. sınıf	12	17.60
8. sınıf	20	29.40

Veri Toplama Süreci ve Verilerin Analizi

Bu süreçte öncelikle araştırmacılar tarafından geliştirilen veri toplama aracı için yapılan bir ön çalışma ile alanyazında yer alan çalışmalar ve ilgili çalışmaların sonuçları incelenmiştir. Ankete dönüştürülen veri toplama aracının öğrencilere ait hiçbir kişisel bilgi içermemesine dikkat edilmiştir. Ankette yer alan soruların anlaşılabilirliğini sağlamak için anket ana çalışma öncesinde araştırmacılar tarafından belirlenen iki öğrenciye uygulanmıştır ve alınan geri dönüşlere göre ankette yer alan sorulara araştırmacılar tarafından son hali verilmiştir. Anketler öğrencilere çevrimiçi bir platform aracılığıyla ulaştırılmıştır. Ankete öğrenciler gönüllülük esaslı katılmıştır. Öğrenciler çalışmanın amacı hakkında bilgilendirilmiş ve veri toplama aracının linki kendileriyle paylaşılmıştır. Ankette toplam 25 soru bulunmaktadır ve katılımcı cevapları 3'lü Likert tipi ölçeğe göre derecelendirilmiştir. Öğrencilerin araştırma sırasında kendilerine yöneltilen soruları içtenlikle ve doğru yanıtladıkları varsayılmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS programı kullanılarak betimsel istatistiksel yöntemlerle (frekans, yüzde) analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde katılımcıların verdiği cevaplardan elde edilen bulgular; teknolojik imkanlar ve araçlar, uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin Covid-19 salgını sürecindeki eğitimle ilgili değerlendirmeleri alt başlıklarında sunulmuştur.

Teknolojik İmkanlar ve Araç Gereçler

Öğrencilerin kendilerine yöneltilen teknolojik imkanlara yönelik sorulara verdikleri yanıtlar, bu yanıtların frekans ve yüzdeleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Teknolojik İmkânlar Temasına Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde	Yanıtlar	Frekans	Yüzde(%)
İnternet bağlantının var mı?	Evet	18	26.50
	Hayır	30	44.10
	Kısmen	20	29.40
Toplam		68	100.00
Bilgisayarın veya tabletin var mı?	Evet	14	20.60
	Hayır	50	73.50
	Kısmen	4	5.90
Toplam		68	100.00

Tablo 2'ye göre evinde internet bulunan katılımcı oranı %26.50, kısmen interneti bulunanlar (ebeveynlerin telefonlarında bulunan internet) ise %29,4'tür. İnternet erişimi bulunmayan öğrenci yüzdesi ise % 44.10. Bu oran çocukların uzaktan eğitim alabilmesi için internet erişim imkanlarının kısıtlı olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Ankete katılan öğrencilerin %73.50'si bilgisayar veya tablete sahip olmadıklarını belirtirken, sadece %20.60'ı tablet veya bilgisayardan herhangi birisine sahip olduklarını belirtmiştir.

Uzaktan Eğitim Süreci

Öğrencilerin kendilerine yöneltilen uzaktan eğitim sürecine yönelik sorulara verdikleri yanıtlar, bu yanıtların frekans ve yüzdeleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Covid-19 Salgını Döneminde Uzaktan Eğitim Süreci Temasına Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde	Yanıtlar	Frekans	Yüzde(%)
Salgın sürecinde çevrimiçi (online) derslere düzenli katılabildiniz mi?	Evet	5	7.40
	Hayır	40	58.80
	Kismen	23	33.80
Toplam		68	100.00
Çevrimiçi (online) derste bağlantı sorunları yaşadınız mı?	Evet	43	63.20
	Hayır	14	11.80
	Kismen	8	20.60
Toplam		65	95.60
Uzaktan eğitimde ses ve kameranızı açabiliyor muydunuz?	Evet	18	26.50
	Hayır	15	22.10
	Kismen	33	48.50
Toplam		66	97.10
Evde ders yapabileceğiniz sessiz, size ait bir ortam var mıydı?	Evet	22	32.40
	Hayır	32	47.10
	Kismen	14	20.60
Toplam		68	100.00
Ödevlerinizi düzenli yapıyor muydunuz?	Evet	36	52.90
	Hayır	12	17.60
	Kismen	18	26.50
Toplam		66	97.10
Uzaktan eğitimde düzenli ders çalışıyor muydunuz?	Evet	17	25.00
	Hayır	16	23.50
	Kismen	35	51.50
Toplam		68	100.00
Salgın sürecinde işlemeniz gereken bütün konuları işleyebildiniz mi?	Evet	6	8.80
	Hayır	33	48.50
	Kismen	28	41.20
Toplam		67	98.50
Uzaktan eğitimde katıldığınız derslerde anlatılan konuyu anlıyor muydunuz?	Evet	17	25.00
	Hayır	12	17.60
	Kismen	37	54.40
Toplam		66	97.00
EBA uygulamasını kullanabildiniz mi?	Evet	36	52.90
	Hayır	13	19.10
	Kismen	17	25.00
Toplam		66	97.00
Eba TV'den ders izlediniz mi?	Evet	8	11.80
	Hayır	32	47.10
	Kismen	28	41.20
Toplam		68	100.00
Uzaktan eğitimle beraber bel ve göz ağrısı gibi sağlık sorunları hissetmeye başladınız mı?	Evet	17	25.00
	Hayır	27	39.70
	Kismen	23	33.80
Toplam		67	98.50
Salgın sürecinde okulundan ve öğretmenlerinden gerekli desteği alabildiniz mi?	Evet	18	26.50
	Hayır	19	27.90
	Kismen	29	42.60
Toplam		66	97.00
Ders kitaplarını canlı derste kullanabildiniz mi?	Evet	28	41.20
	Hayır	14	20.60

	Kısmen	25	36.80
Toplam		67	98.60
Ders kitaplarınız yeterli miydi?	Evet	37	54.40
	Hayır	15	22.10
	Kısmen	14	20.60
Toplam		66	97.00

Tablo 3'e göre öğrencilerin canlı derse düzenli katılım oranı %7.40'ken, kısmen katılım oranı %33.80, düzenli katılmama oranı ise % 58.80'dir. Öğrencilere yöneltilen "Çevrimiçi (online) derste bağlantı sorunları yaşadınız mı?" sorusuna öğrencilerin oranı %63.20'si evet yanıtını verirken bağlantı sorunu yaşamadığını belirten öğrencilerin oranı %11.80'dir. Uzaktan eğitim sırasında kamera ve mikrofon açabilen (%26.50) ve açmayan (%22.10) öğrencilerin sayısı birbirine çok yakinken kısmen açanların sayısı çok daha fazladır (% 48.50). Öğrencilerin yaklaşık yarısı kendilerine verilen ödevleri düzenli yapabildiklerini (%52.90) fakat sessiz bir ortamlarının olmadığını (%47.10) ve uzaktan eğitimle kısmen düzenli ders çalışabildiklerini (%51.50) belirtmiştir. Ankete katılan öğrencilerin %48.5'i işlemeleri gereken konuların tamamen işleyemediklerini belirtirken sadece %8.8'i ise bütün konuları işleyebildiklerini belirtmiştir. Öğrencilerden sadece %25.00'i katıldıkları derslerin tamamını anlayabildiklerini ifade etmiştir. Anket verilerine göre EBA uygulamasını öğrencilerin %52.90'ı kullanabildiğini ifade etmiştir. EBA TV'den ders izleme oranı ise %11.80'dir. Uzaktan eğitimden kaynaklı sağlık sorunu yaşayıp yaşamadığı sorulan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yaşadığını (%25.00) ya da kısmen yaşadığını (%33.80) belirtmiştir. Salgın döneminde öğrencilerin %26.50'si öğretmenlerinden yeterli desteği gördüklerini belirtirken %27.90'ı destek göremediklerini, %42.60'ı ise kısmen destek gördüklerini belirtmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler, canlı derste ders kitabının kullanım oranını % 41.20 olduğunu belirtirken, ders kitabının yeterlilik oranını %54.40 olarak belirtmiştir.

Öğrencilerin kendilerine yöneltilen Covid-19 salgını döneminde en zorlanılan/en verimli geçen derslere yönelik sorulara verdikleri yanıtlar, bu yanıtların frekans ve yüzdeleri Tablo 4'te sunulmuştur. Ankete katılan öğrenciler İngilizce, din kültürü ve diğer derslerin (beden eğitimi, müzik, sosyal bilgiler vb.) salgın sürecinde verimli geçtiğini fakat matematik ve fen bilimleri derslerinde sıkıntı yaşadıklarını belirtmiştir, özellikle matematikte bu oran çok yüksektir (% 52.90).

Tablo 4. Covid-19 Salgını Döneminde En Zorlanılan/En Verimli Geçen Dersler Temasına Yönelik Frekans ve Yüzde Değerleri

Madde	Dersler	Frekans	Yüzde(%)
Uzaktan eğitimde zorlandığın ders hangisi?	Matematik	36	52.90
	Fen Bilimleri	4	5.90
	%4'ten düşük diğer derslerin toplamı	12	17.60
Toplam		52	76.40
Uzaktan eğitimde en verimli geçen ders hangisi?	İngilizce	9	13.20
	Din	13	19.10
	%9'dan düşük diğer derslerin toplamı	27	39.70
Toplam		49	72.00

Öğrencilerin Covid-19 Salgını Sürecindeki Eğitimle İlgili Değerlendirmeleri

Öğrencilerin kendilerine yöneltilen Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitimle ilgili değerlendirmelerine yönelik sorulara verdikleri yanıtlar, bu yanıtların frekans ve yüzdeleri Tablo 5'te sunulmuştur. Öğrencilerden %76.50'si kendilerine sunulan uzaktan eğitimin yeterli olmadığını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin yarısından fazlası (%54.40) salgın döneminde daha önce edindikleri bilgileri unuttuklarını, %29.40'ı ise kısmen unuttuklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimin olumlu yönleri olduğunu öğrencilerin yalnız %36.80 belirtirken, %60.30'u olumsuz yönleri olduğunu belirtmiştir. Anket verilerine göre öğrencilerin %57.40'ı uzaktan eğitim sürecinin kendilerine güven vermediğini belirtirken öğrencilerin %70.10'ı salgın sürecinde uzaktan eğitimin kendilerini kaygılandırıldığını ifade etmiştir. Katılımcıların tamamına yakını (%95.60) uzaktan eğitimin bitmesini ve yüz yüze eğitime geri dönmek istediklerini belirtmiştir.

