



THE NINTH INTERNATIONAL CONGRESS ON CURRICULUM AND INSTRUCTION

THE EFFECTS OF THE PANDEMIC ON CURRICULUM

CONFERENCE PROCEEDINGS

4-6 November 2021, Ege University



THE NINTH INTERNATIONAL CONGRESS ON CURRICULUM AND INSTRUCTION

THE EFFECTS OF THE PANDEMIC ON CURRICULUM

CONFERENCE PROCEEDINGS

4-6 November 2021, Ege University

e-ISBN

978-605-70428-3-5



EDITORS/EDİTÖRLER

Assoc. Prof./Doç. Dr. Öner USLU

Assoc. Prof./Doç. Dr. Gülçin TAN-ŞİŞMAN

PhD/Dr. Yasin AY

THE NINTH INTERNATIONAL CONGRESS ON CURRICULUM AND INSTRUCTION
The Effects of the Pandemic on Curriculum

DOKUZUNCU ULUSLARARASI EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM KONGRESİ
Pandeminin Program Üzerindeki Etkileri

ICCI EPOK 2021

CONFERENCE PROCEEDINGS/TAM METİN KİTABI

e-ISBN: 978-605-70428-3-5

April/Nisan, 2022

İletişim: Hatay Sokak No: 6/12

Kızılay/ANKARA

ORGANIZING COMMITTEE/DÜZENLEME KURULU

Co-Presidents of Congress/Kongre Eş Başkanları

Prof. Dr. Hülya Yılmaz
Ege University Faculty of Education
Dean

Prof. Dr. Özcan Demirel
Turkish Association of Curriculum and Instruction
Chair

Committee

Ege University Faculty of Education

Turkish Association of Curriculum and Instruction

Gülsen Ünver, *Prof. Dr., (Chair)*

Alper Başbay, *Prof. Dr.*
Bünyamin Yurdakul, *Assoc. Prof. Dr.*
Kamuran Köseoğlu, *Res. Assist*
Makbule Başbay, *Assoc. Prof. Dr.*
Nilay T. Bümen, *Prof. Dr.*
Öner Uslu, *Assoc. Prof. Dr.*
Yasin Ay, *PhD*

Aslıhan Selcen Bingöl, *Assoc. Prof. Dr.*
Berna Aslan, *Assoc. Prof. Dr.*
Esed Yağcı, *Assoc. Prof. Dr.*
Gülçin Tan-Şişman, *Assoc. Prof. Dr.*
Mustafa Cem Babadoğan, *Assist. Prof. Dr.*
Suat Pektaş, *Assist. Prof. Dr.*

Conference proceedings book is prepared by

Yasin Ay

Cover design

Kamuran Köseoğlu

SCIENTIFIC COMMITTEE/BİLİM KURULU

Abdullah Adıgüzel, Prof. Dr., *Düzce University, Türkiye*
 Abdurrahman Kılıç, Prof. Dr., *Düzce University, Türkiye*
 Adil Türkoğlu, Prof. Dr., (Emeritus) *Adnan Menderes University, Türkiye*
 Adnan Küçükoglu, Prof. Dr., *Atatürk University, Türkiye*
 Ahmet Doğanay, Prof. Dr., *Çukurova University, Türkiye*
 Ahmet Saban, Prof. Dr., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
 Ahmet Ok, Prof. Dr., *Middle East Technical University, Türkiye*
 Ali Osman Engin, Prof. Dr., *Atatürk University, Türkiye*
 Ali Arslan, Prof. Dr., *Zonguldak Bülent Ecevit University, Türkiye*
 Ali Yıldırım, Prof. Dr., *University of Gothenburg, Sweden*
 Asuman Seda Saracaloğlu, Prof. Dr., *Adnan Menderes University, Türkiye*
 Aytunga Oğuz, Prof. Dr., *Dumlupınar University, Türkiye*
 Behçet Oral, Prof. Dr., *Dicle University, Türkiye*
 Bilal Duman, Prof. Dr., *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
 Çavuş Şahin, Prof. Dr., *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*
 Çetin Semerci, Prof. Dr., *Bartın University, Türkiye*
 Daşdamirov Arzu, *Azerbaijan State Pedagogical University, Azerbaijan*
 Ebru Öztürk Akar, Prof. Dr., *Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye*
 Eero Ropo, Prof. Dr., *University of Tampere, Finland*
 Elza Semedli, Assoc. Prof. Dr., *Khazar University, Azerbaijan*
 Ercan Kiraz, Prof. Dr., *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*
 Erdoğan Köse, Prof. Dr., *Akdeniz University, Türkiye*
 Erten Gökçe, Prof. Dr., *Ankara University, Türkiye*
 Fatma Bıkmaz, Prof. Dr., *Ankara University, Türkiye*
 Gülşen Ünver, Prof. Dr., *Ege University, Türkiye*
 Gürcü Erdamar, Prof. Dr., *Gazi University, Türkiye*
 Hasan Hüseyin Özkan, Prof. Dr., *Süleyman Demirel University, Türkiye*
 Iliana Mirtschewa, Prof. Dr., *Sofia University St. Kliment Ohridski, Bulgaria*
 Işıl Tanrıseven, Prof. Dr., *Mersin University, Türkiye*
 İsa Korkmaz, Prof. Dr., *Necmettin Erbakan University, Türkiye*
 İlke Evin Gencel, Prof. Dr., *İzmir Democracy University, Türkiye*
 İzzet Görgen, Prof. Dr., *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
 Kerim Gündoğdu, Prof. Dr., *Adnan Menderes University, Türkiye*
 Kıymet Selvi, Prof. Dr., *Ankara University, Türkiye*
 Mehmet Gürol, Prof. Dr., *Yıldız Teknik University, Türkiye*
 Mehmet Taşdemir, Prof. Dr., *Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye*
 Melek Çakmak, Prof. Dr., *Gazi University, Türkiye*
 Melek Demirel, Prof. Dr., *Hacettepe University, Türkiye*
 Meral Aksu, Prof. Dr., (Emeritus) *Middle East Technical University, Türkiye*
 Meral Güven, Prof. Dr., *Anadolu University, Türkiye*

Muhittin Çalışkan, Prof. Dr., *Konya Necmettin Erbakan University, Türkiye*
Murat Tuncer, Prof. Dr., *Fırat University, Türkiye*
Mustafa Çelebi, Prof. Dr., *Erciyes University, Türkiye*
Mustafa Sağlam, Prof. Dr., (Emeritus) *Anadolu University, Türkiye*
Müfit Kömleksiz, Prof. Dr., *European University of Lefke, TRNC*
Nadir Çeliköz, Prof. Dr., *Yıldız Teknik University, Türkiye*
Natasha Angeloska Galevska, Prof. Dr., *Ss. Cyril and Methodius University, Macedonia*
Necla Köksal, Prof. Dr., *Pamukkale University, Türkiye*
Nilay T. Bümen, Prof. Dr., *Ege University, Türkiye*
Nuriye Semerci, Prof. Dr., *Bartın University, Türkiye*
Oktay Cem Adıgüzel, Prof. Dr., *Anadolu University, Türkiye*
Orhan Akınoğlu, Prof. Dr., *Marmara University, Türkiye*
Ömer Faruk Tutkun, Prof. Dr., *Sakarya University, Türkiye*
Ramazan Sağ, Prof. Dr., *Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*
Raşit Özen, Prof. Dr., *Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye*
Remzi Yavaş Kincal, Prof. Dr., *Çanakkale Onsekiz Mart University, Türkiye*
Ruken Akar Vural, Prof. Dr., *Adnan Menderes University, Türkiye*
Seval Fer, Prof. Dr., *Hacettepe University, Türkiye*
Şaban Çetin, Prof. Dr., *Gazi University, Türkiye*
William Pinar, Prof. Dr., *The University of British Columbia, Canada*
Yusuf Budak, Prof. Dr., *Gazi University, Türkiye*
Yusuf Gürcan Ültanır, Prof. Dr., (Emeritus) *Near East University, TRNC*
Zeki Aarsal, Prof. Dr., *Abant İzzet Baysal University, Türkiye*

REVIEWER LIST OF CONFERENCE PROCEEDINGS/TAM METİN KİTABI HAKEM LİSTESİ

Ahmet Altındağ, *Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye*
Ahmet Doğanay, *Çukurova University, Türkiye*
Akin Efendioğlu, *Çukurova University, Türkiye*
Berna Aslan, *Ankara University, Türkiye*
Bünyamin Yurdakul, *Ege University, Türkiye*
Çiğdem Suzan Çardak, *Anadolu University, Türkiye*
Derya Göğebakan Yıldız, *Celal Bayar University, Türkiye*
Dilek Canlier, *Ege University, Türkiye*
Esed Yağcı, *Hacettepe University, Türkiye*
Esen Altunay, *Ege University, Türkiye*
Esra Çakar Özkan, *Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*
Funda Uysal, *Burdur Mehmet Akif Ersoy University, Türkiye*
Gizem Engin, *Ege University, Türkiye*
Gülçin Gülmez, *Middle East Technical Univ. Northern Cyprus Campus, TRNC*
Gürcü Erdamar Koç, *Gazi University, Türkiye*
Hale Sucuoğlu, *Dokuz Eylül University, Türkiye*
Hasan Şeker, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Hünkar Korkmaz, *Hacettepe University, Türkiye*
İlkay Aşkın Tekkol, *Kastamonu University, Türkiye*
İlke Evin Gencel, *İzmir Demokrasi University, Türkiye*
Kadriye Dimici, *İzmir Katip Çelebi University, Türkiye*
Makbule Başbay, *Ege University, Türkiye*
Melike Özüdoğru, *Celal Bayar University, Türkiye*
Memet Üçgül, *Kırıkkale University, Türkiye*
Mustafa Cem Babadoğan, *Ankara University, Türkiye*
Necla Köksal, *Pamukkale University, Türkiye*
Nevriye Yazçayır, *Gazi University, Türkiye*
Nilay Bümen, *Ege University, Türkiye*
Onur Dönmez, *Ege University, Türkiye*
Özgür Ulubey, *Muğla Sıtkı Koçman University, Türkiye*
Pervin Oya Taneri, *Middle East Technical University, Türkiye*
Raşit Özen, *Bolu Abant İzzet Baysal University, Türkiye*
Suat Kaya, *Ağrı İbrahim Çeçen University, Türkiye*
Tarık Başar, *Kırşehir Ahi Evran University, Türkiye*
Ümrhan Yazıcılar Nalbantoğlu, *European Science Institute, Germany*
Yasemin Karsantık, *Trabzon University, Türkiye*
Zeynep Ayvaz Tuncel, *Pamukkale University, Türkiye*