Tablo 5. Covid-19 Salgını Sürecindeki Uzaktan Eğitimle İlgili Değerlendirmeleri

Madde	Yanıtlar	Frekans	Yüzde(%)
Salgın sürecindeki uzaktan eğitim sence yeterli mi?	Evet	5	7.40
	Hayır	52	76.50
	Kısmen	10	14.70
Toplam		67	98.50
Salgın sürecinde bilgilerinde unutma yaşadın mı?	Evet	37	54.40
	Hayır	8	11.80
	Kısmen	20	29.40
Toplam		65	95.60
Salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin olumlu yönleri var mı?	Evet	25	36.80
	Hayır	19	27.90
	Kısmen	22	32.40
Toplam		66	97.10
Salgın sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin olumsuz yönleri var mı?	Evet	41	60.30
	Hayır	15	22.10
	Kısmen	10	14.70
Toplam		66	97.10
Salgın sürecindeki uzaktan eğitim sana güven veriyor mu?	Evet	11	16.20
	Hayır	39	57.40
	Kısmen	15	22.10
Toplam		65	95.60
Salgın sürecinde uzaktan eğitimle ilgili kaygılar yaşadın mı?	Evet	47	70.10
	Hayır	6	8.90
	Kısmen	14	20.90
Toplam		67	99.90
Yüz yüze eğitime geri dönmek ister misin?	Evet	65	95.60
	Hayır	0	0.00
	Kısmen	3	4.40
Toplam		68	100.00

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada Covid-19 salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinin verimliliğine etki eden değişkenler hakkında ortaokul öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular; teknolojik imkanlar ve araçlar, uzaktan eğitim süreci, öğrencilerin Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimle ilgili değerlendirmeleri kapsamında önemli veriler sunmaktadır.

Covid-19 salgını nedeniyle alınan tedbirler çerçevesinde pek çok sistemin işleyişinde değişiklikler yapılmak zorunda kalınmıştır, bu sistemlerden biri de eğitim sistemidir. Salgın döneminde eğitimin devam ettirilebilmesi için farklı yöntemler denenmiştir. Fakat sosyal izolasyonu sağlayabilmek için pek çok ülkede ve Türkiye’de uzaktan eğitime geçilmiştir. Ani meydana gelen bu değişim karşısında, kurum ve kuruluşların hazırlıksız olması ve sistemsel eksikliklerden dolayı olumsuz sonuçlarla karşılaşmıştır (Ünal ve Bulunuz, 2020). Örneğin, dünya genelinde öğrencilerin %40’ından fazlası internete erişememiş (UN Education Agency, 2020) ve yaklaşık 645 milyon öğrenci Covid-19 salgını döneminde derslere erişmekte zorluk yaşamıştır (Sezgin ve Fırat 2020). Bu durum özellikle çevrimiçi eğitim yapılabilmesi için teknolojik imkânlar ve araç gereçlerin ne kadar önemli olduğunu göz önüne sermektedir. Çevrimiçi eğitimde, internette yaşanan aksaklıklar farklı sorunlara yol açabilmektedir; derste sorulan sorulara bağlantı yüzünden anında geri dönüt verilememesi, sesin net duyulmaması, görüntünün donması, dersten düşme gibi birçok sorun karşımıza çıkmaktadır (İşman, 2011; Telli Yamamoto ve Altun, 2020).

Mevcut çalışmanın bulguları maalesef ülkemizdeki alt yapı ve donanım eksikliğine işaret etmektedir. Özellikle bu çalışmanın örnekleminin temsil ettiği kırsal bölgelerde yaşayan öğrenciler Covid-19 salgını döneminde belirginleşen dijital eşitsizlikten oldukça etkilenmiştir. Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF, 2020)’na göre özellikle Covid-19 salgını sürecinde öğrenciler arasındaki fırsat eşitsizliği oldukça çarpıcı bir boyuta yükselmiştir ve öğrenciler arasında oluşan bu eşitsizlik birçok öğrencinin okulu bırakmasıyla sonuçlanacaktır. Ayrıca, mevcut çalışmanın sonuçları yükselen fırsat eşitsizliğine ilişkin çarpıcı veriler sunmuştur. Çalışmaya katılan öğrencilerden sadece %7.40’ı canlı derslere düzenli katılabildiğini belirtirken %63.20’si bağlantı problemi yaşadığını, %48,5’i programda bulunan konuların tamamını işleyemediklerini, %75’i katıldıkları dersin tamamını ya da bir kısmını anlayamadıklarını, %27.90’u öğretmenlerinden hiç destek görmediklerini ifade etmiştir. Benzer bulgulara alan yazında farklı çalışmalarda da rastlamak mümkündür (Doğan ve Koçak, 2020; Tunga ve İnceoğlu, 2016).

Bu çalışmanın bulgularında da görüldüğü üzere özellikle sarmal yapıya sahip öğretim programlarında örneğin fen bilimleri ve matematik gibi derslerin işlenememesi öğrencilerin yeni bilgiler ve beceriler edinememesi, hem var olan bilgi ve becerilerin kaybına hem de ileride edinilecek olanların güçleşmesine yol açacaktır. Bu duruma Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı (Reimers ve Scleicher, 2020) tarafından hazırlanan raporda da yer verilmiştir.

Mevcut çalışma bulgularına göre özellikle kırsal bölgelerde yaşayan öğrencilerin kendilerine ait bir odasının olmaması ya da derse katılmak için sessiz bir ortam bulamaması da uzaktan eğitim sürecinin verimsiz geçmesinin nedenleri arasında sıralanmıştır. Aynı eksiklikler EBA TV'nin izlenme oranının düşük olmasına ve öğrencilerin kitaplarıyla yetinmesine işaret eder niteliktedir. Fakat bir tahmindir ve ilerde yapılacak çalışmalarla açıklanmaya muhtaçtır.

Mevcut çalışmada uzaktan eğitime geçilmesi ile birlikte öğrencilerde farklı sağlık ve psikolojik sorunların da görülmesine sebep olmuştur. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kaygı yaşadığı görülmüştür. Söz konusu bulgular alan yazındaki bazı çalışmalarda da ortaya konmuştur. Örneğin derslerde hareketsiz olmak ve sürekli ekrana maruz kalmak öğrencilerde sağlık sorunlarına yol açarken, Sirem ve Baş (2020)'e göre okulların kapanmasıyla birlikte çocuklarda yalnız kalma, can sıkıntısı gibi birtakım duygular meydana gelmiştir. Salgın dönemi doğası gereği öğrencilerdeki kaygıyı yükselten ana faktör olabilir (Allen ve diğerleri, 2020; Khan vd. , 2020; Koh vd. , 2020). Fakat yüksek kaygının eğitimde verimlilik kaybına neden olduğu eğitimciler tarafından uzunca yıllardır bilinen bir gerçektir. Bu nedenle uzaktan eğitim sürdüren kurum ve kuruluşların bu yönde önlemler alması gerekmektedir.

Mevcut araştırma bulgularına göre öğrencilerin tamamına yakını eğitimin tekrar yüz yüze olmasını istemiştir. Bu isteğin altında yatan temel neden, uzaktan eğitime karşı duydukları güvensizlik ve yaşadıkları kaygı olabilir. Çünkü yüz yüze eğitim ortamları öğrencilere sadece bilgi ve beceri kazandıran ortamlar değil aynı zamanda huzur, özgüven, dostluk ve saygı sunan ortamlardır (Zins vd., 2004). Bu nedenle devam eden salgın sürecinde öğrencilerin yüz yüze eğitimlerde alabileceği karma eğitim modelleri uygulanmalıdır.

Mevcut çalışma Diyarbakır ili Silvan ilçesinde bulunan ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar farklı bölgelerde ve okul türlerinde bu araştırmaları genişletebilirler. Elde edilen bulgular karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, O. (2010). Teaching math online: Current practices in Turkey. *Journal of Educational Technology Systems*, 39(1), 47-64.
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 10(1), 52-84.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bilgiç, H. G., & Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim Kurumları Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Programlarında Yaşanan Sorunlar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 26-50.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Doğan, S., & Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kahraman, M. E. (2020). COVID-19 salgınının uygulamalı derslere etkisi ve bu derslerin uzaktan eğitimle yürütülmesi: Temel tasarım dersi örneği. *Medeniyet Sanat Dergisi*, 6(1), 44-56.
- Khan, A. R., Ratele, K., & Arendse, N. (2020). Men, suicide, and Covid-19: Critical masculinity analyses and interventions. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 651-656.
- Koh, C. G., Lee, L., Lo, C., Wong, C., & Yap, J. (2020). *A Socio-Psychological Perspective*. In *Challenges and Opportunities in the Post-COVID-19 World* (pp. 44-48). Geneva: World Economic Forum. www.weforum.org.
- Kuhfeld, M., & Tarasawa, B. (2020). *The COVID-19 slide: What summer learning loss can tell us about the potential impact of school closures on student academic achievement*. NWEA.
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020. *OECD*. Retrieved April, 14(2020), 2020-04.
- Rodriguez, C. O. (2012). MOOCs and the AI-Stanford like courses: Two successful and distinct course formats for massive open online courses. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 67-73.
- Sağlık Bakanlığı (2020). *COVID-19 (SARS-CoV-2 enfeksiyonu) rehberi*. <https://covid19.saglik.gov.tr/TR-66301/covid-19-rehberi.html>
- Sezgin, S., & Fırat, M. (2020). Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş ve dijital uçurum tehlikesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 37-54.

- Sirem, Ö., & Başı, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 993-1009.
- Telli Yamamoto, S. G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Tunga, Y., & İnceoğlu, M. M. (2016, May). E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma yaklaşımı kullanımının öğrenenlerin motivasyon durumlarına katkısının incelenmesi. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium* (ss. 620-625). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- UN Education Agency (2020). Startling disparities in digital learning emerge as COVID-19 spreads: *UN Education Agency*. <https://news.un.org/en/story/2020/04/1062232>
- UNESCO. (2020). *School closures caused by coronavirus (COVID-19)*. Erişim: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>
- UNICEF. (2020). COVID-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean. *UNICEF Latin America and the Caribbean, Panama*, www.unicef.org/press-releases/covid-19-more-95-cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean
- Ünal, M., & Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını döneminde yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi ve sonraki sürece ilişkin öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1). 343-369.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Boys in Schools Bulletin*, 7(2), 34-43.