CONTENTS/İÇİNDEKİLER

Authors/Yazarlar	Title/Başlık	Page/Sayfa
Çiğdem Suzan Çardak, Nagihan Yıldız	Culture Jamming Activity for Fostering Critical Thinking Skills of Prospective Teachers during COVID-19 Pandemic/COVID-19 Pandemi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kültür Bozumu Etkinliği	7-22
Aybüke Durmuş, Dilan Tanrıverdi, Hünkar Korkmaz	COVID-19 Pandemic and Education in the National and International Press: Instructions for Turkish Education System/Ulusal ve Uluslararası Basında COVID-19 Salgını ve Eğitim: Türk Eğitim Sistemi için Öğretileri	23-39
Güniz Çalışkan Kılıç, Nilay Bümen	Investigation of English Teachers' Approach in Using Curriculum Resources During COVID-19 Pandemic/COVID-19 Küresel Salgın Döneminde İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Kaynaklarını Kullanım Yaklaşımlarının İncelenmesi	40-55
Erkan Geçitli, Bünyamin Yurdakul	Participants' Opinions on Basic Stages of the Empowerment Evaluation: A Case Study/Güçlendirici Değerlendirme Modelinin Temel Aşamalarına İlişkin Katılımcı Görüşleri: Bir Durum Çalışması	56-67
İmren Akmaz Genç, Sibel Günel Şahan, Oğuz Bal, Erdoğan Köse	An Investigation of English Teachers' Perspectives about the Second-Grade English Curriculum Delivered Through Distance Education/Uzaktan Eğitim Sürecinde Yürütülen İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi	68-80
Yasin AY, Elif Kübra DEMİR	A Study on Mathematics Teaching Anxiety of Preschool and Primary School Teacher Candidates/Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Kaygıları Üzerine Bir Çalışma	81-91
Gülçin Tan-Şişman	Teachers' Views and Practices Related to Curriculum/Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Görüşleri ve Deneyimleri	92-104
Nil Aykol, Öner Uslu	Investigating the Psychometric Properties of Online Learning Readiness Scale for High School Students/Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Lise Öğrencileri Üzerinde İncelenmesi	105-115
Burçak Temel, Makbule Başbay, Fulya Atalay Yalçın, H. Can Sevil, S. Yusuf Çağlayan, Türkan Gümüş	Investigation of "Let the Game Begin Again" Project Results and Stakeholders' Opinions/"Oyun Yeniden Başlasın" Projesinin Katılımcı Görüşlerine Göre İncelenmesi	116-132

COVID-19 Pandemi Sürecinde Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Kültür Bozumu Etkinliği

Çiğdem Suzan Çardak

Anadolu Üniversitesi, Türkiye
csbelikusakli@anadolu.edu.tr

Nagihan Yıldız

Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye
nageyildiz@uludag.edu.tr

Öz

Eleştirel düşünme, 21. yüzyıl becerileri içinde üzerinde önemle durulan bir beceridir. Özellikle COVID-19 küresel salgın sürecinde bilgi kirliliğinin ve ürün/hizmet reklamlarının çoğalması eleştirel düşünmeyi daha da gerekli hale getirmiştir. Kültür bozumu, reklamları eleştirel bakış açısıyla yorumlayıp unsurlarını değiştirmekle ilgili bir strateji olarak öğrenenlerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde yararlanılabilecek bir konudur. Bu çalışmada sanat eğitimi bağlamı dışında bir öğretmen eğitimi programında *Eleştirel ve Analitik Düşünme* dersinde kültür bozumu konulu bir etkinliğe yer verilmiştir. Kültür bozumu etkinliğinin nasıl gerçekleştirildiğini yöntem bölümünde betimleyen bu çalışmada, öğretmen adaylarının etkinliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada bütüncül tek durum deseni uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının konu ile ilgili forum tartışma mesajları, kültür bozumu görevi görsel ürünleri ve göreve ilişkin dört adet açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar nitel veri setini oluşturmuştur. Öğretmen adaylarının etkinliğe ilişkin görüşlerinin tematik analizi sonucunda dört ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar; reklam ürünü/reklamlar ile ilgili önceki deneyimler, görünmeyeni sorgulamak, söylemi dönüştürmek, etkinliğe ilişkin görüşlerdir. Öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak, bu çalışmada uygulanan kültür bozumu etkinliği öğretmen adaylarının günlük yaşamda sıklıkla karşılaştıkları reklamları, reklam ürünlerini ve tüketim alışkanlıklarını sorgulamalarına ve bu süreçte eleştirel düşünmelerine yardımcı olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel düşünme, kültür bozumu, öğretmen eğitimi, reklamlar.

Culture Jamming Activity for Fostering Critical Thinking Skills of Prospective Teachers during COVID-19 Pandemic

Abstract

Critical thinking is one of the crucial skills of the 21st century. Especially in the period of the COVID-19 Pandemic, the increased amount of information pollution and advertisements has made critical thinking skills a much more important need. Culture jamming as a strategy can be used in an educational context to foster critical thinking skills by creative anti-consumer tactics such as interpreting and changing the elements of advertisements. In this research, culture jamming activity was implemented in the *Critical and Analytical Thinking* course of a teacher education program for the first time other than art education. The aim of the research is to examine the views of pre-service teachers' experiences regarding the culture jamming activity process, described in the method section in depth. A holistic single case study design is conducted in the research and the qualitative data set is composed of forum discussion messages, visual products of the culture jamming task and the written answers of the pre-service teachers to four open-ended questions related to the task. According to the thematic analysis of the data set, four main themes emerged: previous experiences on advertisements, challenging the invisible, transforming the discourse, and views regarding the activity. According to the results, the culture jamming activity implemented in this course helped pre-service teachers to question their consumer attitudes and interpret the advertisements and the products they frequently consume in their daily lives and think critically during the process.

Keywords: Critical thinking, culture jamming, teacher education, advertisements.

Giriş

Eleştirel düşünme, bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemli rol oynadığı içinde yaşadığımız bilgi çağında bireylerin sahip olması gereken önemli becerilerden biri olarak değerlendirilmektedir. 21. Yüzyıl Öğrenme Çerçevesinde bu yüzyılın öğrenme becerileri; öğrenme ve yenilik, bilgi-medya-teknoloji ile yaşam ve kariyer becerileri olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Öğrenme ve yenilik kategorisinde yer alan eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi, başkalarının bir konu hakkında söylediklerini eleştirel olarak gözden geçirmeyi, problemleri tanımlamayı ve çözmeyi içermektedir (Trilling ve Fadel, 2009). Eleştirel düşünme becerisi; neyin doğru olduğuna dair tüm varsayımları sorgulama, argümanları son sözden ziyade tartışmaya açık olarak görme ve bireylerin gerçek ile kanaatleri ayırt edebilme yeteneği olarak değerlendirilebilir (Rahimi ve Sajed, 2014).

Gündelik hayatta karşılaştığımız bilginin basılı kaynaklardan ziyade yüksek düzeyde yapılandırılmış görsel imajlardan, karmaşık ses düzenlemelerinden ve çoklu medya biçimlerinden geldiği bir multimedya çağında yaşıyoruz (Kellner ve Share, 2007). Bu nedenle artık sadece okumak ve yazmak yeterli görülmemektedir; öğrenciler ayrıca görsel görüntüleri anlama konusunda okuryazar olmalı ve bir kalıp yargıyı ya da toplumsal bir klişeyi fark edebilmeyi, gerçekleri propagandadan, analizi şakadan, en önemlisi haberleri haber yorumundan ayırt etmeyi öğrenmelidir (Trilling ve Fadel, 2009). Özellikle küresel bir krize dönüşen COVID-19 Pandemi sürecinde artan bilgi kirliliği, gündelik hayatta eleştirel düşünme becerilerinin kullanılmasının gerektiği süreçlere bir örnek oluşturmaktadır.

21. yüzyılın bireylerinin üst düzey düşünme becerilerini kazanmalarına yönelik belirlenen ihtiyaçlar, Türkiye’de de öğretmen yetiştirme programlarında yer bulmuştur. Bu doğrultuda üniversitelerin öğretmen eğitimi programları meslek bilgisi seçmeli dersleri kategorisine “Eleştirel ve Analitik Düşünme” dersi yer almaktadır. Eleştirel ve Analitik Düşünme dersinde, düşünme biçimlerine, eleştirel ve analitik düşünmenin temel özelliklerine ve kapsamına yer verilmektedir. Kuramsal bilgilerin yanı sıra, öğretmen adaylarının eleştirel ve analitik düşünme becerilerini deneyimlenmesine yönelik çeşitli öğrenme etkinlikleri de öğretmen adaylarına sunulmaktadır. Bu derste, içinde yaşadığımız görsel kültür çağında çoklu ortam araçlarıyla gerçekleşen bilgi akışını da dikkate alacak disiplinlerarası bir yaklaşımla eleştirel düşünme etkinliklerinin geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada, Eleştirel ve Analitik Düşünme dersinde yer verilen disiplinlerarası bir etkinlik olan kültür bozumu incelenmiştir.

Kültür Bozumu ve Karşıreklamcılık

Kültür bozumu, artan reklam bombardımanına karşı gelişmiş, reklamları eleştirel bir şekilde yorumlamayı ve reklamın kendi unsurlarını kullanarak incelikli biçimde değiştirmeyi, alternatif anlamlar yaratmayı içeren tüketim karşıtı bir direniş stratejisi olarak değerlendirilmektedir (Ciurel, 2020). Klein’e (2012) göre reklamlar, tek taraflı bir bilgi akışı olarak pasif bir yaklaşımla kabul edilmemelidir. Bu bağlamda değerlendirilen kültür bozumu, içine düştüğümüz ve bizi uyuşturan tüketim kültürünü kesintiye uğratmak adına, bir Zen ustasının sizi transtan çıkarmaya çalışmasına benzer biçimde şaşırtıcı şeyler yapmayı esas almaktadır (Lasn, 2004). “Kültür bozumu, bir başka ifadeyle, alıcınızın ayarını yapabilmek için görüntü akışını bir süreliğine kesmenin yerine kullanılan bir metafordur” (Lasn, 2004, s. 118). Kültür bozumu bireyleri tüketim pratiklerini yeniden düşünmeye teşvik etmekte ve baskın reklamcılık kodlarını yıkmayı amaçlayan karşıreklamcılık (subvertising) gibi direniş biçimlerine başvurulmaktadır (Scatamburlo-D’Annibale, 2010). Kültür bozucular, işçi hakları için çalışan grupları, çalışma şartları kötü işyerleri hakkında farkındalık oluşturanları, adil ticareti savunanları, küreselleşmenin yıkıcı etkilerine ve aşırı tüketimin parçası olan ekolojik yıkımlara karşı mücadele edenleri içeren ve tüketime direnen daha geniş bir toplumsal hareketin parçasıdır (Sandlin ve Milam, 2008). Toplumlarda merkezi “hikâye anlatma” (storytelling) mekanizmalarından biri olan reklamlar, deneyimlerimize sürekli görsel ve sözel arka plan sağlayarak fantezilerimizi, arzularımızı, kimliklerimizi ve öznelliklerimizi şekillendirmektedir (Scatamburlo-D’Annibale, 2010). Bu bağlamda kültür bozumu bireylerin reklamlarla yeni bir ilişki kurmasına zemin oluşturmaktadır. Reklamın aktardığı mesajların karşısında pasif ve edilgen olma halinden sıyrılarak, tüketim pratiklerini eleştirel olarak sorgulamaya ve yaratıcı biçimde dönüştürmeye, yeni anlamlar oluşturmaya alan yaratmaktadır. Kültür bozumu uygulamaları yalnızca reklam karşıtı

olmakla da sınırlı değildir; medya aldatmacaları, değişik dijital taktikler, billboard özgürleştirme hareketi, sanatsal müdahaleler gibi farklı biçimlerde karşımıza çıkmaktadır.