EBEVEYNLERİN EĞİTİM DURUMLARINA GÖRE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARI HAKKINDAKİ GENEL GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sema ÖZEN¹¹

Ümmiye KARATAY DİKMEN¹²

Nur ÖZYEŞER CİNEL¹³

ÖZET

Toplumda beklenen ve istenen nitelikte nesillerin yetişebilmesinde okul öncesi eğitim kurumlarının rolü büyüktür. Dolayısıyla bu bilinçte olan ebeveynler, beklenti ve isteklerini karşılayabilecek, farklı niteliklerde okul öncesi eğitim kurumlarına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu çalışma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşlerinin incelenebilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden kesikli tarama modeli kullanılmıştır. Buna göre, Ankara ili Çankaya ilçesinde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokullarından 145 ve özel anaokullarından 145 olmak üzere toplam 290 ebeveyn ulaşılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde ebeveynlerin lise ve altı, üniversite ve üstü eğitim durumları dikkate alınarak ki- kare test istatistiği uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler, çocuklarının davranış ve tutumlarında değişiklik olması, matematik, okuma yazma gibi akademik becerileri kazanabilmeleri için çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna göndermeyi tercih etmektedirler. Ebeveynlerin tamamı okul öncesi eğitim kurumunun önemine inanmaktadırlar. Lise ve altı eğitim durumuna sahip ebeveynler okul öncesi eğitim kurumunu seçerken, sınıftaki öğretmen sayısına ve ücret uygunluğuna daha çok dikkat etmektedirler. Lise ve altı eğitim durumuna sahip ebeveynler, okul öncesi eğitim kurumunun çocuklarına akademik beceri kazandırmasını istemektedirler. Üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip ebeveynler ise sanatsal ve sportif aktivitelerin kazandırılması yönünde tercih yapmışlardır. Bununla birlikte lise ve altı eğitim durumuna sahip ebeveynler okul öncesinde, robotik kodlama, mental aritmetik, STEM gibi zihinsel etkinliklerle ilgili çalışmaları tercih ederken, Üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip ebeveynler ise akıl oyunları, Montessori, Reggio Emilio vb. dünya eğitim modellerini tercih etmektedirler.

Anahtar kelimeler: Okul öncesi eğitim, Okul öncesi eğitim kurumu, Anne- baba, Ebeveyn eğitim durumu

¹¹ Uzman Öğretmen, Cumhuriyet Anaokulu, semaozen75@gmail.com

¹² Öğretmen, Gazi Osman Paşa Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, ummiyekaratay@hotmail.com

¹³ Uzman Öğretmen, Cumhuriyet Anaokulu, nurcinel@hotmail.com

EXAMINATION OF PARENTS' GENERAL OPINIONS ABOUT PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS ACCORDING TO THEIR EDUCATIONAL STATUS

ABSTRACT

The role of pre-school education institutions is great in raising the expected and desired generations in the society. Therefore, parents with this awareness need pre-school education institutions with different qualifications that can meet their expectations and wishes. This study was carried out in order to examine the general views of parents who have children aged 3-6 years attending preschool education institutions, according to their educational status. In the research, the cross sectional survey model, which is one of the quantitative research methods, was used. Accordingly, a total of 290 parents were reached, 145 from public independent kindergartens and 145 from private kindergartens in the Çankaya district of Ankara. The data were collected with a questionnaire prepared by the researchers. In the analysis of the data, the chi-square test statistic was applied, taking into account the high school and lower education levels of the parents, and university and higher education levels. According to the results of the research, mothers with high school or lower education prefer to send their children to pre-school education institutions in order to change their children's behavior and attitudes, and to gain academic skills such as mathematics and literacy. All of the parents believe in the importance of the pre-school education institution. Parents with high school and below education level pay more attention to the number of instructors in the class and the appropriateness of wages when choosing a pre-school education institution. Parents with high school and below education level want pre-school education institutions to provide their children with academic skills. Parents with a university or higher education level preferred to gain artistic and sportive activities. However, while parents with high school or below education prefer mental activities such as robotic coding, mental arithmetic, and STEM in pre-school, parents with university or higher education prefer mind games, Montessori, Reggio Emilio, etc. they prefer world education models.

Keywords: Pre-school education, Preschool education institution, Parent, Parent education

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim 0-6 yaş grubu çocukların bireysel farklılıklarını dikkate alarak uyarıcı çevre imkânlarını sağlayan, fiziksel, bilişsel, dil, psikomotor, sosyal ve duygusal gelişimlerini toplumun kültürel değerlerini dikkate alarak destekleyen, yaratıcılıklarının ve yeteneklerinin ortaya çıkmasına imkân tanıyan, kişiliğin sağlam temellerinin atıldığı eğitim sürecidir (Türkoğlu, 2018, s. 103). Erken çocukluk dönemi, çocuğun kişiliğinin, sosyal becerilerinin ve ilerideki okul başarısının temellerinin atıldığı bir dönem olmasından dolayı büyük önem arz etmektedir. Günümüzde çalışan anneler okul öncesi çocuklarını bir kuruma göndermenin yanı sıra yaşlı bir aile büyüğünün yanına ya da bir bakıcıya bırakmayı tercih etmektedirler. Oysaki merak duygusu ile sürekli keşfetme ve öğrenme gayreti içerisinde olan çocuğun gelişiminin en üst seviyede desteklenebilmesi için okul öncesi eğitime ve bir okul öncesi kuruma ihtiyaç vardır. Bu yüzden duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, araştırmacı, yaratıcı, gelişmeye açık, çağdaş, toplumun kültürel değerlerine sahip çıkabilen, öz düzenlemesini gerçekleştirmiş, sağlıklı nesiller ancak kaliteli bir okul öncesi eğitim ile mümkündür (Albez & Ada, 2017, s. 2; Sevinç, 2006, s. 218). Çocuklar her ne kadar ilk öğrenme yaşantılarını ailelerinde kazanmış olsalar da, çeşitli alışkanlıklar ile dış dünya hakkındaki deneyimlerini okul öncesi eğitim kurumunda pekiştirme ve geliştirme imkânına sahip olmaktadır (Altınkaynak & Yanıklar, 2014, s. 58).

Çocuğun ailede kazandığı deneyimlerin devamı ve zenginliği okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen aile işbirliği ile mümkün olmaktadır. Okul-aile işbirliğinin sağlandığı güven ortamı içerisinde çocuk, gerekli öğrenme ortamına sahip olmaktadır (Albez & Ada, 2017, s. 2; Altınkaynak & Yanıklar, 2014, s. 58). Okul öncesi eğitimde aile ile öğretmenin iletişim halinde olması, eğitim anlayışları bakımından birbirlerini tanımalarını sağladığı gibi, çocuğun eğitimi konusunda ortak bir paydada buluşarak tutarlı bir eğitim anlayışı geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Böylece çocuğun eğitimi konusunda karşılaşılabilecek görüş ayrılıkları aza indirgenerek, çocuklarda istenilen davranış değişikliğinin oluşmasına katkıda bulunmuş olacaktır (Albez & Ada, 2017, s. 3). Dolayısıyla, nitelikli bir okul öncesi eğitim kurumunda çocukların beden, zihin, yaratıcılık ve ahlaki değerlerin gelişimi en üst düzeyde desteklenmektedir. Bu konuda öğretmenin alanında istenilen yeterliliğe sahip olması, öğretim programının niteliği, okulun donanımı ve öğretmen/ebeveyn ilişkisi, öğrenci başarısının en iyi göstergesi olmaktadır (Bin Dahari & Bin Ya, 2011, s. 11; Türkoğlu, 2018, s. 102).

Çocuklar anne babaların en değerli varlıklarıdır. Çocuğun okul öncesi dönemdeki yaşantısı sonraki yaşantısındaki başarısı üzerinde derinden etkilidir. Ebeveynlerin birçoğu çocukları üç yaşına geldiğinde okul öncesi eğitim kurumu seçimi için karar verme sürecine girmektedirler. Bu süreç çocuğun ilk örgün eğitim deneyimi olduğu için önemlidir. Bu nedenle ebeveynler, çocuklarının ilk örgün eğitim kurumu olan okul öncesi eğitim kurumu tercihlerini hem çocukları hem de kendi gelecekleri için önemli bir yatırım olarak görmektedirler. Bir okul öncesi eğitim kurumunu seçerken göz önünde bulundurulması gereken altı alan vardır. Bunlar sırasıyla okulun yeri, çalışma saatleri, eğitim modeli ve

felsefesi, öğretmenlerin niteliği, binanın fiziki şartları, donanımı ve ebeveynin kuruma güvenmesidir. Bunu yanı sıra, bir okul öncesi öğretmenin de ailelerin beklentilerine saygı duyması, onları anladığını hissettirmesi, ebeveynlerin kuruma güven duymasını ve verilen eğitime karşı olumlu tutumlar geliştirmesini sağlamaktadır. Ebeveynler, okul öncesi kurum tercihleri sırasında bu faktörlerden etkilenmektedirler (Ghosh & Dey, 2020, s. 4; Bin Dahari & Bin Ya, 2011, ss. 115-117).

Yapılan araştırmalar, ailelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentilerinin çocuklarının gelişimlerine katkısı, okul sürecinde alınan eğitim hakkında detaylı bilgi verilmesi ve öğretmenin yeterliliği yönünde olduğunu göstermektedir (Başal & Kahraman, 2018; 38-39; Şimşek & İvrendi, 2014; s. 243). Ancak ebeveynlerin sosyo kültürel yapısı, okul öncesi eğitim kurumuna karar vermelerini etkilemektedir. Özellikle anne babaların farklı eğitim inançları ve tercihleri kuruma karar verirken tereddüt yaşamalarına sebep olabilmektedir. Bu doğrultuda; sosyo kültürel yapının, ebeveynlerin tercihindeki etkilerinin ortaya çıkarılması, onların bilinçli tercih yapmalarına katkı sağlarken, aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumlarının ebeveyn beklentileri doğrultusunda, eğitim programlarını düzenleme ve geliştirmesine de yarar sağlayacaktır.