Eğitim bağlamında ise eleştirel pedagoji ile ilişkilendirilen kültür bozumu, araştırmacıların sınıflarında eleştirel düşünmeyi ve eleştirel ifade olanaklarını teşvik edebilmesine yönelik kendi stratejilerini geliştirebilecekleri zengin bir referans noktası oluşturmaktadır (Chung ve Kirby, 2009; Darts, 2004; Martinez, 2012; Tavin, 2010; Yıldız, 2020). Öğrenmenin çoğunlukla okul dışındaki kamusal alanlarda gerçekleşmekte olduğunu ifade eden Giroux (2004), medyanın, kültürün ve diğer toplumsal eğitici güçlerin etkili olduğu bu öğrenmeleri kamusal pedagoji (public pedagogy) kavramıyla değerlendirmektedir. Benzer biçimde eğitim alanında kültür bozumuna yer veren araştırmalarda çoğunlukla popüler kültür ve yeni medyanın önemli bir informal öğrenme alanı olarak yer verildiği görülmektedir. Sandlin ve Milam'a göre (2008) kültürel ürünleri aktif olarak değerlendiren, eleştiren, değiştiren, yeniden yaratan kültürel üretici olmayı teşvik eden kültür bozumu hem sınıf içinde hem de ötesinde öğrencilerin sosyal meselelerle ilgili düşünmelerine ve eleştirel öğrenmeyi deneyimlemelerine yer açmaktadır. Bu nedenle, eğitim bağlamında başvurulanan kültür bozumu kendi başına bir amaç olmaktan ziyade, eleştirel düşünme yollarını açan bir araç durumundadır.

Bu çalışmada Eleştirel ve Analitik Düşünme dersinde kültür bozumu yöntemlerinden biri olan karşıreklamcılığa yer verilmektedir. Karşıreklam (subvertising), reklamların (advertising) mesajlarını altüst etmek (subvert) için kullanılan, *subvert* ve *advertising* kelimelerinin birleşiminden meydana gelen bir terim ve reklam karşıtı bir uygulamadır. Karşıreklam hem ele alınan kültürel metnin (reklam) eleştirel analizini hem de yaratıcı ifade olanaklarını kullanılarak yeni bir kültürel metin oluşturmayı içermektedir.

Alanyazın taramasında ulaşılan araştırmalar incelendiğinde kültür bozumuna eleştirel ve yaratıcı müdahale olanakları açısından yer verildiği görülmektedir. Reklamların insanların gündelik yaşamlarında tükettikleri, deneyimledikleri ve inandıkları şeyleri etkilemede oynadığı merkezi rolü inceleyen araştırmacılar, kültür bozumuna sınıflarında eleştirel medya okuryazarlığı bağlamında yer vermektedirler (Chung ve Kirby, 2009). Kültür bozumunu eleştirel pedagoji açısından değerlendiren araştırmacılar ise bu yaklaşımı sınıflarında hayata geçirerek öğrencileri gündelik yaşamlarındaki baskın kültürel söylemleri ve ticari kültürü sorgulamaya teşvik etmeye odaklanmaktadır (Darts, 2004; Tavin, 2010). Kültürel çeşitliliğe önem veren öğretimin etkili bir aracı olarak sınıflarında kültür bozumuna yer veren araştırmacılar ise özellikle kitle iletişim araçları ve görsel kültür aracılığıyla aktarılan ırk ve etnise hakkındaki yanlış anlatıları inceleme, yeniden yorumlama ve düzeltme fırsatı oluşturduğunu ifade etmektedirler (Martinez, 2012). Türkiye'de yapılan kültür bozumu çalışmasına bir örnek ise Yıldız'ın (2020) doktora tez çalışmasıdır ve Resim-İş Öğretmenliği Lisans Programında uygulanmakla birlikte yine sanat eğitimi ile ilgili bir derste yer bulmuştur.

Trilling ve Fadel'e (2009) göre 21. yüzyılda ister işte, ister okulda, isterse toplum içinde olsun, bilgiye erişme, bilgileri eleştirel ve yetkin bir şekilde değerlendirme, bilgileri doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanma becerilerimize yönelik gereksinim giderek artacaktır. Bu durumda öğretmenlere iş düşmekte ve yeni yetişen neslin bu becerilerini geliştirmeleri sürecinde onlara hem rehber hem de rol model olmaları gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen yetiştiren eğitim kurumları da geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarına bu becerileri kazandırmak durumundadır. Kültür bozumu konusu, öğretmen eğitiminde bu becerileri kazandırmada işe koşulabilecek bir konu olarak değerlendirilebilir. İlgili alanyazında sanat eğitimi bağlamı dışındaki öğretmen eğitimi programlarında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini kullandırmaya yönelik kültür bozumuna yer veren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada bir öğretmen eğitimi programında ve Eleştirel ve Analitik Düşünme dersi kapsamında kültür bozumu etkinliğine yer verilmiştir. Kültür bozumu etkinliğinin nasıl gerçekleştirildiğini yöntem bölümünde betimleyen bu çalışmada, öğretmen adaylarının etkinliğe ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada iki soruya yanıt aranmıştır: (1) Öğretmen adaylarının kültür bozumu etkinliği çalışmaları ile ortaya konan karşıreklam ürünlerinin ilgili olduğu konular nelerdir? (2) Öğretmen adaylarının kültür bozumu etkinliğine ilişkin görüşleri nelerdir? Kültür bozumu bu çalışmada, öğretmen eğitiminde etkin öğrenme sürecini ve yaratıcılığı merkeze alan değişik bir eleştirel düşünme etkinliği olarak ele alınması bakımından önemlidir. Araştırma ayrıca acil uzaktan eğitim kararı alınan

COVID-19 küresel salgın sürecinin bir parçası olarak bu tür etkinliklerin çevrimiçi sınıf ortamlarında nasıl yürütüldüğüne ilişkin yöntem bölümünde sunulan açıklamalarla bir örnek oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması desenindedir. Bir analiz biriminin olması ve daha önce çalışılmamış bir örnek durumun incelenmesi nedenleriyle bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır (Yin'den akt., Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada incelenen durum *Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersinde Çevrimiçi Kültür Bozumu Etkinliği*dir. Ders kapsamında oluşturulan bağımsız bir öğrenme modülünün tamamı bu etkinliğe ayrıldığı için ilgili modül ve kapsamı bu çalışmanın analiz birimidir.

Eleştirel ve Analitik Düşünme dersinde çevrimiçi kültür bozumu etkinliği. 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersi Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yüz-yüze işlenmekte iken COVID-19 küresel salgını başlamıştır. Bu doğrultuda, Anadolu Üniversitesi Senatosu, "... ön lisans, lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin niteliği göz önünde tutularak alınacak tedbir ve düzenlemelerle örgün eğitimin 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla Uzaktan Öğretim yoluyla sürdürülmesine" (Anadolu Üni., 2020, s. 3) karar vermiştir. Bu acil uzaktan eğitim kararı ile örgün eğitimdeki yüz-yüze dersler uzaktan çevrimiçi derse hızlı biçimde uyarlanmıştır. Bu süreçte Eleştirel ve Analitik Düşünme dersinin öğreticisi de ders programını acil uzaktan eğitime yönelik olarak çevrimiçi ortama uyarlamıştır. Bu çalışmaya konu olan kültür bozumu etkinliği, ders işleyiş takvimine göre uzaktan eğitime denk gelmiş ve etkinlik tamamen çevrimiçi olarak uygulanmıştır.

23 Mart 2020 tarihinden itibaren acil uzaktan eğitime hızlı geçiş sürecinde, eşzamanlı web konferansa, yaygın kullanımla "canlı ders" saatlerine ilk aşamada yer verilememiştir (bir sonraki dönem eşzamanlı çevrimiçi etkinliklere de yer verilmiştir). Bunun yerine öğreticilerin ders içeriklerini çeşitli görsel, işitsel, görsel-işitsel araçlarla sunmaları ve farklı zamanlı öğretim etkinlikleri ile ders sürecinde öğrenci katılımı ve etkileşimine yer vermeleri istenmiştir.

Eleştirel ve Analitik Düşünme Dersinde, öğretmen adaylarının eleştirel ve analitik düşünme becerilerini günlük yaşam konularında işe koşmaları için PISA ve TIMSS sınavları, toplumsal cinsiyet eşitliği, okyanuslarda plastik atıklardan oluşan insan yapımı çöp kıtalar, kültür bozumu gibi çeşitli konulara yer verilmiştir. Derse katılan öğretmen adaylarının gündelik yaşamda karşılaştıkları ticari reklamların aktardığı anlamları, kendi tüketim alışkanlıklarını, tüketim kültürünün gezegenimizin doğal ekosistemine ve insanlara etkilerini eleştirel olarak sorgulayabilmeleri ve yaratıcı ifade olanaklarını kullanarak bu reklamları yeniden tasarlayabilmeleri amaçlarıyla *Kültür Bozumu* konulu ders etkinliğine ayrı bir ders modülü ayrılmıştır. Bu konuya ilişkin öğrenme yönetim sisteminde açılan ders modülü 26 Nisan-3 Mayıs 2020 tarihleri arasında işlenmiştir. Bu çalışmada incelen kültür bozumu etkinliği bağımsız bir ders modülünün tüm bileşenlerinden oluşmaktadır. Bu modülde sırasıyla; dersin öğretim elemanı tarafından hazırlanan ve kültür bozumu hareketi ve örneklerini içeren bir PowerPoint sunusu, kültür bozumu açıklamasına yer veren bir makale, *reklamların bizlere neler dayattığı ve kültürümüzü nasıl etkilediği* konusunda forum tartışması, kültür bozumu konusunda uzman bir araştırmacının bu derse özel olarak hazırladığı ses kaydının SoundCloud aracılığıyla podcast olarak yayını ve kültür bozumu görevi yer almıştır. Son olarak görevi tamamlayan öğretmen adaylarının karşıreklam tasarımlarını sınıfla paylaşımı yine modül kapsamındadır. Kültür bozumu etkinliği ile öğretmen adaylarının reklam sloganlarını, ürünlerin içeriğini, yaymak istedikleri mesajları eleştirel bakış açısıyla inceleyebilmeleri, reklam sloganları ve ürünlerin örtük mesajlarını okuyabilmeleri, reklam sloganları ve ürünlerin bireye ve kültüre etkilerini tartışabilmeleri, reklam ürünlerinin üretim, pazarlama ve bireye etkileri ile ilgili az bilinen gerçekleri araştırabilmeleri, özgün bir karşıreklam çalışması tasarlayabilmeleri amaçlanmıştır.

Kültür bozumu görevi. Kültür bozumu etkinliği kapsamında öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerini kullanarak gerçekleştirecekleri bir görevi yerine getirmeleri beklenmiştir. Kültür bozumu görevinde öğretmen adaylarının sorumlulukları şunlardır:

- Bireysel deneyimlerinden yola çıkarak, gündelik hayatta karşılaştıkları bir ticari reklamı tespit etmeleri (kendilerine rahatsızlık veren bir ürün veya ürün reklamı seçmeleri)

- Bu ürün reklamının yaymak istediği kültürü ve/veya gizlediklerini açığa çıkarmak için araştırma yapmaları, bu süreçte güvenilir web kaynaklarını seçmeleri
- Reklam görseli, sloganı veya logo tasarımları üzerinden çalışarak kültür bozumuna uğratmaları ve böylece kendi mesajlarını verebilecekleri bir "karşıreklam" çalışması oluşturmaları
- Ürünü geliştirme sürecine yönelik aşağıdaki dört soruya yanıt yazarak ürün görseli ile birlikte dersin yürütücüsüne göndermeleri:
 1. Soru: Bu reklamı neden seçtim? Bu ürünle ilgili beni rahatsız eden ve toplumun bilmesini istediğim ne var?
 2. Soru: Bu reklamdaki neyi (hangi mesajı/görseli) dönüştürdüm?
 3. Ürünü yapma sürecim nasıl gelişti?
 4. Bu göreve yönelik duygularım neler?