Buna göre, okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerin ortaya çıkarılabilmesi, ebeveynlerin doğru tercih yapabilmesine katkıda bulunulması hedeflenmektedir. Dolayısıyla, yapılan bu çalışmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşlerinin incelenebilmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma alt amaçları;

1. Okul öncesi eğitim kurumlarının gerekli olup olmadığına ilişkin ebeveyn görüşlerinin
2. Çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebeplerine ilişkin ebeveyn görüşlerinin
3. Okul öncesi eğitim kurumu seçerken dikkat ettikleri durumlara ilişkin ebeveyn görüşlerinin
4. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara kazandırması beklenen becerilere ilişkin ebeveyn görüşlerinin
5. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara yapılması beklenen çalışmalara ilişkin ebeveyn görüşlerinin

İrdelenmesi olarak saptanmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşlerinin incelenebilmesi amacıyla gerçekleştirilmiş nicel bir çalışmadır. Nicel çalışma, birçok katılımcıya ulaşmak amacıyla, yaşanan olayları ve olguları nesnelleştirerek, gözlem yapılabilir hale getiren, ölçümleyebilen ve sayısal olarak ifade eden araştırma türüdür (Girgin,2020). Araştırmanın gerçekleşmesinde tarama modelinden yararlanılmıştır. Araştırma

kesitsel tarama araştırması olarak gerçekleştirilmiştir. Kesitsel araştırmalarda beceriler, davranışlar veya tutum vb. betimlenecek değişkenler bir seferde ölçülür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Çalışmada nicel araştırma doğrultusunda, iki ya da daha fazla değişken arasında ilişki olup olmadığını incelemek amacıyla nicel araştırma modellerinden olan bağlantısal model seçilmiştir (Öztürk, 2015). Araştırmada okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynler ile çalışılmıştır. Buna göre; Örneklem birimlerinin gelişigüzel seçildiği ve uzmanlar tarafından seçim yapılan yöntemlerden biri olan, olasılıksal olmayan karar örnekleme yöntemi tercih edilmiştir (Uygur, vd., 2013, s. 43).

Çalışma için Ankara ili Çankaya ilçesinde belli bölgelerde bulunan devlete bağlı bağımsız anaokullarında ve özel anaokullarındaki ebeveynlere ulaşılmıştır. Çocuğu özel okul öncesi eğitim kurumuna giden 145 ebeveyn, çocuğu devlete bağlı bağımsız anaokuluna giden 145 ebeveyn olmak üzere toplam 290 ebeveyne ulaşılmıştır. Çalışma kapsamına alınan ebeveynlerin demografik bilgileri Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Çocuğun yaşı			Çocuğun cinsiyeti		
	n	%		n	%
3 yaş	43	14,8			
4 yaş	76	26,2			
5 yaş	96	33,1	Kız	144	49,6
6 yaş	75	25,9	Erkek	146	50,3
Toplam	290	100	Toplam	290	100
Annelerin yaşı			Babaların yaşı		
	n	%		n	%
25 ve altı yaş	7	2,4	25 ve altı yaş	10	3,4
26-35 yaş	127	43,8	26-35 yaş	59	20,4
36-45 yaş	145	50,0	36-45 yaş	175	60,3
45 ve üstü yaş	11	3,8	45 ve üstü yaş	46	15,9
Toplam	290	100	Toplam	290	100
Annelerin eğitim durumları			Babaların eğitim durumları		
	n	%		n	%
Lise ve altı	59	20,4	Lise ve altı	70	24,1
Üniversite ve üstü	231	79,6	Üniversite ve üstü	220	75,9
Toplam	290	100	Toplam	290	100

Tablo 1.'in devamı Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

Annelerin mesleği			Babaların mesleği		
	n	%		n	%
Memur	90	31,0	Memur	52	17,9
İşçi	47	16,2	İşçi	36	12,4
Serbest	14	4,8	Serbest	60	20,7
Uzman/ Profesyonel (pilot, akademisyen, doktor vb.)	51	17,6	Uzman/ Profesyonel Pilot, akademisyen, doktor vb.)	115	33,6
Ev hanımı	88	30,3	Emekli	27	9,3
Toplam	290	100	Toplam	290	100

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Çalışmada veriler, araştırma amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen “Soru Formu” ile toplanmıştır. Anket formundaki sorular, araştırma konusuna ilişkin çeşitli literatür araştırmalardan yararlanılarak geliştirilmiştir. Hazırlanan anket formu değişik üniversitelerden uzmanlar tarafından, ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediği, anlaşılabilirliği, kapsamı vb. açılardan ele alınmış ve uzman görüşlerinin alınmasından sonra anket soru formuna son hali verilmiştir. Soru formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde 9 soru, ikinci bölümde 10 soru olmak üzere toplam 19 soru bulunmaktadır. Görüşme formunun birinci bölümünde, çocuğun yaşı cinsiyeti, doğum sıralaması, ebeveynlerin yaşı, öğrenim durumu, mesleği vb. demografik bilgileri içeren sorular bulunmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise, ebeveynlerin çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebepleri, kurum seçiminde dikkat ettikleri hususlar, kurumda uygulanmasını istedikleri eğitim şekli vb. gibi ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumundan beklentilerini içeren sorular yer almaktadır. Çalışmaya katılmaya gönüllü olan 290 ebeveynin görüşlerini belirlemek üzere, bağımsız ve özel anaokulları ile iletişime geçilerek anket formu dağıtılmış ve bir haftalık bir süre zarfında soruları cevaplamaları sağlanmıştır. Soru formu üzerinde ebeveynlerin soruları nasıl cevaplayacakları ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı yönünde bilgi verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşlerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olup, çalışmanın temel amaçlarından biri olan, ebeveynlerin eğitim durumlarına göre verdikleri cevaplara dikkat edilmiştir. Soru formunda ebeveynlerin yaşı/mesleği gibi açık uçlu sorular ve “Diğer” şıklı sorular araştırmacılar tarafından incelenerek, uygun sınıflandırmalar yapılmış ve bu sınıflara atanmıştır. Sınıflandırmalar belirlendikten ve atamalar yapıldıktan sonra istatistiksel analizler ve değerlendirmeler bu sınıflandırmalara göre alınmıştır. Araştırmacılar tarafından anketlerin

bilgisayar ortamına aktarılması ve istatistiksel değerlendirmelerin yapılması amacıyla SPSS 20 istatistik paket programı kullanılmıştır. Demografik özellikler sayı ve yüzde olarak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde iki veya daha fazla değişkenin birbirinden bağımsız olup olmadığının, iki kategori arasında ilişki olup olmadığının araştırılması için ki kare testi kullanılmıştır (Erilli, 2018). Anne ve babaların lise veya altı ve üniversite veya üstü eğitim durumları dikkate alınarak, okul öncesi eğitim kurumları ile ilgili görüşleri arasında bağlantı olup olmadığının belirlenmesinde ki- kare test istatistiği ile veriler analiz edilmiştir.

BULGULAR

Geçmişten günümüze bakıldığında, hızlı bir toplumsal değişimin olduğu görülmektedir. Özellikle bu durum anne babaların çocuklarına okul seçimini ve okuldan beklentilerini etkilemektedir. Ebeveynler toplumsal değişime uygun olarak çocukların eğitimi için en iyi olduklarını düşündükleri kurumları seçmeye çalışmaktadırlar. Bu amaçla, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşleri incelenerek aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Buna göre, ebeveynlerin ilk üç tercihleri ve ilk üç tercihleri dışındaki durumlar sınıflandırılarak tablo haline getirilmiştir.

Tablo 2’de ebeveynlerin eğitim durumuna göre okul öncesi eğitim kurumlarının gerekli olup olmadığına ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde; anne ve babaların görüşlerinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.005$). Ancak tabloya bakıldığında; ebeveynlerin tamamı, okul öncesi eğitim kurumunun gerekliliğine inanmaktadırlar.

Tablo 2. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Gerekli Olup Olmadığına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Ebeveynlerin görüşleri	Anne			Baba		
	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Evet, kesinlikle gerekli	53	222	275	63	212	275
Hayır, kesinlikle gereksiz	0	0	0	0	0	0
Olsa da olur olmasa da olur	0	3	3	0	3	3
Toplam	53	225	278	63	215	278
P≤0.05	X ² anne=0,714 P Anne=0.398			X ² Baba= 0,889 P Baba=0,346		

Tablo 3’de ebeveynlerin eğitim durumlarına göre çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebeplerine ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde; annelerin eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olmasına karşın ($p<0,005$), babaların eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.005$). Buna göre; lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler, çocuklarını okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebebi olarak üniversite ve üstü eğitime sahip annelere göre beklenenden daha fazla, çocuklarının tutum ve davranışlarında değişiklik olması ve matematik, okuma yazma gibi akademik beceri kazanabilme kriterlerini ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar.

Tablo 3. Çocuklarını Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Gönderme Sebeplerine İlişkin Ebeveyn Görüşleri

		Anne			Baba		
Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebepleri		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Davranış ve tutumlarında değişiklik olması için	İlk üç tercih	33	109	142	36	106	142
	İlk üç tercihin dışında	9	93	102	20	82	102
Toplam		42	202	244	56	188	244
P<0.05		X2 anne= 8,657	P Anne=0,03		X2 Baba= 1,108	P Baba=0,293	

		Anne			Baba		
Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumuna gönderme sebepleri		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Matematik, Okuma yazma vb. Akademik becerileri kazanması için	İlk üç tercih	26	84	110	27	84	111
	İlk üç tercihin dışında	15	122	137	28	110	138
Toplam		41	206	247	55	194	249
P≤0.05		X2 anne= 7,094	P Anne=0.008		X2 Baba= 0.582	P Baba=0,446	

Tablo 4’de ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, çocuklarına okul öncesi eğitim kurumu seçerken dikkat ettikleri durumlara ilişkin görüşleri incelendiğinde; annelerin ve babaların eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,005$). Buna göre, lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler ve babalar çocuklarına okul öncesi eğitim kurumu seçerken, üniversite ve üstü eğitime sahip anne ve babalara göre eğitmen sayısına ve ücretin uygunluğuna beklenenden daha fazla dikkat ederek bunları ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar.

Tablo 4. Okul Öncesi Eğitim Kurumu Seçerken Dikkat Ettikleri Durumlara İlişkin Ebeveyn Görüşleri

		Anne			Baba		
Ebeveynlerin dikkat ettikleri durumlar		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Sınıftaki eğitmen sayısına	İlk üç tercih	15	22	37	14	24	38
	İlk üç tercihin dışında	25	178	203	38	166	204
Toplam		40	200	240	52	190	242
P≤0.05		X2 anne=17,951	P Anne=0.00		X2 Baba= 6,300	P Baba=0,012	

		Anne			Baba		
Ebeveynlerin dikkat ettikleri durumlar		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Ücretinin uygunluğuna	İlk üç tercih	7	17	24	10	13	23
	İlk üç tercihin dışında	29	183	212	39	174	213
Toplam		36	200	236	49	187	236
P≤0.05		X2 anne=4,000	P Anne=0.45		X2 Baba= 7,993	P Baba=0.05	

Tablo 5’de ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumunun çocuklara kazandırması beklenen becerilere ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde; annelerin ve babaların eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki ($p < 0,005$) bulunmaktadır. Buna göre, lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler ve babalar okul öncesi eğitim kurumlarının çocuklarına, kazandırılmasını bekledikleri beceriler arasında, üniversite ve üstü eğitime sahip anne ve babalara göre akademik becerilerin kazandırılmasını istemektedirler. Diğer taraftan, üniversite ve üstü eğitime sahip anne ve babalar ise lise ve altı eğitim durumuna sahip anne babalara göre, çocuklarının sportif ve sanatsal becerileri kazandırmasını istemektedirler. Aynı zamanda okul öncesi eğitim kurumunun çocuklarına hem akademik hem de sportif becerileri kazandırmasını isteyen üniversite ve üstü eğitime sahip anne ve babalar da bulunmaktadır.