Katılımcılar

2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde kültür bozumu etkinliğinin uygulandığı Eleştirel ve Analitik Düşünme dersine katılan 30 öğretmen adayından 25'i kültür bozumu etkinliği için ürün geliştirmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının biri dışında 24 öğretmen adayının tamamı kültür bozumu ürünlerinin ve ürüne ilişkin düşüncelerini yazdıkları metnin bilimsel amaçlı çalışmalarda kullanılmasına ilişkin kendilerine e-posta ile gönderilen onam formuna onay vermişlerdir. Yine kültür bozumu etkinliği için açılan forum tartışmasına 17 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmen adaylarının 16'sı forum tartışmasına yazdıkları mesajlarının içeriğinin bilimsel amaçlı olarak kullanılmasına izin verirken yalnızca bir öğretmen adayı bu konuda öğretim elemanına yanıt vermemiştir.

Araştırmacıların Rolü

Bu çalışmada incelenen etkinlik iki araştırmacı tarafından tasarlanmıştır. Bu araştırmacılardan ilki, Eleştirel ve Analitik Düşünme dersinin öğreticisi ve etkinliğin uygulayıcısıdır. İkinci araştırmacı ise kültür bozumu konusunda, ilk araştırmacının ikinci danışmanlığında doktora tezi yazmış sanat eğitimcisidir ve etkinlik uygulama sürecinde birinci araştırmacıya alan uzmanı olarak önemli destek sunmuştur.

Veri Toplama ve Veri Analizi

Araştırma verisini oluşturan nitel veri seti üç kaynaktan derlenen dokümanlardan oluşmaktadır:

1. Kültür bozumu konusunda forum tartışması mesajlarının içeriği: 26 Nisan-3 Mayıs tarihleri arasında gerçekleştirilmesi planlanan forum tartışması, öğretmen adaylarının isteği ile iki hafta daha uzatılmıştır. Bu forum tartışmasına 16 öğretmen adayı 21 ileti ile katılmışlardır. 17 ileti 26 Nisan-3 Mayıs tarihleri arasında gönderilirken son dört ileti 4, 6, 7, 18 Mayıs tarihinde gönderilmiştir. Bu süreçte öğretici ilgili foruma 10 ileti göndermiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının iletilerinin içeriği analiz edilmiştir.
2. Kültür bozumu görevi öğretmen adayı ürünleri: Kültür bozumu görevi kapsamında 24 öğretmen adayının ortaya koyduğu karşıreklam görselleri kültür bozumu görevinin ürünleri olarak incelenmiştir.
3. Kültür bozumu görevi açık-uçlu soruları yanıtları: 24 öğretmen adayının kültür bozum görevi kapsamında görev kâğıdında yer alan dört adet açık uçlu soruya verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinden oluşan nitel verinin analizinde tematik analizden yararlanılmıştır. Gibson ve Brown'a (2009) göre tematik analiz bir veri setini, ortak noktalara, ilişkilere ve farklılıklara göre analiz etme sürecini ifade etmekte ve tematik terimi veri içinde kümelenmiş temaları aramaya karşılık gelmektedir. Forum iletileri ve açık uçlu sorulara verilen yanıtlar doküman olarak ele alınmış ve iki kaynaktan gelen nitel veri seti içinde tema ve alt temalar belirlenmiştir.

İnandırıcılık

Etkinliğin tasarlanması ve uygulanması sürecinin tamamı iki araştırmacının işbirliği ile gerçekleşmiştir. Etkinlik tasarımında Yıldız'ın (2020) tez çalışmasındaki etkinlik örneklerinden yararlanılmıştır. Veri analizinde iki araştırmacı birbirlerinden bağımsız tema ve alt temaları belirlemiş ve kendi tematik analiz sonuçlarını birbirleri ile paylaşmışlardır. Araştırmacılar görüş alışverişi ile nihai ana tema ve alt temalar

üzerinde uzlaşıya varmışlardır. Bulguların sunumunda tema ve alt temaları örnekleyici çok sayıda doğrudan alıntıya yer verilmiştir.

Etik Konular

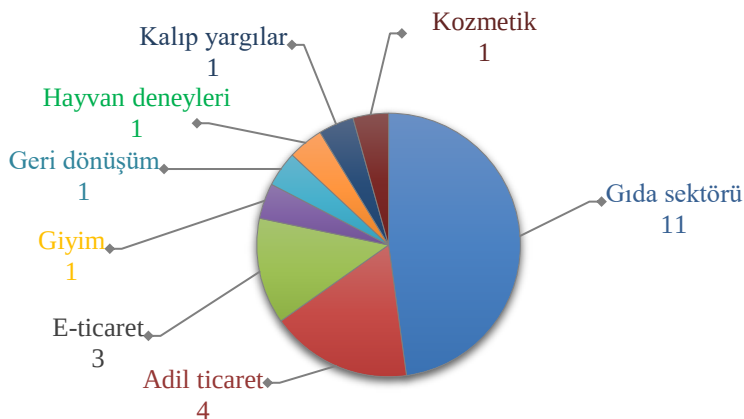
Çalışma kapsamında incelenen etkinlik öğretmen adaylarının ders başarısına etki eden bir kültür bozumu görevi içermekle birlikte, bu etkinlik kapsamında toplanan verinin bilimsel amaçlı kullanılıp kullanılmayacağına öğretmen adayları kendi iradeleri ile gönüllülük esasına göre karar vermişlerdir. Bunun için öğretmen adaylarına e-posta ile bir onam formu iletilmiş ve kararlarını e-posta ile bireysel olarak öğretim elemanına göndermeleri istenmiştir. Kültür bozumu etkinliği modülü kapsamında gerçekleştirilen forum tartışmasına ve kültür bozumu görevine katılım ders başarısına etki etmekle birlikte, forum iletilerinin ve görev çalışmalarının bilimsel amaçlı kullanımına izin verme/vermeme durumunun ders başarısı hiçbir şekilde etki etmeyeceği öğretmen adaylarına açıkça bildirilmiştir. Çalışmada öğretmen adaylarının isimleri ve programları gizli tutulmuştur. Şirketlerin, firmaların haklarını gözetmek amacıyla da bu çalışmada öğretmen adaylarının doğrudan ifadeleri içinde geçen reklam ürünlerinin isimleri silinmiş, yerine "..." (üç nokta) konulmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının kültür bozumu ürünleri belirli bir reklam ürününe yönelik eleştiri içermektedir. Bu görsellerde ilgili reklam ürünü açıkça bellidir. Öğretmen adaylarının eleştirilerinin haklı temelleri olup olmadığı bu çalışmanın kapsamı dışında olduğundan ve yine şirket/firma haklarını da gözetmek için bu çalışmada öğretmen adaylarının ürettiği karşıreklam görsellerine, her ne kadar oldukça ilgi çekici olsalar da yer verilmemiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular iki alt başlıkta sunulmuştur. Bunlar; öğretmen adaylarının kültür bozumu görevi ürünleri ve öğretmen adaylarının görüşlerinin tematik analizinden elde edilen bulgulardır.

Öğretmen Adaylarının Kültür Bozumu Görevi Ürünleri

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının 24'ü karşıreklam çalışmasını gerçekleştirmiş ve ürün ortaya koymuşlardır. Toplamda öğretmen adayları tarafından 25 karşıreklam ürünü teslim edilmiştir. Google Images ve Google Lens uygulamaları ile yapılan özgünlük kontrollerinde iki çalışmanın, doğrudan internet görseli olduğu anlaşılmış ve ilgili çalışmalar öğretmen adaylarının kendi özgün tasarımı olmadığı için analiz dışında tutulmuştur. Toplam 23 karşıreklam görseli incelenmiştir. Öğretmen adayları sekiz değişik konuda karşıreklam tasarımı oluşturmuştur. Şekil 1'de gösterildiği gibi öğretmen adaylarının tasarımlarının 11'i gıda sektörü, 4'ü adil ticaret, 3'ü e-ticaret ile ilgili iken diğer beş çalışma giyim, geri dönüşüm, hayvan deneyleri, kalıp yargılar, kozmetik ile ilgilidir.



Şekil 1. Karşıreklam tasarımlarının konuları ve dağılımları

Öğretmen adaylarının üzerinde çalıştıkları reklam ürünleri belirli markalara ve ürünlere ait oldukları için markaların haklarını gözetme gereğince bu çalışmada öğretmen adaylarının oluşturdukları karşıreklam görsellerine yer verilmemiştir. Bunun yerine öğretmen adaylarının belirtilen konularda karşıreklam çalışmalarındaki eleştirilerini örneklendirmek üzere öğretmen adaylarının ifadelerinden doğrudan

alıntılar sunulmuştur. Örneğin, gıda konusunda bir çikolata reklamı üzerinde çalışan öğretmen adayı, karşıreklam bakış açısını şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bu reklamı seçmemdeki etken, bu reklamda bir ürünü sanal bir karaktere yükleyip bu karakterin de çocukların oyun arkadaşı olarak tanıtılması oldu. Çocuk bu reklamı izlediğinde oyun arkadaşı olarak aslında hiç olmayan sanal bir ürünle arkadaşlık bağı kurmuş olacağını düşünebilir. Bu ürünü almaya ihtiyaç duyup o olmazsa eksik hissececeği yanılgısına kapılabilir. Asosyal bir karakter gelişimine sebebiyet verebilir. ÖA9

E-ticaret yapan bir marka logosu üzerinde tasarım çalışmasını gerçekleştiren bir başka öğretmen adayı ise sosyal medya ünlüleri tarafından reklamı yapılan bu markaya yönelik eleştirel bakış açısını şu cümleleriyle ifade etmiştir:

Özellikle sosyal medyada influencerlar tarafından sürekli reklamı yapılıyor. Aslında ürünlerin normal fiyatı bu olmasına rağmen her zaman ürünler indirimliymiş gibi gösterilerek insanlar tüketime teşvik ediliyor. ÖA17

Bir pırlanta reklamı üzerinde karşıreklam tasarımı yapan öğretmen adayı ise konuya yönelik eleştirel bakış açısını şu cümlelerle açıklamıştır:

Pırlanta alınarak değer katıldığı düşünülen kadınların bu 'sözde/üretilmiş/geliştirilmiş' ihtiyacının dünyanın başka yerinde kadın ve çocuklar başta olmak üzere insanların hayatlarını nasıl etkilediğinin bilinmesinin önemli olduğunu düşündüğüm için bu reklamı seçtim. İnsanlara değer katan ya da değerli hissettiren onlara alınan pırlanta değildir, olmamalıdır, böyle bildirilmemelidir. ÖA15

Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin Tematik Analizinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmen adaylarının kültür bozumu etkinliği için oluşturulan modül kapsamında katıldıkları forum tartışması iletilerinin ve kültür bozumu görevine ilişkin açık-uçlu sorulara verdikleri yanıtların tematik analizi süreci sonucunda dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu ana temalar; reklam ürünü/reklamlar ile ilgili önceki deneyimler, görünmeyen sorgulamak, söylemi dönüştürmek, etkinliğe ilişkin görüşlerdir. *Reklam ürünü/reklamlar ile ilgili önceki deneyimler* teması öğretmen adaylarının kültür bozumu görevini gerçekleştirmeden önce konuya ilişkin hâlihazırda var olan görüşlerine yöneliktir ve çoğunlukla forum tartışmasına gönderilen iletilerin içeriğini kapsamaktadır. Görünmeyen sorgulamak ve söylemi dönüştürmek temaları ise öğretmen adaylarının kültür bozumu etkinliği kapsamındaki kültür bozumu görevini gerçekleştirme süreçlerine odaklanmaktadır. Reklam ürünü/reklama yönelik ortaya koydukları karşıreklam tasarımı üretirken yaptıkları sorgulamalar ve görsel üzerinde çalışma biçimleri bu iki tema altında incelenmiştir. Son olarak etkinliğe ilişkin görüşler teması kültür bozumu etkinliği modülünün tüm bileşenlerine yönelik öğretmen adaylarının genel olarak görüşlerini kapsamaktadır. Bunlar aşağıda tek tek açıklanmıştır.

Reklam ürünü/reklamlar ile ilgili önceki deneyimler. Kültür bozumu görev çalışması öncesinde öğretmen adaylarının reklamlara ve reklam ürünlerine ilişkin önceki deneyimleri sorgulanmış; konuya ilişkin olarak öğretmen adaylarının görüşlerinden aşağıdaki altı alt temaya ulaşılmıştır:

- Bilgiler
- Gözlemler ve deneyimler
- Yargılar
- Sorgulamalar
- Değişim için gerekenler
- Duygular ve temenniler

Kültür bozumu konusunda reklam ürünlerine odaklanan forum tartışmasında öğretmen adayları birbirleri ve öğretici ile konu ile ilgili *bilgilerini* paylaşmışlardır. Örneğin, iki öğretmen adayı konuya ilişkin şu bilgileri paylaşmışlardır:

Reklam stratejisini okuduğumda cips markalarının hep son harfinin s ile bitmesinin bir tesadüf olmadığını s harfinin bireyin açlığını tetiklediğini öğrenmişim. ÖA12

Eğitim Sosyolojisi dersinde okuduğum için şunu söyleyebilirim ki geçmişte "boş zaman" kavramı dinsel aktiviteler için varmış. Sanayi Devrimi'nden sonra bu boş zaman kültürü değişmiş, dinlenme

izinleri dinsel aktivitelerden çok haftanın altı günü üretiliyorsa bir günü de tüketilmeli diyerek tüketim zamanına dönüşmüş. Bu da zamanla reklamlar ile yayılmış, genişlemiş ve insanların hayatlarını birebir etkileyecek duruma gelmiştir. ÖA3

Öğretmen adayları reklamlar ve reklam ürünleri ile ilgili bilgilerinin yanısıra *gözlem ve deneyimlerini* de birbirleri ve dersin öğreticisi ile paylaşmışlardır. Örneğin bir öğretmen adayı, sosyal medya ünlülerine ilişkin şu gözlemini paylaşmıştır:

Son zamanlarda fark ettim her birinin instagram hesabında kullanıldığı filtreler, pozlar, giydikleri kıyafetler, attıkları hikâyeler yaşadıkları evler neredeyse birebir. ÖA23

Bir öğretmen adayı kendi başından geçen deneyimini şöyle aktarmıştır:

Kendimden örnek verecek olursam, geçmişte 118 kilo olmam nedeniyle, henüz küçük yaşlarımda düşünmeden bu problemden kurtulma derindeydim. Bu şekilde kesin bir şekilde zayıflayabildim. Şu anda bu ameliyatların da çok reklamı yapılıyor. ... Şu bilinsin ki ben faydasını gördüm ama herkese uygun bir ameliyat değil. ... Kilo verdikten sonra -öncesi ve sonrası- paylaşımımı gören bir 'zayıflama' ürünü satıcısı, bana ulaşip reklam yapma teklifinde bulundu. Tabii ki reddettim... ÖA3

Öğretmen adayları reklamlar ve reklam ürünlerine ilişkin çok sayıda eleştiri ve bu doğrultuda *yargılarını* paylaşmışlardır. Burada doğrudan alıntı örnekleri ile öğretmen adaylarının reklam sektörüne ve reklam ürünlerine ilişkin eleştirel bakış açıları ve yargıları örneklendirilmiştir. Reklamların insanların hayatlarına ve kültürlerine olan etkilerine ilişkin öğretmen adaylarının yargılarından örnekler şunlardır:

Günümüzde izlediğimiz çoğu reklam bizi (bizim) başka hayatlara (hayatları) özenmemize neden oluyor ve kendi hayatımızı küçümsememize yol açıyor bu da hiç sağlıklı bir durum değil. ÖA16

Televizyonlarda, telefonlarda, billboardlarda ve daha birçok yerde karşımıza çıkan reklamlar; hayatımızı çoğunlukla olumsuz etkiliyor çünkü toplumu o şeyi almaya ya da o şeyle ilgilenmeye mecbur bırakıyor. Bu olumsuz etkileri özellikle genç yaşta insanların üzerinde görüyoruz. Genç yaştaki kızların sosyal medyada gördükleri hesapların etkisinde kalarak onlar gibi olmaya çalışmaları kızların üzerinde kalıcı hasarlar bırakıyor... Reklamların ekonomik ve psikolojik boyutları insanları çok ciddi bir şekilde etkiliyor diyebiliriz. ÖA11

Kimi reklamların toplumsal cinsiyet eşitsizliğini desteklemesini bir öğretmen adayı şu cümlelerle eleştiriyor:

Kadınların daha çok takip ettiği programların reklam aralarında kadınlara yönelik olduğu düşünülen reklamlara şahit oluyoruz...Erkeklerin takip ettiği programların reklam aralarında ya (ya da) maç aralarında çıkan reklamlar ise daha çok erkeklerle yönelik olduğu düşünülen reklamlar:... Reklam sektörünün ucu toplumsal cinsiyet eşitsizliğine de dokunuyor. Malesef... ÖA6

Reklam ürünlerinin sadece olumlu yanlarının belirtilip olumsuz taraflarının gizlenmesini bir öğretmen adayı şöyle eleştiriyor:

Aynı zamanda bu ürünlerin sadece iyi ve olumlu özelliklerinin anlatılmasını da doğru bulmuyorum. Örneğin; ... Bu yüzden reklamların objektif olduğunu düşünmüyorum. Her marka sadece kendi ürününü pazarlamayı düşünüyor. Ürünün olumsuz tarafları gösterilmemeye çalışılıyor. ÖA1

Öğretmen adayları reklamlar ve reklam ürünleri ile ilgili görüşlerinde çeşitli *sorgulamalara* da yer vermişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı foruma şunları yazmıştır:

Günümüz teknolojisi sayesinde, dünyanın bir ucundaki herhangi bir eşyayı satın alabiliyoruz. Peki, kendi ülkemizde üretilmeyen, belki de nerede kullanacağımızı bile bilmediğimiz o eşyalara nasıl bir albeniye kapılarak para ödüyor ve sahip oluyoruz? ÖA24

Öğretmen adayları reklamlar ve reklam ürünleri özelinde tüketim kültürü ve tüketim alışkanlıklarına ilişkin eleştirel bakış açılarında *değişim/dönüşüm* için gerekenlere de yer vermişlerdir. Buna ilişkin şu iki örnek ifade verilebilir:

Sürekli okuyarak, araştırarak, yeni fikirlere eleştiri gözlüğümüzü takarak bakmak ve çağın bize sunduğu fırsatlardan yararlanarak sürekli öğrenmek bizi geliştirecektir. Gelişim içinde olmak bir süre sonra değişimi doğuracaktır. ÖA2

Biz izleyiciler olarak reklamlara karşı bilinçli olmalıyız. İhtiyaçlarımızı bilmeli, alacağımız ürünlerin hem olumlu hem olumsuz özelliklerine bilerek almalıyız...Çevremize karşı farkındalık kazanarak, biraz daha fazla eleştirel bakmamız gerektiğini düşünüyorum. ÖA21

Daha da kötü bir hale gelmemek için tüketicilerin bilinçlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Doğaya ve kendimize zarar vermemek için bilinçlenmeli ve tüketim çılgını olmaktan vazgeçmeliyiz. ÖA8

Öğretmen adaylarının reklamların etkilerine ilişkin *duygu ifadeleri ve temennilerinden* örnekler ise şöyledir:

Reklamları yapılan ürünlerin hayatımızın her alanında sıkça karşımıza çıkabilmesi beni rahatsız etmektedir. ÖA1

Mesela ...'ın bir üretim fabrikasında çalışan bir işçinin çocuğuna ...'tan bir ayakkabı alacak kadar para kazanamaması ne kadar trajik değil mi? ÖA11

Umarım reklam içerikleri düzenlenir ve her kesimin ayırım gözetmeksizin yansıtıldığı bir platform olur. ÖA16

Görünmeyi sorgulamak. Öğretmen adaylarının reklamları ve tüketim süreçlerini daha geniş bağlamsal ilişkiler açısından değerlendirmelerine ve eleştirel sorgulamalarına ilişkin görüşleri görünmeyi sorgulamak teması altında incelenmiş ve şu alt temalara ulaşılmıştır:

- Bağlamı dışında görmek
- Tüketime üst okuması
- Pazarlama stratejileri

Özellikle ele aldıkları reklam görsellerinden hareketle eleştirel değerlendirmeler yapan öğretmen adayları, reklamın doğrudan ilettiği mesajların, anlatıların dışına çıkarak gündelik yaşamlarından farklı örüntüsel ilişkiler ışığında, reklamın alt metnini ya da görünmeyen yüzünü sorgulamışlardır. Öğretmen adaylarının reklamları *bağlamı dışında gördüklerine* ilişkin örnek ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

Ağır kimyasallar içeren temizlik ürünleriyle etraf pırıl pırıl olsun mesajı verildi ama ilk kanser vakaları bu kimyasal deterjanların kullanılmaya başlanmasıyla baş gösterdi. ÖA2

Bazı reklamlar hem bizlere ürün sunarken hem de bu reklamın altında yatan farklı fikirleri empoze etmeye bunları hayatımızın içine dâhil etmeye ve biz farkında olmadan bu kültürü yerleştirmeye çalışıyorlar. ÖA9

... özellikle ramazan ayında bütün aileyi bir arada toplayarak ellerinde ... şişesi gösterilerek mutluluğun formülü ya da ramazanda yine birlikteyiz sloganları yapılarak ... zararlı yönleri örtülmeye çalışılıyor. ÖA18

Reklamlardan yola çıkarak, tüketim kültürünün daha geniş üretim ve tüketim ilişkileri açısından bireyler üzerindeki olumsuz etkilerine ve kapitalist üretim biçimlerine ilişkin sorgulamalar gerçekleştiren öğretmen adaylarının *tüketime üst okumasını* oluşturdukları görüşlerinden örnekler şu şekildedir:

Günümüzde insanlar evlerinde bir virüsle canla başla savaş verirken tüketim durmasını isteyen insanlar nedeniyle yeni tüketim stratejileri oluşturulmuştur. İnsanları galeyana getirip stok yaptırma çabası, evden de tüketim anlayışı hâkim olmaya çalışmaktadır. ÖA3

Bu reklamı seçmemin nedeni tüketicilerin bunu yaşam biçimi olarak algılayıp kendilerini bununla ifade etme aracı olarak gördükleri için seçtim. ÖA13