Tablo 5. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuklara Kazandırması Beklenen Becerilere İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Ebeveynlerin görüşleri	Anne			Baba		
	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Akademik beceri kazandırılmalı	22	54	76	22	52	74
Sportif ve sanatsal çalışmalar olmalı	28	128	156	38	119	157
Hem akademik hem de sportif beceriler kazandırılmalı	3	39	42	3	39	42
Toplam	53	221	274	63	210	273
	X ² anne=8,695 P Anne=0,013			X ² Baba=7,965 P Baba=0,019		

Tablo 6’da ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara yapılması beklenen çalışmalara ilişkin ebeveyn görüşleri incelendiğinde, annelerin eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,005$). Buna göre, lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarına bekledikleri çalışmalar arasında, üniversite ve üstü eğitime sahip annelere göre, yabancı dil, akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, STEM gibi çalışmaları ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar. Diğer taraftan üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip anneler, lise ve altı eğitim durumuna sahip annelere göre, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarına verilmesini bekledikleri çalışmalar arasında, Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan okul öncesi eğitim modellerini ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar. Tabloların ilkinde babaların eğitim durumları ile tercihleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken ($p > 0,005$), ikinci ve üçüncü sıradaki tablolarda anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p < 0,005$). Buna göre, lise ve altı eğitim durumuna sahip babalar, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarına verilmesini bekledikleri çalışmalar arasında, üniversite ve üstü eğitime sahip babalara göre akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, STEM gibi çalışmaları ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar. Aynı zamanda üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip babalar, lise ve altı eğitim durumuna sahip babalara göre, okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarına verilmesini bekledikleri çalışmalar arasında, Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan okul öncesi eğitim modellerini ilk üç tercihleri arasına almaktadırlar.

Tablo 6. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Çocuklara Yapılması Beklenen Çalışmalara İlişkin Ebeveyn Görüşleri

		Anne			Baba		
Ebeveynlerin beledikleri çalışmalar		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Yabancı dillerin olmasına	İlk üç tercih	30	100	130	29	100	129
	İlk üç tercihin dışında	18	118	136	32	106	138
Toplam		48	218	266	61	206	267
P<0.05	X2 anne= 4,353	P Anne=0,037			X2 Baba= 0,019 P Baba=0,891		
		Anne			Baba		
		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan Okul öncesi eğitim modellerinin olmasına	İlk üç tercih	10	90	100	14	86	100
	İlk üç tercihin dışında	29	118	147	40	109	149
Toplam		39	208	247	54	195	249
P<0.05	X2 anne= 4,236	P Anne=0,040			X2 Baba= 5,814 P Baba=0,016		
		Anne			Baba		
		Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam	Lise ve altı	Üniversite ve üstü	Toplam
Akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, STEM gibi zihinsel etkinliklerin olmasına	İlk üç tercih	21	37	58	20	40	60
	İlk üç tercihin dışında	24	173	197	38	159	197
Toplam		45	210	255	58	199	257
P<0.05	X2 anne=17,795	P Anne=0.00			X2 Baba= 5,191 P Baba=0,23		

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma kapsamında, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 3-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin eğitim durumlarına göre, okul öncesi eğitim kurumları hakkındaki genel görüşleri ile ilgili elde edilen bulgular, sonuçlanarak aşağıdaki gibi tartışılmıştır. Çağımız ebeveynleri okul öncesi eğitimin önemine inanmaktadırlar. Bu açıdan çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna gitmeyen grup azınlıktadır. Burada çalışan anne ve babaların iş yükünün fazla olması etkili olmakla birlikte, bilinçli ev hanımları anneler de artık çocuklarının okul öncesi eğitimden yararlanmalarını istemektedirler. Buna göre çalışma kapsamında ebeveynlerin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim kurumlarının gerekliliğine inandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Altınkaynak ve Yanıklar (2014) anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri konusunda yaptıkları çalışmalarında; ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarını önemsedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Sevinç'in (2006) okul öncesi eğitim alan çocukların annelerinin okuldan beklentilerini incelediği çalışmasında, annelerin okulöncesi eğitimine önem verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda, ülkemizde okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılmasındaki çalışmaların etkisinin büyük olduğu, bundan dolayı ebeveynlerin bilinçli olarak okul öncesi eğitimin gerekliliğine inandıkları söylenebilir.

Günümüzde okul öncesi eğitim kurumuna giden çocukların sayısı giderek artmaktadır. Bu durumda Milli Eğitim Bakanlığı'nın konuya gerekli hassasiyeti göstermesi ve ebeveynlerin bilinçli olmalarının etkisi büyüktür. Ancak ebeveynlerin çocuklarının okulöncesi eğitimden yararlanma biçimleri onların demografik özelliklerine göre değişkenlik gösterebilmektedir. Buna göre, ebeveynlerin eğitim durumları dikkate alındığında, lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler, üniversite mezunu annelere göre, çocuklarını davranış ve tutumlarında değişiklik olması ve matematik, okuma yazma gibi akademik becerileri kazanabilmesi için okul öncesi eğitim kurumuna göndermektedir ve bu tercihlerini ilk üç tercihleri arasında almaktadır. Seyfullahoğulları (2012) ailelerin anaokulundan beklentileri üzerine yaptığı çalışmada; anne babaların okuldaki eğitimden en çok davranış geliştirme noktasında beklentilerinin olduğunu, daha sonraki beklentilerin ise, sosyal beceriler ve okuma yazma alanında olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yapılan çalışma doğrultusunda aileler okul öncesi eğitim kurumuna giden çocuklarında davranış değişikliğinin olmasını, aynı zamanda akademik becerilerin kazandırılmasını beklemektedirler. Ancak çalışmaya göre bu tercihi daha çok lise ve altı eğitim durumuna sahip anneler yapmaktadır. Bu durum lise ve altı eğitim durumuna sahip annelerin, çocuklarında istedik davranış değişikliğini geliştirme yöntemleri konusunda yetersiz olduklarını düşünmelerinden kaynaklı olabileceği gibi, annelerin eğitim durumlarının, sosyo kültürel çevrelerine etki etmesinden dolayı, düşüncelerinin bu yönde olabileceğini göstermektedir.

Gelişen ve değişen günümüz koşullarında ebeveynler çocuklarının iyi bir okul öncesi eğitim kurumuna giderek, eğitim almasını istemektedirler. Bundan dolayı ebeveynler kurum seçiminde oldukça hassas davranmaktadırlar. Ebeveynlerin bu beklentilerinin yaşam biçimlerine, istek ve tercihlerine göre biçimlendiği söylenebilir. Lise ve altı eğitim durumuna sahip anne ve babaların; daha çok eğitmen sayısına ve ücretin uygunluğuna dikkat ederek bu kriterleri ilk üç tercihleri arasında aldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uluştaş Avcu (2016), annelerin beş yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentileri ile ilgili yaptığı çalışmada, ailelerin çocuğun gelişimine ve eğitimine önem vermesi, bu konudaki farkındalığı, okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasından kaynaklı olduğunu ve bu durumun annelerin çocuğun gelişimi hakkında daha fazla bilgi sahibi olmalarını sağladığını belirtmiştir. Buna göre, annelerin çocuklarının gelişimini önemsemelerinden dolayı, çocuklarıyla yakından ilgilenen bir eğitmenin olmasını isteyebilmektedirler. Sınıfta ya da okulda eğitmen sayısının çok olması, onların çocuklarıyla daha çok ilgilenileceğini düşünmelerine sebep olduğu söylenebilir. Ancak şartlar ve beklentiler ne olursa olsun, sosyo ekonomik yapının, kurum seçme konusunda önemli olduğu ve anne babaların kurumun ücretinin de kendi bütçelerine uygun olmasını bekledikleri görülmektedir. Burada eğitim durumu ya da eğitim durumuna göre tercih edilen mesleğin ve kazancın etkili olabileceği düşünülebilir.

Algı, öğrenme, keşfetme ve aktif teknoloji kullanma yeteneklerine sahip, yeni nesil grup olarak adlandırdığımız çocukların okul öncesi eğitimden en iyi şekilde yararlanarak toplumsal beklentilere cevap verebilecek nitelikte bireyler olarak yetişmesi en büyük temennilerden birisidir. Dolayısıyla bu yaş grubu çocuklara sahip olan ebeveynler,