Küreselleşen dünyayla birlikte, ülkeler arasındaki artan ticaretin en önemli dayanaklarından biri olan pazarlama stratejileri, artık günümüzde öyle bir konuma yükselmiş vaziyetteki, insanların daha önce hiç görmediği herhangi bir nesneye sahip olma arzusunu tetikliyor. ÖA24

Öğretmen adaylarının, reklamların manipülatif etkileri, bilinçaltı kodları, bilginin çarpıtılması, ideal olanın sunulması ve influencer kullanımı gibi *pazarlama stratejilerini* ortaya koyarak, bunların bireylerin tüketim alışkanlıklarını etkilediklerini ya da daha çok satın almalarına zemin hazırladıklarına ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmektedir:

Reklamlar bize idealleri sunmak üzere tasarlanmışlardır. İdeal bir insan olmak istiyorsan bunu kullan, ideal bir öğrenci olmak istiyorsan şunlara sahip ol ve şunları yap, Kayda değer biri olmak istiyorsan bunlara ihtiyacın var gibi mesajlar taşırlar. ÖA7

Her gün tv de sosyal medyada reklamı olan ve o sene ekranlarda kim ünlüyse onun paylaştığı ve reklamını yaptığı 'bakın hanımlar veya beyler bende kullanıyorum' diye ürünleri zararlı olsa bile güvenilir bir kişi üzerinden pazarlanan ve reklamı yapılan ürünlerin sayısı gün geçtikçe artıyor. ÖA12

Söylemi dönüştürmek. Öğretmen adaylarının kültür bozumu etkinliği ürün oluşturma süreçlerinde kullandıkları yöntemler, amaçları ve yaşadıkları zorluklara ilişkin görüşleri şu alt temalar altında toplanmıştır:

- Alternatif söylem oluşturma
- Yeniden yapılandırma aşaması

Reklamların var olan özelliklerini kullanarak kültür bozumu gerçekleştirmek, orijinalde iletilen egemen anlatıların dönüştürülmesini de kapsamaktadır. Öğretmen adayları, karşıreklam tasarımlarında *alternatif söylem oluştururken* görsel ya da sözel ifade olanaklarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir:

Bir de ürünün paketinde "meyve sulu" yazmaktadır. Burada "meyve" kısmını büyük "sulu" kısmını küçük yazmışlardır. Bende "meyve" kısmını küçük yazarak meyvelerin tamamen doğal bir şekilde bulunmadığını ve az oranda bulunduğunu anlatmaya çalıştım. ÖA1

Aynı zamanda '...' yazısından da akan kan imajı vererek yine dikkat çekiciliği arttırmak istedim. ÖA4

Güzelliğin ön koşulu olan zayıflık algısını yıkmayı amaçlayarak markanın kullandığı mankenleri dönüştürdüm. ÖA6

Logoyu konuşan bir insana dönüştürdüm. Gerçeği kendi ağzından söyledim. ÖA12

Ambalajı son derece ilgi çekici. Ama aslında arkasında birçok bilinmeyen var o yüzden ambalajı içeriğine uygun dönüştürmeye çalıştım. Belli mesajlar içeriyor. ÖA14

Öğretmen adayları, karşıreklam ürünlerini tasarlarken izleyicide farkındalık oluşturmak ya da dikkat çekmek gibi amaçlarla yola çıktıklarını ve ürün tasarlama sürecinde özgünlük kaygısı yaşadıklarını ya da görsel tasarım oluşturma süreçlerinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının reklamları *yeniden yapılandırma aşamasına* ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

...Zor olan kısmı özgün bir şeyler çıkartabilme çabasıydı. ÖA12

Çizim yaparken inek resmini yapmak beni aşırı derecede zorladı ÖA14

Bu reklamı seçme amacım içeriğinde sağlığa zararlı maddeler olmasına rağmen sanki ürünün sağlığa faydalıymış gibi gösteren bu reklamın yanlış olduğunu bildiğim ve herkesin de bunun doğru olmadığını bir şekilde anlamasını istediğim için seçtim. ÖA20

Ürünü yaparken keçeli kalemler ve kâğıttan faydalandım. Resim yeteneğim olmadığından dolayı çizimleri yaparken zorlandım. Ancak, kafamda tasarladığım çizimi, elimin alışması için tekrar ederek bu sorunu çözdüm. ÖA24

Etkinliğe ilişkin görüşler. Öğretmen adaylarının kültür bozumu etkinliğine ilişkin ifade ettikleri görüşler şu alt temalar altında toplanmıştır:

- Kazanımlar
- Duygular
- Etkinliğin özellikleri

Öğretmen adayları kültür bozumu etkinliği sürecinde çeşitli *kazanımları* oluşturma ifadesi etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yazdıklarına dayalı olarak ortaya konan etkinlik kazanımları şunlardır:

- İncelenen reklam ürününün olumsuz/zararlı yanları ile ilgili bilgi sahibi olma
- Reklam ürünlerine ve reklamlara yönelik farkındalık düzeyinde artma
- Reklamların çocuklara ve topluma etkilerini farketme
- Yemek yeme alışkanlıklarını değiştirme
- Kendi gerçeğini farketme

- Kültür bozumu kavramını öğrenme
- Daha fazla sorgulayıcı olmayı ve eleştirel gözle bakabilmeyi öğrenme
- Daha dikkatli bir tüketici olma
- Hayvan deneyleri ile ilgili farkındalık kazanma

Öğretmen adayları bu etkinlik kapsamında inceledikleri reklam ürünü ile ilgili bilgi sahibi olduklarını ve reklam ürünlerine yönelik farkındalıklarının arttığını aşağıdakiler gibi ifadelerle dile getirmişlerdir:

Bu görev tükettiğimiz bir ürün hakkında bilgi sahibi olmama yardımcı oldu. Bir ürünün olumsuz ve zararlı yanlarını da görebilmemi sağladı. Reklamlarda gösterildiği gibi ürünlerin sadece olumlu taraflarının olmadığını farkettim. ÖA1

Farkındalık kazandım. ÖA3

Ayrıca bu görev reklamlarla ilgili bilinçlenmemi sağladı. ÖA17

Markalara olan bakış açımı daha da genişletti. ÖA24

Aslında birçok reklam farkına varmadan bizi nasıl yanlış yönlendirdiğini az çok bilgi sahibi oldum. ÖA5

Yaptığım ürünle bir farkındalık sağladığımı düşünüyorum. ÖA20

Reklamların topluma ve özellikle çocuklara etkilerini de yine bu etkinlik kapsamında fark ettiklerini belirten öğretmen adayları bulunmaktadır: Örneğin;

3 yaşındaki kızımın ben bilgisayarda belgeyi düzenlerken “annem sana bundan alalım mı? Sen kadınsın yaaa” demesi, hiç reklam izlemediğini düşündüğüm (en azından ev içerisinde bu konuda oldukça dikkatliyiz) kızımın bugüne dek maruz kaldığı etkilerin bir sonucunu ve reklamın etkililiğini gösterir gibiydi. ÖA15

Öğretmen adayları içinde bu etkinlik sayesinde kendi gerçeklerini ve yemek yeme alışkanlıklarını farkettiklerini ifade etmişlerdir.

Bu ödevi yaparken aslında çoğu kez gittiğim ve yemeğini yediğim bir mekânın aslında ne kadar sağlıksız ve zararlı besinler ürettiğini öğrendim bu da beni yeme alışkanlıklarımı değiştirmeme ve daha sağlıklı bir hale getirmeme ön ayak oldu. ÖA16

Sağlığım ve vücudum için en iyisini yapıp yememeye karar verdim. ÖA12

Bu etkinlik ile öğretmen adayları kültür bozumu ile de tanışmışlardır. Bir öğretmen adayı konuyu daha önce rastladığı karşireklam örnekleriyle ilişkilendirmiştir:

Kültür bozumu kavramını öğrendim, uzun süredir sorguladığım bir konuydu reklam sektörü ve bilgilerime yeni bilgiler kattım (Forum mesajı)-Kültür Bozumu kavramını ben ilk kez duydum ama bu tarz reklamlar gördüğümü anımsıyorum sosyal medyada. ÖA19

Öğretmen adayları, tam da bu etkinliğin asıl amacına yönelik olarak, daha fazla sorgulayıcı olmayı ve eleştirel gözle bakabilmeyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir.

Aslında bildiğim bir şeyi tekrar düşünme fırsatı yakaladım... ÖA3

Aldığım her ürünün reklamında acaba burada bilinçaltım neyi yerleştirmek istiyor. Gerçekten de dedikleri gibi bir ürün mü sorularına yanıt aramaya çalışıyorum. Ayrıca bu ürünü yaparken daha fazla sorgulayıcı ve daha eleştirel gözle bakabilmeyi öğrendim. ÖA20

Bu araştırma bana alışveriş yaparken bile eleştirel bakış açısıyla aldığımız ürünlerin olumlu-olumsuz yönlerini bilerek almamız gerektiğini, izlediğimiz çoğu şeyin öyle olmadığını görmemi sağladı. ÖA21

Hayata farklı pencerelerden bakmamızı sağlayabilir. Kültür erozyonuna sebep olan faktörleri çözümlememize imkân verebilir. Bu açıdan verimli bir etkinlik olduğunu düşünüyorum. ÖA22

Öğretmen adayları içinde daha dikkatli tüketici olmayı öğrendiklerini ifade edenler de olmuştur:

... Alacağım bir ürünün reklamına bakarak değil, hakkında bilgi edinip öyle almayı ve daha dikkatli olmam gerektiğini öğrendim. ÖA5

Birçok reklamı inceleme fırsatı buldum. Birçok konuda bilgi sahibi oldum. Artık daha dikkatli bir tüketici olmaya dikkat edeceğim. ÖA21

Bir öğretmen aday ise hayvan deneylerine aşağıdaki ifadelerle dikkat çekmiştir:

Bu etkinliği yaparken araştırmalarım ve edindiğim bilgiler sayesinde kozmetikte ünlü markaların vahşice hayvanlara eziyet ettiğini fark ettim. Hangi markaların hayvan deneyleri yaptığına dair bilgi edindim. ÖA8

Öğretmen adayları, kültür bozumu etkinliği sürecinde ve sonrasındaki *duygularına* da yer vermişlerdir. Öğretmen adaylarının ifade ettikleri duygular şunlardır:

- Reklam ürünü ile ilgili öğrendikleri nedeniyle kötü/mutsuz hissetme
- Kültür bozumunu öğrenmesi ve farkındalığın artmasıyla iyi/mutlu/şanslı hissetme, farkındalık oluşturabilme bilinci ile rahatlama
- Süreçte keyifli/mutlu/heyecanlı olma
- Toplumun bilgilendirilmesini isteme
- Doğa için endişelenme
- Vicdan sorgulaması

Öğretmen adayları etkinlik kapsamında gerçekleştirdikleri kültür bozum görevi sürecinde, odaklandıkları reklam ürünleri konusunda edindikleri bilgiler nedeniyle kendilerini mutsuz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğretmen adayı şunları ifade etmiştir:

Bir ürünün sadece iyi özelliklerinden bahsedilerek bizlere satılmasını sağlamak beni kötü hissettirdi... Belki de ben çok fazla ... sevmediğim için mi bilmiyorum ama ... içeriğinin bu kadar fazla kanserojen madde içermesi ve oldukça sağlıksız olması beni aşırı derecede mutsuz yaptı. ÖA14

Öğretmen adayları kültür bozumunu öğrendikleri için kendilerini mutlu ve şanslı, daha rahat; süreçte de heyecanlı ve keyifli hissettiklerini ifade etmişlerdir:

Bu yeni kavramı öğrendiğim için çok mutlu oldum çünkü kültür bozumu bize reklamların asıl yüzlerini gösteriyor... Görevi oluştururken görevden oldukça keyif aldım. ÖA11

Bu konunun (etkinlik) benim bazı şeylerin farkına varmamı sağladı bu konuda kendimi şanslı hissediyorum. ÖA5

Popülerliğinden dolayı bilinçsizce alışveriş yaptığımız sadece bir markadan farkındalık yaratabilme bilinci içimi bu konuda biraz daha rahatlattı. Bu markanın önünden her geçtiğimde veya internette reklamlarda gördüğümde hazırlamış olduğum bu tasarım aklıma geliyor. ÖA23

Bu çalışmayı yaparken keyif aldım ve olumlu duygular hissettim. ÖA8

Reklamların arkasındaki gizli mesajları aramaya çalışmak ve reklamlar üzerinde oynamalar yapabilmek beni çok eğlendirdi. ÖA17

Bu görevi gerçekleştirmek çok keyifliydi. ÖA19

Bu görev beni mutlu etti, yeni bir şey yaratmak heyecan verici. ÖA4

Kimi öğretmen adayları ise toplumu bilgilendirme isteklerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin:

Keşke insanları bir şekilde aydınlayabilsem. Ebeveynleri tarafından çocuklarına bu lezzetli duran ama aslında hastalık yapıcı yiyeceğe karşı bilgilendirmek çocukların sağlıkları için son derece önemli bir adım olacaktır. ÖA14

Bir öğretmen adayı doğa için endişesini şöyle ifade etmiştir:

Doğamız tümünden etkileniyor. Bunun için bir şeyler yapmalı bu felaketin önüne geçmeliyiz, bu da bende 'Hadi şu sorunu her şey berbat olmadan halledelim!' hissi uyandırıyor. ÖA10

Başka bir öğretmen adayı vicdan sorgulamasına yer vermiştir:

Marka sahipleri pazarlamasını yapıp satış yaptıktan sonra olabilecek hiçbir şeyi düşünmüyor. Bu da beni bu görevi yaparken vicdanımla baş başa bıraktı. Konuşan benim vicdanımsa ve bende bir vicdan varsa onlarda vicdan yok mudur dedirtti. ÖA3

Öğretmen adaylarının etkinliğe ilişkin ifadelerinde yer yer etkinliği nasıl nitelendirdikleri konusunda görüşler bulunmaktadır. Öğretmen adaylarına göre etkinliğin özellikleri şunlardır:

- Keyifli olması
- Araştırmaya yönlendirmesi
- Yaratıcılığı kullandırması
- Verimli olması
- Değişik olması
- Zorunluluk olması

Yukarıda etkinliğe ilişkin öğretmen adaylarının duyguları alt temasında örneklendirildiği gibi öğretmen adayları içinde etkinlikten keyif alanlar olmuştur. Örneğin bir öğretmen adayı, etkinliği keyifli ve araştırmacı bulduğunu şöyle ifade etmiştir:

Keyifli, araştırmacı bir etkinlik yaptım diyebilirim. ÖA21

Başka öğretmen adaylarının görüşlerinde de etkinliğin araştırmaya yönlendiren bir etkisi olduğunun ipuçları bulunmaktadır:

Bu görev sayesinde bir çok konuda araştırma yaptım. ÖA5

Ödevi yapmam beni farklı alanlarla ilgili bilgi sahibi yaptı bu da beni mutlu etti ve başka araştırmalar yapmam için merak uyandırdı. ÖA16

Bu görevi gerçekleştirmeden önce "Kültür Bozumu" kavramı hakkında araştırma yapmam gerekti. ÖA24

Görevi tamamlamak için pek çok yazı okudum. ÖA15

Etkinlik kapsamındaki kültür bozumu görevinde öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerini de kullanmaları gerekmekte idi. Bir öğretmen adayı bu konuya ilişkin görüşünü şöyle ifade etmiştir:

Üstelik yaratıcılığımı kullandım ve ortaya yeni bir ürün çıkarmış oldum. ÖA19

Bir öğretmen adayı da etkinliğin değişik olduğunu ifade ederken bir başkası etkinliğin zorunlu bir etkinlik olmasını dolaylı bir biçimde eleştirmiştir:

Benim açımdan farklı bir etkinlik oldu. ÖA21

İnsanlar bir şeyleri sadece yapmaları gerektiği için yaptığı sürece ondan çoğu zaman bir şey öğrenmezler. Öğrenseler dahi çabuk unutacaktır... ÖA7

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kültür bozumu çalışmalarının daha çok sanat eğitiminde kullanıldığı görülmektedir. Oysa tüketim kültürünün doğaya ve toplumlara etkilerini eleştirel bakış açısıyla incelemek sadece görsel sanatlar eğitimi alanının işi olmasa gerekir. Özellikle geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının konuya ilişkin farkındalıklarının oluşması yeni yükselen neslin tüketim alışkanlıklarını olumlu yönde değiştirmek için oldukça yararlı olabilir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları, kültür bozumu etkinliğinin reklamlara, reklam ürünlerine ve bunlarla birlikte sunulan açık ve örtük mesajlara ilişkin farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular Yıldız'ın (2020) sanat eğitimi alanında öğretmen adaylarıyla yürüttüğü kültür bozumu araştırmasında; katılımcıların ifade ettiği reklamların arkasını görebilmeleri, farklı bakış geliştirebilmeleri ve yaşamda eleştirel tutum geliştirebilmeleri yönündeki görüşleriyle örtüşmektedir. Bu iki araştırmanın bulguları öğretmen eğitimcilerinin öğretmen eğitimi programlarında kültür bozumu gibi değişik ve eleştirel konulara daha çok yer vermelerinde güdüleyici olabilir.

Kültür bozumu etkinliği bu çalışmada yükseköğretim düzeyinde uygulanmıştır. "Reklam ürünü/reklamlar ile ilgili önceki deneyimler" ana teması altında yer alan alt temaların gösterdiği üzere öğretmen adaylarının konuya yönelik hazırbulunuşlukları hayli yüksektir. Yükseköğretim düzeyinde derslerde kolaylıkla uygulanabilecek olan kültür bozumu etkinliği, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerle de uygulanabilir. Bu açıdan Chunk ve Kirby'nin (2009) ortaöğretim düzeyinde öğrencilerle gerçekleştirdikleri kültür bozumu projesi örnek gösterilebilir.

Kültür bozumu çalışmaları eleştirel pedagoji temelinde yapıldığı için bireylerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını gerektirmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adayları kültür bozumu etkinliğinin kendilerini sorgulamaya ve eleştirel düşünmeye yönelttiğini ifade etmişlerdir. Kültür bozumu, içinde yaşanan dünyanın eleştirilmesi, alternatif dünya vizyonlarının yaratılması ve bu vizyonların başkalarına ifade edilmesi ile ilişkilendirilmektedir (Sandlin ve Milam, 2008). Lasn (2004), kültür bozumunu dünyaya bakmanın yeni bir yolu olarak değerlendirirken, Darts ve Tavin'e (2009) göre kültür bozumu, eleştirel düşünme ve eleştirel ifade olanakları açısından önemli bulunmaktadır. Sandlin ve Milam (2008) ise kültür bozumu ile karşılaşan izleyicilerin de potansiyel eleştirel öğrenme alanlarını deneyimleyebileceğini ifade etmektedir.

Sandlin'e (2010) göre öğrenme, bizimle dünyamız arasında hem iç hem de dış (benlik ve toplum) uyumun bozulma ve yeniden şekillenme olasılığını yarattığında eleştirel olarak pedagojiktir. Ancak bu uyumsuzluk anlarında olduğumuzda öğrenme gerçekleşebilir (Sandlin, 2010). Bu yaklaşım Paulo Freire'nin (Freire'den akt., Binark ve Bek, 2010) diyolojik bir öğretmenin, öğrencileri sahip oldukları bilgiyi gözden geçirmelerine ilham verecek bir epistemolojik huzursuzluğa sokması gerektiği yönündeki ifadeleri ile benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda düşünüldüğünde araştırmada kültür bozumu etkinliği sürecine yönelik duygularını paylaşan öğretmen adayının kültür bozumu ile oluşan farkındalıklarına ilişkin kötü, mutsuz, endişeli, vicdani rahatsızlık gibi duygularını ifade etmişlerdir. Buna göre kültür bozumu, öğretmen adaylarının reklamlar yoluyla aktarılan bilgiye ve tüketimle ilişkilerine eleştirel olarak yaklaşabilecekleri bir huzursuzluk aracı olarak da düşünülebilir. Görünüşte olumsuz adledilen bu duygular öğretmen adaylarının reklam, metin, eser veya durum hakkındaki fikirlerini veya bilgilerini (yeniden) ele alması için bir an veya alandır (Sandlin ve Milam, 2008).

Öğretmen adayları oluşturdukları karşıreklam tasarımlarıyla diğer bireylerde farkındalık oluşturmayı istediklerini ifade etmişlerdir. Darts ve Tavin (2010), özellikle eleştirel pedagoji alanyazınında önem kazanan eleştirel yurttaşlık kavramını, bireylerin kendi dünyalarını sorgulamalarının yanı sıra diğer bireylerin hayatlarıyla ilgili derin endişeler duymaları olarak açıklamaktadırlar. Kültür bozumu gibi yaratıcı taktiklerle öğrencilerin kendilerini değişimin aracı olarak gördükleri bir eleştirel yurttaşlık imkânı sunulmaktadır (Darts ve Tavin, 2010). Buna göre öğretmen adaylarının kendileri dışında diğer bireylerin hayatlarında benzer farkındalıklar, değişimler oluşturmayı istemelerine ilişkin bulgular, kültür bozumu etkinliklerinin bireylerde eleştirel ve aktif katılımcı bir istenç oluşturabilmesiyle ilişkilendirilebilir. Sandlin ve Milam'ın (2008) ifade ettiği üzere, kültür bozumu özünde toplumu dönüştürmek üzere ticari kültüre direnmek ve yeniden yaratmakla ilişkilidir.

Öğretmen adaylarının kültür bozumu ürünlerinin sergilenmesi ayrı bir tartışma konusudur. Öğretmen adayları, ortaya koydukları karşıreklam ürünleri ile toplumsal farkındalığa katkıda bulunma isteklerini açıkça ifade etmişlerdir. Kültür bozumu çalışmalarının yapıldığı araştırmalarda öğrenciler tarafından oluşturulan üç boyutlu çalışmaların kamuya açık alanlarda, sokaklarda sergilendiği (Darts, 2004) ya da öğrencilerin tasarladıkları karşıreklamı tshirt üzerine alınan baskılarını giyerek yine kamusal alanlarda ayaklı reklam panosu olarak sergilendiği (Chung ve Kirby, 2009) alanyazında belirtilmektedir. Ancak bu çalışma belirtilenlere benzer sergileme olanakları ve deneyimlerini kapsamamaktadır. Bu çalışmada öğretmen adaylarının ortaya koydukları ürünler sadece dersi alan öğretmen adayları ile kültür bozumu modülü kapsamında paylaşılmıştır. Öte yandan karşıreklamı yapılan ürünlerin üretici ve pazarlamacılarının hakları ve karşıreklam mesajlarının gerçeği olduğu gibi yansıtıp yansıtmadığı ayrıca araştırılmadan bu tür sergilemelerin yapılması uygun olmayabilir.