çocuklarının bu imkânlardan yararlanarak çağdaş düzeyde eğitim almalarını istemektedirler. Buna göre ebeveynlerin çocukları için modern yaşamdan bekledikleri farklılar vardır ve bu durum okul öncesi eğitime de yansımaktadır. Lise ve altı eğitim durumuna sahip anne ve babalar okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarına, akademik becerilerin kazandırılmasını isterken; üniversite ve üstü eğitime sahip ebeveynler sportif ve sanatsal becerilerin kazandırılmasını istemektedirler. Seyfullahoğulları'nın (2012) yaptığı çalışmaya göre, ebeveynler okul öncesi eğitim kurumlarında gerekli olan akademik alanın, matematik olduğunu düşünmektedirler sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda bu çalışmada, lise ve altı eğitim durumuna sahip ebeveynlerin akademik anlamda beklenti içerisine girmesinin nedeni, eğitim durumlarından dolayı, çocuklarına yeterli olamayacaklarını düşünmelerinden kaynaklanmakta olduğu söylenebilir. Ebeveynlerin çocuklarının ileriki okul yaşantısında, başarılı olmasının temeli olacağını düşünmelerinden, aynı zamanda çocuklarının başarıları ile kendi anne babalık rolleri arasında ilişki kurmalarından, annelerin çocuklarından başarı ve yeterlilik bakımından daha fazla beklediklerinin olmasından dolayı böyle bir sonuca ulaşılacağı söylenebilir. Diğer taraftan üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip ebeveynlerin, okul öncesi eğitim çalışmalarında, sanatsal ve sportif çalışmalara yer verilmesini istemelerinin nedeni, aldıkları eğitim çerçevesinde dünya görüşlerinin daha fazla olmasından, çocuklarının sanatsal yeteneklerinin ön plana çıkmasını istemelerinden kaynaklı olduğu gibi, akademik anlamda çocuklarıyla ilgili yoğun kaygı duymanın doğru olmadığını düşünmelerinden kaynaklı olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışma doğrultusunda ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklara yapılmasını bekledikleri çalışmalara bakıldığında, yabancı dil, akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, STEM gibi çalışmaların verilmesini beklerken, üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip anneler Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan okul öncesi eğitim modellerinin verilmesini bekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan, lise ve altı eğitim durumuna sahip babalar ise çocuklarına akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, STEM gibi çalışmaların verilmesini daha çok isterken, üniversite ve üstü eğitim durumuna sahip babalar ise Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan okul öncesi eğitim modellerinin verilmesini beklemektedirler. Sevinç (2006) çalışmasında annelerin eğitim seviyelerine bakılmaksızın eğitimin kalitesi, sağlıklı ve güvenli ortamların olması gibi konularda dikkatli oldukları sonucuna varmıştır. Bu çalışmada ise; lise ve altı eğitim durumuna sahip ebeveynler eğitimin kalitesi açısından günümüzde popülerlik kazanmış ve çok tercih edilen, yabancı dil, akıl oyunları, robotik kodlama, mental aritmetik, STEM gibi çalışmaların okul öncesi eğitim kurumlarında gerçekleştirilmesini beklemektedirler. Bunun nedeni özellikle lise ve altı eğitim durumuna sahip annelerin, çocuklarının, çağa ayak uydurmalarını, kendi çocukluklarında alamadıkları eğitimi, çocuklarının alarak modern hayatın yeniliklerini kaçırmamalarını istemelerinden kaynaklı olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan geçmişten günümüze dünya eğitim sistemi tarafından kabul görmüş ve uygulanmaya devam eden, çağa uyum sağlama gibi bir amaç gütmeyen, çocukların yaparak yaşayarak öğrenmelerine fırsat tanınan, eğitim modellerini tercih eden ebeveynler de bulunmaktadır. Bazı ebeveynlerin bu doğrultuda tercih yapma nedenlerinin, aldıkları eğitim,

buldukları sosyo kültürel yapıdan kaynaklı olduğu düşünölebilir. Ayrıca modern anne baba olarak nitelendirilen, çocuğun dünyasının oyun olduğunu ve doğal ortamda oyun yoluyla, yaşıyarak öğrenmesini isteyen ebeveynlerin, Montessori, Reggio Emilio gibi dünyada uygulanan eğitim modellerinin verilmesini tercih ettikleri söylenebilir. Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumu hakkındaki genel görüşlerinin ortaya konulduğu bu çalışma ışığında, ebeveynlerin beklentileri dikkate alınarak eğitim sürecine aktif katılımlarını sağlayacak programlar hazırlanabilir, okul açılmadan önce ebeveynlere oryantasyon eğitimi verilerek kurumun genel işleyişı hakkında bilgi verilebilir.

KAYNAKÇA

- Albez, C., & Ada, Ş.(2017). *Okul-aile ortaklığı: güçlükler, beklentiler, gereksinimler, öneriler*. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi. 5 (2), 1-18.
- Avcu Ulutaş, A. (2016). *Annelerin beş yaş çocuklarının gelişimine ilişkin okul öncesi eğitimden beklentilerinin incelenmesi*. Cumhuriyet International Journal of Education 5 (2),23-32.
- Başal, H. A., & Kahraman Bağçeli, P. (2018). *Köyde ve kentte yaşayan annelerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 47, 38-56.
- Bin Dahari, Z., & Bin Ya, S. (2011). *Factors that influence parents' choice of pre-schools education in Malaysia: An Exploratory Study*. International Journal of Business and Social Science, 115-128.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Erilli, N. A. (2018). *İstatistik-2*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Girgin, E. (2020). *Nicel araştırma nedir?* <https://www.iienstitu.com/blog/nicel-arastirma-nedir> Erişim tarihi: 20.08.2021.
- Ghosh, S., & Dey, S. (2020). *Publicorprivate? determinants of parents' preschoolchoice in India*. International Journal of Child Careand Education Policy, 1-16.
- Green, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). *Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry*. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). *Research methods in the social sciences*. (275-282) London: Sage.
- Karakaya, İ. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, A. Tanrıöğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınkaynak, Ş. Ö., & Yanıklar, C.(2014). *Anne ve babaların okul öncesi eğitime devam eden çocuklarının gelişimine yönelik beklentileri*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (30) 56 – 72.
- Öztürk, H. (2015). *Nicel ve nitel araştırma nedir?* <https://haldunozturk.com/etiket/bagintisalmode/> Erişim tarihi:18.08.2021.
- Seyfullahoğulları, A. (2012). *Ailelerin anaokullarından beklentileri üzerine bir araştırma*. Marmara Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2.
- Sevinç, M. (2006). *Okul öncesi eğitimi alan çocukların annelerinin okuldan beklentileri*. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (13)218-225.
- Şimşek, Z. C., & İvrendi, A. (2014). *Ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarından beklentileri*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2),240-254.
- Türkoğlu, B. (2018). *Farklı meslek çalışanı ebeveynlerin okul öncesi öğretmenlerine ilişkin görüşlerine nitel bir bakış*. Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 100-124.
- Uygur, S., Alemdar, A., Kaynak, S., & Mert, S. (2013). *Sorularla örnekleme, araştırma ve veri derleme*. Ankara: Türkiye odalar ve borsalar birliği yayınları.

ÇOKLU ORTAM TEKNOLOJİLERİNİN EĞİTİMDE KULLANIMI KONUSUNDA ÖĞRETMEN FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

Fatma Nur ÇOBAN¹⁴,

Adem ÇİLEK¹⁵

ÖZET

Teknolojinin hızla geliştiği günümüzde yeni nesil öğrencilerinin teknolojiyle öğretmenlere göre daha yakın ilişki içerisinde olmaları, M.E.B. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün teknolojinin eğitime entegrasyonundaki politikaları; öğretmenlerin teknolojiyi sınıflarında kalıcı ve anlamlı öğrenmeyi destekleyecek şekilde kullanma becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu durum öğretmenlerin teknolojiye hakim olmaları, eğitimi destekleyici şekilde kullanabilmelerinin yanında; bir tasarımcı gibi çoklu ortam teknolojilerini kullanarak özgün öğretim yöntemleri geliştirme, sunma becerisine sahip olmalarını da içermektedir. İçinde bulunduğumuz günümüz teknoloji çağı koşulları göz önüne alındığında dijital ortamda eğitim içeriği hazırlama/sunma, ders materyali hazırlama ve dijital öyküleme/animasyon üzerine öğretmen eğitimlerinin önemi artmıştır. Bu doğrultuda çalışmada öğretmenlerin çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik eğitim almaları ve bu eğitimin öğretmenlerin çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik farkındalıkları üzerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı'nda Anadolu Üniversitesi iş birliğiyle; eğitimde çoklu ortam teknolojilerinin kullanılmasını içeren 'Gelecek BİLSEMLE Gelecek: Bilim ve Sanat Merkezi Öğretmenleri Teknoloji Eğitimi ve Uygulamaları III-Animasyon Atölyesi' TÜBİTAK 4005 projesi kapsamında öğretmenlerin eğitim almaları sağlanmıştır. Çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Türkiye geneli 17 farklı şehir ve 23 farklı bilim ve sanat merkezinden 30 öğretmenin oluşturduğu çalışmada; Anadolu Üniversitesi İletişim Fakültesi iş birliği ile öğretmenlerin alt yapısında 'Adobe Photoshop, Adobe Premiere, Storyboard, Greenbox' eğitimi gerektiren; çoklu ortam teknolojilerinin eğitime entegrasyonunda özgün bir öğretim yöntemi sunan 'Dijital Öyküleme&Animasyon' eğitimi almaları sağlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada veriler yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formlarının ön test-son test şeklinde uygulanması ile toplanmıştır. Çalışmayla birlikte öğretmenlerin; kendi öğretim yöntemlerini tasarlayabilme becerilerini kazandıkları, çoklu ortam teknolojinin eğitime entegrasyonunda farkındalık ve yetkinlik kazanarak olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitimde teknoloji, Çoklu ortam teknolojileri, Öğretmen eğitimi.

¹⁴ Dr., Emine Emir Şahbaz Bilim ve Sanat Merkezi, dr.nuruzar26@gmail.com

¹⁵ Dr. Öğrt. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, aacilek@gmail.com

TEACHER TRAINING IN THE INTEGRATION OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES INTO EDUCATION

ABSTRACT

In today's world where technology is developing rapidly, the fact that new generation students are in a closer relationship with technology than teachers M.E.B. the policies of the General Directorate of Innovation and Educational Technologies on the integration of technology into education; requires teachers to have the skills to use technology in their classrooms to support permanent and meaningful learning. This is in addition to the fact that teachers have a good command of technology and can use education in a supportive way; It also includes having the ability to develop and present original teaching methods using multimedia technologies like a designer. Considering the conditions of today's technology age, the importance of teacher training on preparing/presenting educational content in the digital environment, preparing course materials, and digital storytelling/animation has increased. In this direction, it is aimed to examine the effects of teachers' training on the use of multimedia technologies in education and the effect of this training on teachers' awareness of the use of multimedia technologies in education. For this purpose, in cooperation with Anadolu University in the 2020-2021 Academic Year; Teachers were provided with training within the scope of the TÜBİTAK 4005 project 'Future with SCIENCE: Technology Education and Applications of Science and Art Center Teachers III-Animation Workshop', which includes the use of multimedia technologies in education. The study group consisted of 30 teachers from 17 different cities and 23 different science and art centers throughout Turkey in the 2020-2021 Academic Year; In cooperation with the Anadolu University Faculty of Communication, teachers' infrastructure requires 'Adobe Photoshop, Adobe Premiere, Storyboard, Greenbox' training; 'Digital Storytelling & Animation' training, which offers a unique teaching method in the integration of multimedia technologies into education, was ensured. In the study, in which the content analysis method, one of the qualitative research methods, was used, the data were collected by applying semi-structured written interview forms as a pre-test-post test. With the study, teachers; It has been seen that they have gained the skills to design their own teaching methods and they have developed a positive attitude by gaining awareness and competence in the integration of multimedia technology into education.

Keywords: Technology in education, Multimedia technologies, Teacher training.

GİRİŞ

Problem Durumu

Günümüz koşullarında bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi ile birlikte öğrenciler için geleneksel öğretim yöntemlerinden farklı olarak derinlemesine muhakeme etmeyi, üst düzey düşünme becerilerini ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi ön planda tutan etkinlikler ve öğretim yöntemleri önem kazanmıştır. Hızla gelişen teknoloji ve buna bağlı olarak teknolojiye daha hâkim ve ilgili kuşak olarak tanımlanan 'Z' kuşağı (Generation 'Z', After born 1995-Dijital yerliler) bireyleri; öğretmenin sadece bilgi aktaran rolünü değiştirmekle kalmamış, öğretmenin teknolojiyi eğitim ortamına entegre etmesi ve öğrenciler için interaktif ortam sunan yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması ihtiyacını doğurmuştur (Çoban, Gülşen & Bayhan, 2019). Bu ihtiyaç ve günümüz teknoloji koşulları; eğitim alanında öğrenme ve öğretme ortamlarının özellikle birden fazla duyu organına hitap eden ve öğrenen ile etkileşimi sağlayan çoklu ortam teknolojilerinin kullanımının önemini artırmıştır (Çoban, 2021). Çoklu ortam; bilgisayarda metin, grafik, ses ve animasyon öğelerini birleştirerek sunan ortam, multimedya olarak belirtilmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020). Çoklu ortam teknolojilerinin kullanıldığı yeni öğretim yöntem ve teknikleri eğitimde kullanılmakta olup; bunlar üzerine literatüre katkı sağlamaya yönelik akademik çalışmalar da mevcuttur. Müfredattaki çoğu konu, hiçbir kitapta veya sınıf ortamında işlenemeyecek şekilde yer alırken çoklu ortam tasarımları (hareketli/hareketsiz görüntüler, canlandırmalar, videolar ve grafikler) ile internet üzerinden gerçek hayata en yakın olacak şekilde öğrenciye ulaştırılmaktadır (Özerbaş & Yalçınkaya, 2018). Eğitim öğretim faaliyetlerinde istenilen hedeflere ulaşmak için çoklu ortam tasarımları kullanımının son yıllarda arttığı da görülmektedir (MEB, 2009). Literatürde hızla gelişmekte olan teknolojinin eğitime öğretmenlerce istenilen düzeyde entegre edilemediği ve dijital yerliler olarak isimlendirilen teknolojiye hakim Z kuşağı bireylerinin teknoloji içerikli yaklaşımlarda daha yüksek ilgi ve motivasyon içinde verilen görev üzerinde çalıştıkları belirtilmektedir. Yenilikçi yaklaşımlar doğrultusunda eğitimde karşılaşılan problemler ve çözümleri, ulusal/uluslararası güncel/yeni yaklaşımlar ile ilgili literatürden hareketle; çalışmayla birlikte; TÜBİTAK 4005 Yenilikçi Eğitim Uygulamaları kapsamında öğretmenlerin çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik; öğrencilerinin ilgi ve meraklarını uyandırmak, olumlu tutum geliştirmek, motivasyonlarını artırmak ve daha kalıcı öğrenmeler sağlamak adına etkileşimli yeni öğretim yaklaşımlarını tanımaları ve bu konuda farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Çalışmada katılımcıların çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik eğitim almaları ile birlikte bu yeni yaklaşımı tanımaları ve çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik farkındalıklarındaki gelişimin gözlenmesine yönelik ön-son görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli:

Çalışmada katılımcıların çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik ön-son görüşlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda çalışmayla birlikte görüşlerinde anlamlı bir farklılık sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi amaçlandığından; Amaç doğrultusunda bir duruma yönelik detayların ortaya konduğu, açıklandığı ve değerlendirilmesinin esas olduğu durum çalışması deseni benimsenmiştir. TÜBİTAK 4005-Bilim ve Toplum Yenilikçi Eğitim Uygulamaları desteğindeki çalışmada katılımcıların günde 6 ders saati olmak üzere 7 günde toplamda 42 ders saati programlar üzerine uygulamalı eğitim almaları sağlanmıştır. Günlük (50'+50'+50') sabah, (50'+50'+50') öğle iki oturum şeklinde Anadolu Üniversitesi iş birliği ile gerçekleştirilen çalışmada öğretmen olarak yer alan akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda bir tema temelinde eğitime başlanarak 7 günlük eğitim süresince bu tema kapsamında uygulamaların öncelik/sonralık ilişkisine göre gerçekleştirilmesi ve 7 günün sonunda katılımcı grupların bu tema temelinde çalışmalarının bütününe ortaya koymaları sağlanmıştır.

Çalışma Grubu:

Çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Türkiye geneli 17 farklı şehir ve 23 farklı bilim ve sanat merkezinde görev yapmakta olan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların 15'i kadın, 15'i erkek olmak üzere branşlar; 6 görsel sanatlar, 4 sınıf öğretmenliği, 2 bilgi ve iletişim teknolojileri, 2 fen bilimleri, 2 coğrafya, 2 sosyal bilgiler, 2 teknoloji ve tasarım, 2 Türk Dili ve Edebiyatı, 2 İngilizce, 2 biyoloji, 1 fizik, 1 lise matematik, 1 kimya ve 1 ilköğretim matematik şeklinde dağılım göstermiştir.

Veri Toplama Araçları:

Herhangi bir ön bilgilendirmenin yapılmadığı çalışmada veri toplama aracı olarak katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası çoklu ortam teknolojilerinin kendileri için neyi ifade ettiği ve eğitim sonrası da bu eğitimin kendilerine kazandırdığını düşündükleri becerilere yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Uygulama öncesi ve sonrası katılımcılara 'Çoklu ortam teknolojileri sizin için ne ifade etmektedir? Açıklayınız.' Sorusu sorularak çoklu ortam teknolojileri kavramına yönelik ön ve son görüşleri alınmıştır. Uygulama sonrası ise 'Çoklu ortam teknolojilerinin kullanımına yönelik eğitimin size kazandırdığını düşündüğünüz beceriler nelerdir?' sorusu sorularak 7 gün süren ilgili eğitim sonrası edindikleri becerilere yönelik görüşleri alınmıştır.

Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi:

Yarı yapılandırılmış yazılı görüşme formları aracılığı ile toplanan verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Toplanan verilerin açıklanmasını sağlayan kavramlara ve ilişkilere ulaşmanın amaçlandığı içerik analizi yönteminde; veriler tanımlanmaya ve verilerde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu doğrultuda çalışmada öncelikle araştırma soruları kapsamında kavramsal yapıyı oluşturan temalar belirlenmiştir. Yazılı görüşme

formlarındaki kendi içinde tutarlı ve bütünlük gösteren bölümlere yönelik elde edilen kodlamalar için uzman görüş birliği ile tematik kodlama yapılmıştır. Kodlama güvenilirliği uyum yüzde indeksi %85 olan çalışmada son olarak temalar ve ilişkili oldukları kodlara yönelik frekanslar incelenmiş ve bulgular yorumdan uzak sunulmuştur.

BULGULAR

Çalışmada katılımcıların çoklu ortam teknolojileri kavramına yönelik ön-son görüşlerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda çalışmayla birlikte görüşlerinde anlamlı bir farklılık sağlanıp sağlanmadığının belirlenmesi ile birlikte bu konudaki eğitimin kendilerine kazandırdığı becerilerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda katılımcılara uygulama öncesi ve sonrası çoklu ortam teknolojilerinin kendileri için neyi ifade ettiği ve bu konudaki eğitimin kendilerine kazandırdığını düşündükleri beceriler sorulmuştur. 7 gün süren ilgili eğitimler ve çalışmanın sonunda tekrar veri toplanarak ön veri-son veri karşılaştırılması yapılmıştır. Katılımcı öğretmen grubunun çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik uygulama öncesi görüşleri ve ilgili frekans değerleri Tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1: Uygulama Öncesi Çoklu Ortam Teknolojilerinin Neyi İfade Ettiğine Yönelik Katılımcı Görüşü Frekans Değerleri

Tema	Kod	Frekans
Teknolojik Uygulamalar	Ses/Görüntü/Resim/Grafik İşleme	8
	Dijital Ortam/Araç	4
	Teknoloji	5
	Çevirim içi uygulama	4
	Bilgisayar	1
	Etkileşimli tahta	1
	Animasyon	3

Tablo 1'de görüldüğü üzere eğitim öncesi katılımcıların kendilerince çoklu ortam teknolojilerinin neyi ifade ettiğine yönelik görüşleri ilişki kurdukları içeriğe göre 'Teknolojik Uygulamalar (26)' ana temasında toplanmıştır. Eğitim öncesi katılımcılarca 26 kez 'Teknolojik Uygulamalar' ile ilişkilendirilen çoklu ortam teknolojileri için 'Ses/ görüntü/resim/Grafik İşleme (8)', 'Dijital ortam/araç (4)', 'Teknoloji (5)', 'Çevirim içi uygulama (4)', 'Bilgisayar (1)' ve 'Etkileşimli tahta (1)', 'Animasyon (3)' ifadeleri kullanılmıştır. Eğitim sonrası katılımcılara çoklu ortam teknolojilerinin kendileri için neyi ifade ettiği tekrar sorulmuş ve anlamlı veriler için tematik kodlama yapılarak frekans analizleri incelenmiştir. Katılımcı grubun çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik uygulama sonrası görüşleri ve ilgili frekans değerleri Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2: Uygulama Sonrası Çoklu Ortam Teknolojilerinin Neyi İfade Ettiğine Yönelik Katılımcı Görüşü Frekans Değerleri

Tema	Kod	Frekans
Teknolojik Uygulamalar	Dijital içerikli çalışmalar	2
	Adobe Photoshop	3
	Adobe Premium	4
	Video İçeriği	2
Öğretim Yöntemi	Web araçları ve animasyonlar ile ders işleme yöntemi	1
	Öğrenciyi güdüleyen ders işleme yöntemi	5
Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi	Eğitim amaçlı öyküleme	2
	Eğitim amaçlı senaryo oluşturma	2
	Animasyon ve videolarla ders içeriği oluşturma	5
	Eğitim videoları hazırlama yöntemi	4
Eğitim Materyali	Çizgi roman, animasyon, film eğitim amaçlı kullanılması	1
	Eğitim amaçlı animasyon	2
	Yeşil Perde	2

Tablo 2’de görüldüğü üzere eğitim sonrası katılımcıların kendilerince çoklu ortam teknolojilerinin neyi ifade ettiğine yönelik görüşleri ilişki kurdukları içeriğe göre ‘Teknolojik Uygulamalar (f=11)’, ‘Öğretim Yöntemi (f=6)’, ‘Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi (f=13)’ ve ‘Eğitim Materyali (f=4)’ ana temalarında toplanmıştır. Eğitim sonrası katılımcılarca ‘Teknolojik Uygulamalar (f=11)’ ile ilişkilendirilen çoklu ortam teknolojileri için ‘Dijital içerikli çalışmalar (f=2)’, ‘Adobe Photoshop (f=3)’, ‘Adobe Premium (f=4)’ ve ‘Video İçeriği (f=2)’ ifadeleri kullanılmıştır. Katılımcılarca ‘Öğretim Yöntemi (f=6)’ teması ile ilişkilendirilen çoklu ortam teknolojileri için ‘Web araçları ve animasyonlar ile ders işleme yöntemi (f=1)’ ve ‘Öğrenciyi güdüleyen ders işleme yöntemi (f=5)’ ifadeleri kullanılmıştır. Katılımcılarca ‘Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi (f=13)’ teması ile ilişkilendirilen çoklu ortam teknolojileri için ‘Eğitim amaçlı öyküleme (f=2)’, ‘Eğitim amaçlı senaryo oluşturma (f=2)’, ‘Animasyon ve videolarla ders içeriği oluşturma (f=5)’ ve ‘Eğitim videoları hazırlama yöntemi (f=4)’ ifadeleri kullanılmıştır. Son olarak katılımcılarca ‘Eğitim Materyali (f=5)’ teması ile ilişkilendirilen çoklu ortam teknolojileri için ‘Çizgi roman, animasyon, film eğitim amaçlı kullanılması (1)’, ‘Eğitim amaçlı animasyon (2)’ ve ‘Yeşil Perde (2)’ ifadeleri kullanılmıştır. Ön veri-son veri karşılaştırması yapıldığında katılımcıların çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik eğitim sonrası farkındalıklarının arttığı ve yeni bakış açıları kazandıkları görülmektedir. Katılımcıların özellikle çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik kazanmış oldukları ‘Öğretim Yöntemi, Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi, Eğitim Materyali’ ana temaları bu konuda verilen eğitim ile birlikte bilime olan bakış açısında, bilimsel ve yaratıcı düşünme becerisinde, bilgi ve kavrayışta anlamlı bir gelişim sağlandığını göstermektedir. Çalışma sonrası katılımcılara çoklu ortam teknolojilerinin kullanımına yönelik aldıkları eğitimin kendilerine kazandırdığını düşündükleri beceriler sorulmuş ve beceri türleri ile frekans değerleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Çoklu Ortam Teknolojilerinin Kullanımı Eğitiminin Kazandırdığı Becerilere Yönelik Katılımcı Görüşleri

Tema	Kod	Frekans
Bilişsel Beceriler	Problem çözme becerisi	1
	Görsel okur-yazarlık	4
	Yaratıcı düşünme	1
	Eleştirel düşünme	1
	Senaryo yazma becerisi	6
Dijital Beceriler	Dijital içerik geliştirme becerisi	8
	Bilgi teknolojilerinin kullanımı	1
	Animasyon ve video kurgu becerisi	8
	Dijital öyküleme becerisi	5
Teknik Beceriler	Yeşil perde kullanımı	5
	Dijital araçları kullanma becerisi	1
	Animasyonda kullanmak üzere fotoğraf çekim teknikleri	1
	Teknolojiyi etkin kullanma becerisi	2
	Adobe Photoshop kullanma becerisi	3
Adobe Premiere kullanma becerisi	5	
Sosyal Beceriler	İletişim becerisi	1

Tablo 3’de görüldüğü üzere katılımcıların çoklu ortam teknolojileri kullanımı eğitimi ile kazandıklarını ifade ettikleri beceriler ilişki kurdukları içeriğe göre ‘Bilişsel Beceriler (f=13)’, ‘Dijital Beceriler (f=22)’, ‘Teknik Beceriler (f=16)’ ve ‘Sosyal Beceriler (f=1)’ ana temaları altında toplanmıştır. ‘Bilişsel Beceriler (f=13)’ temasına yönelik katılımcılar aldıkları eğitimin kendilerine kazandırdığını düşündükleri becerileri ‘Problem çözme becerisi (f=1)’, ‘Görsel okur-yazarlık (f=4)’, ‘Yaratıcı düşünme (f=1)’, ‘Eleştirel düşünme (f=1)’ ve ‘Senaryo yazma becerisi (f=6)’ şeklinde ifade etmişlerdir. ‘Dijital Beceriler (f=22)’ temasına yönelik katılımcılar aldıkları eğitimin kendilerine kazandırdığını düşündükleri becerileri ‘Dijital içerik geliştirme becerisi (f=8)’, ‘Bilgi teknolojilerinin kullanımı (f=1)’, ‘Animasyon ve video kurgu becerisi (f=8)’ ve ‘Dijital öyküleme becerisi (f=5)’ şeklinde ifade etmişlerdir. ‘Teknik Beceriler (f=16)’ temasına yönelik katılımcılar aldıkları eğitimin kendilerine kazandırdığını düşündükleri becerileri ‘Yeşil perde kullanımı (f=5)’, ‘Dijital araçları kullanma becerisi (f=1)’, ‘Animasyonda kullanmak üzere fotoğraf çekim teknikleri (f=1)’, ‘Teknolojiyi etkin kullanma becerisi (f=2)’, ‘Adobe Photoshop kullanma becerisi (f=3)’ ve ‘Adobe Premiere kullanma becerisi (f=5)’ şeklinde ifade etmişlerdir. Son olarak ‘Sosyal Beceriler (f=1)’ temasına yönelik katılımcılar aldıkları eğitimin kendilerine kazandırdığını düşündükleri becerileri ‘İletişim Becerisi (f=1)’ şeklinde ifade edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik öğretmenlerin eğitim almaları ile birlikte bu yeni yaklaşımı tanımaları ve çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde

kullanımına yönelik farkındalıklarında gelişim sağlanmasının amaçlandığı çalışmada; ön-son veri karşılaştırması yapıldığında çalışmanın amacına ulaştığı görülmektedir. Herhangi bir ön bilgilendirmeden yapılmadığı çalışmanın başında katılımcı grubun çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik görüşleri sadece 'Teknolojik Uygulamalar' temasında toplanırken; çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik 7 günlük eğitim sonrası ise bu görüşlerin 'Teknolojik Uygulamalar' teması ile birlikte 'Öğretim Yöntemi', 'Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi' ve 'Eğitim Materyali' olmak üzere yeni temalar altında toplandığı görülmüştür. Çalışma ile birlikte katılımcıların çoklu ortam teknolojilerinin anlamına yönelik yeni temalar kazanmış olmaları çoklu ortam teknolojilerine yönelik farkındalıklarında gelişim sağlandığının göstergesi niteliğindedir. Bununla birlikte eğitim sonrası ilişki kurulan içeriğe göre kazanılan yeni temaların ise 'Öğretim Yöntemi', 'Eğitim İçeriği Oluşturma Yöntemi' ve 'Eğitim Materyali' olması katılımcıların özellikle çoklu ortam teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik farkındalıklarında sağlanan gelişim noktasında araştırma bulguları açısından oldukça önemlidir. Benzer şekilde çoklu ortam teknolojilerinin kullanımına yönelik çalışmalarda, öğretmenlerin bu konuda olumlu algılar geliştirdikleri görülmüştür (Renda & Sprouse, 2010; Robin, 2008). Akkoyunlu&Yılmaz (2005)'in belirtmiş olduğu alan yazındaki çoklu ortamda öğrenmenin daha etkili ve kalıcı olduğu sonucuna ulaşan birçok çalışmanın varlığı dikkate alındığında bu konuda yapılacak ve yapılmakta olan öğretmen eğitimlerinin de öneminin artmakta olduğu görülmektedir.

Çalışmada çoklu ortam teknolojilerinin kullanımı kapsamında eğitim almaları sağlanan öğretmenlerin bu eğitim ile birlikte çoklu ortam teknolojileri kavramına yönelik farkındalıklarının gelişmesinin yanı sıra eğitim öğretimde kullanımına yönelik beceri kazandıkları da görülmüştür. Katılımcı öğretmen grubunun çoklu ortam teknolojilerinin kullanımına yönelik aldıkları eğitimin kendilerine kazandırdığını düşündükleri bilişsel beceriler, dijital beceriler, teknik beceriler ve sosyal beceriler günümüz teknoloji koşullarında eğitim öğretim ortamlarının niteliğinin artırılması noktasında duyulan mesleki destekler kapsamında önemli bir kazanımdır. Benzer şekilde literatürdeki ilgili araştırmalarda öğretmenlerin teknolojiyi derslerine entegre etme konusunda çeşitli problemlerle karşılaştıkları ve desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmektedir (Becker, 2001; Ertmer, 1999; Özpınar, 2017). Bu doğrultuda genelde teknolojinin özelde ise çoklu ortam teknolojilerinin eğitime entegrasyonuna yönelik öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek sağlayacak çalışmalar güncel bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkmaktadır.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. & Yılmaz, M. (2005). Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (28), 9-18.
- Backer, H. J. (2001). How are teachers using computers in instruction. Annual Meeting of American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Çoban, F. N. (2021). Çoklu Ortam Teknolojilerinin Eğitime Entegrasyonunda Öğretmen Eğitiminin Önemi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5 (1), 19-32.
- Çoban, F. N., Gülşen, S. & Bayhan, G. (2019). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin eğitimde dijital teknolojinin kullanımına yönelik farkındalıklarının incelenmesi. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(1), 78-94.
- Ertmer, P. A. (1999). Addressing first-and second-order barriers to change: Strategies for technology implementation. Educational Technology Research and Development, 47(4),47-61.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). İlköğretim matematik dersi 1-5. sınıflar öğretim programı. Ankara: Yazar
- Özerbaş M.A. , Yalçınkaya M. (2018). Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Motivasyona Etkisi. Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi/JRES, 5(2), 1-21, 2018.
- Özpınar, İ. (2017). Matematik öğretmeni adaylarının dijital öyküleme süreci ve dijital öykülerin öğretim ortamlarında kullanımına yönelik görüşleri. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(3), 1189-1210.
- Renda, C. & Sprouse, D. (2010). Giving experiential learning a digital makeover: A case study in using digital storytelling and web 2.0 applications to promote greater. Technological competency in K-12 teachers. Proceedings of International Conference on Education 2010, Hawaii.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: a powerful technology tool for the 21st-century classroom. Theory into Practice, 47, 220-228. <https://doi.org/10.1080/00405840802153916>.
- Türk Dil Kurumu (2020). Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 08.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6.b.). Seçkin. Yin, R. K. (1994). Case study research design and methods (2.b.). New Delhi.