Oluşturdukları karşıreklam tasarımlarında öğretmen adaylarının, kozmetik, giyim, cinsiyetçi güzellik kalıpyargıları, adil ticaret, plastik atıkların geri dönüşümü, hayvan deneyleri, gıda sektörü ve buna bağlı gelişen sağlık sorunları gibi çeşitli konulara yer verdikleri görülmektedir. Bu bağlamda karşıreklam çalışmalarında, doğrudan reklamı yapılan ürün ya da hizmetin dışında düşünülerek tüketimin dolaylı yoldan sebep ve sonuçlarına ilişkin eleştiriler getirildiği görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Powell'in (2018), eleştirel bir tüketim pedagojisi olarak kültür bozumuna okullarda yer verilmesinin öğretmen ve öğrencilerin pazarlama ve tüketimin mantığı, obezite ve sağlık gibi konuların karmaşıklığı üzerine düşünmelerini ve farkındalıklarını güçlendirebileceği yönündeki görüşlerini destekler niteliktedir.

Çalışmanın sınırlılıkları; öğretmen adaylarının acil uzaktan eğitim sürecinde etkinliğin çevrimiçi olarak uygulanmasına ilişkin görüşlerine yer verilmemesi, etkinliğin sadece öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi, bir öğretmen eğitimi programındaki bir ders etkinliğinin incelenmesidir.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak bu çalışmada uygulanan kültür bozumu etkinliği öğretmen adaylarının günlük yaşamda gazete, dergi, ilan panolarında, market reyonlarında, sosyal ağ sitelerinde, web sitelerinde, radyo ve televizyonda sıklıkla karşılaştıkları reklamları, reklam ürünlerini ve bu doğrultuda tüketim alışkanlıklarını sorgulamalarına ve bu süreçte eleştirel düşüncelerine yardımcı olmuştur. Bu çalışmada konu edinilen kültür bozumu etkinliğinin öğretmen adaylarına etkileşimli ve yaparak yaşayarak öğrenme olanağı sunduğu ve öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerilerini çeşitli düzeylerde kullanmalarını sağladığı söylenebilir.

Kültür bozumunu derslerinde uygulamayı planlayan öğretmenlere şunlar önerilmektedir:

- Kültür bozumu etkinliği ile öğretmen adayları tarafından ortaya konan ürünlerin özgünlük kontrolü akran değerlendirmesi, öz-değerlendirme ve öğretici değerlendirmesi olarak üç boyutta gerçekleştirilebilir. Bu konuda öğrenenler önceden bilgilendirilebilir.
- Öğretmen adaylarının kültür bozumu pratiği yapmaları öncesinde, modülün giriş etkinliği olarak eşzamanlı bir etkileşim ortamında öğretmen adayları ile buluşulabilir. Bu ortamda öğretici ve öğretmen adayları birlikte bir reklam veya reklam ürünü seçebilirler. Beyaztahta gibi Web2.0 araçlarının kullanımı ile seçilen ürün reklamı üzerinde çalışabilir ve birlikte ilk kültür bozumu örneğini ortaya koyabilirler.
- Kültür bozumu yüz-yüze sınıf ortamında uygulanacak ise öğrenenlerin materyallerini hazırlayarak, sınıfta masa başında işbirlikli çalışmaları sağlanabilir. Bu konudaki örnek etkinliklere Yıldız'ın (2020) doktora tez çalışmasında incelenebilir.
- Web macerası öğretim yöntemi kullanılarak kültür bozumu etkinliği planlanabilir. Bu sayede öğretmen adaylarının görevi daha küçük alt görevleri yerine getirerek tamamlamaları, işbirlikli çalışmaları; bilgi kaynaklarına ulaşma, seçme, değerlendirme süreçlerinde öğrenenlere öğrenme desteği sağlanabilir.

Kültür bozumu ve eleştirel düşünme odağında gelecekte yapılacak araştırmalar için şunlar önerilmektedir:

- Kültür bozumu etkinliğinin öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine katkısının olup olmadığı sorusuna yanıt vermek üzere deneysel desenlerden yararlanılabilir.
- Farklı öğretmen eğitimi lisans programlarında bu etkinlik uygulanarak sonuçları programlara göre çoklu durum çalışması ile karşılaştırılabilir.
- Eleştirel ve Analitik Düşünme dersinde kültür bozumu etkinliğinin uygulama sürecindeki sorunları belirlemek ve etkinlik planını geliştirmek için eylem araştırması yapılabilir.
- Kültür bozumu ile ilgili yapılacak çalışmaların disiplinlerarası çalışmalar olması uygun olacaktır. Sanat eğitimcileri, eleştirel teori çalışan uzmanlar, öğretmen eğitimcileri, reklamcılık alanı uzmanları ve sosyologların işbirliği ile öğretmen eğitiminde kültür bozumu çalışmaları düzenleyebilirler.

Kaynakça

- Anadolu Üniversitesi. (2020). T.C. Anadolu Üniversitesi Senato. https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/files/senato_karar/5fb23cb29834e.pdf adresinden elde edildi.
- Binark, M. ve Bek, M. G. (2010). *Eleştirel medya okuryazarlığı*. Ankara: Kalkedon.
- Chung, S. K., & Kirby, M. S. (2009). Media literacy art education: Logos, culture, jamming and activism. *Art Education*, 62(1), 34-39.

- Ciurel, D. (2020). Culture jamming: Perspectives by incongruity and polemical intertextuality. *Professional Communication and Translation Studies*, 13(2020), 26-30.
- Darts, D. (2004). Visual culture jam: Art, pedagogy and creative resistance. *Studies in Art Education*, 45(4), 313-327.
- Darts, D., & Tavin, K. (2010). Global capitalism and strategic visual pedagogy. In J. A. Sandlin, & P. McLaren, *Critical pedagogies of consumption* (pp. 237-248). Routledge.
- Gibson, W. C., & Brown, A. (2009). *Working with qualitative data*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Giroux, H. A. (2004). Cultural studies and the politics of public pedagogy: Making the political more pedagogical. *Parallax*, 10(2), 73-89. doi:10.1080/1353464042000208530
- Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo, & S. R. Steinberg, *Media Literacy A Reader* (pp. 3-22). New York: Peter Lang Publishing.
- Klein, N. (2012). *No logo*. (N. Uysal, çev.). Ankara: Bilgi Yayınları.
- Lasn, K. (2004). *Kültür bozumu*. (C. Pekman ve A. Ilgaz, çev.). İstanbul: BağımsızYayınlar.
- Martinez, U. (2012). Cultur(ally) jammed: Culture jams as a form of culturally responsive teaching. *National Art Education Association*, 65(5), 12-17.
- Powell, D. (2018). Culture jamming the 'corporate assault' on schools. *Global Studies of Childhood*, 8(4), 379-391. doi: 10.1177/2043610618814840
- Rahimi, A., & Sajed, M. A. (2014). The interplay between critical pedagogy and critical thinking: Theoretical ties and practicalities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 136(2014), 41-45. doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.284
- Sandlin, J. A., & Milam, J. L. (2008). "Mixing pop (culture) and politics": Cultural resistance, culture jamming, and anti-consumption activism as critical public pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 38(3), 323-350. doi:10.1111/j.1467-873X.2008.0411.x
- Sandlin, J. A. (2010). Learning to survive the 'Shopocalypse': Reverend Billy's anti-consumption 'pedagogy of the unknown'. *Critical Studies in Education*, 51(3), 295-311. doi: 10.1080/17508487.2010.508809
- Scatamburlo-D'Annibale, V. (2010). Beyond the culture jam. In J. A. Sandlin, & P. McLaren, *Critical Pedagogies of Consumption* (pp. 251-263). New York: Routledge.
- Tavin, K. (2010). Art education as culture jamming. In J. A. Sandlin, B. D. Schultz, & J. Burdick, *Handbook of Public Pedagogy* (pp. 434-443). New York: Routledge.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 5. basım). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, N. (2020). *Kültür bozumu öğrenme-öğretme süreci üzerine bir durum çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Ulusal ve Uluslararası Basında COVID-19 Salgını ve Eğitim: Türk Eğitim Sistemi için Öğretileri

Aybüke Durmuş

TED Üniversitesi,
Türkiye

aybuke.durmus@tedu.edu.tr

Dilan Tanrıverdi

Hacettepe Üniversitesi,
Türkiye

dilan.tanriverdi@hacettepe.edu.tr

Hünkar Korkmaz

Hacettepe Üniversitesi,
Türkiye

hunkar@hacettepe.edu.tr

Öz

COVID-19 salgını, diğer tüm sektörler gibi eğitim sektörünü de etkilemiştir. Salgına ve eğitim uygulamalarına ilişkin halkın doğru bilgi edinme ihtiyacını basın yayın organları karşılamaya çalışmış, ancak salgına ilişkin hem ulusal hem de uluslararası kaynaklı eğitim haberlerini bir arada inceleyerek eğitime yönelik öneriler sunan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu araştırma, ulusal ve uluslararası kamuoyunun aynı konudaki tepkilerini aynı zaman diliminde analiz ederek eğitim sistemlerinin ve eğitim programlarının sosyal temellerini destekleyecek bulgulara ulaşmayı amaçlamıştır. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında, COVID-19 salgını sırasında eğitim alanında ulusal ve uluslararası düzeyde karşılaşılan sorunlar, bu sorunların çözümü için geliştirilen öneriler ve ortaya çıkan fırsatlar basın yayın araçlarıyla nitel araştırma yöntemi olarak doküman analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışma kapsamındaki nitel veriler, sorunlar ve çözümler için *Okul Sistemi Kademeleri, Okul Sağlığı, Öğrencilerde Gözlenen Gelişimsel Sorunlar: Bilişsel, Fiziksel, Duyuşsal ve Sosyal Sorunlar, Bireysel Farklılıklar, Uzaktan Eğitimin Niteliği ve Öğretmen Tükenmişliği* alt temaları altında analiz edilmiştir. Fırsatlar ise *Eğitim Durumlarının Yeniden Organizasyonu, Eğitim Paydaşlarının Rolü ve Aktif Katılımı, Okul Binalarının ve Mimarisinin Yeniden Revizyonu - Okul Bahçelerinin Önemi, Eğitim Sistemlerinin Yönetim ve Denetim Birimleri ile Kriterlerinin Yeniden Belirlenmesi - Yönetişim ve Dijital Yönetim ve Denetim, Okul Temizliği ve Hijyeni* alt temaları altında analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak, bu araştırmanın acil ve zorunlu uzaktan eğitim sürecinde politika yapıcılar, öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasında okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler için, bu konuda araştırma yapan araştırmacılar ve program geliştirme ve değerlendirme alanında çalışan uzmanlar için katkı sağlayacak öneriler sunması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19 salgını, eğitim, eğitim haberleri, eğitim sorunları ve çözümleri, ulusal ve uluslararası basın.

COVID-19 Pandemic and Education in the National and International Press: Instructions for Turkish Education System

Abstract

COVID-19 pandemic has affected the education sector like all other sectors. The press and media organs have tried to meet the public's need for accurate information about the pandemic and educational practices, but it has not been encountered any research that provides recommendations for education by examining both national and international educational news related to the pandemic together. In this research, it is aimed to reach findings that would support the social foundations of educational systems and curriculum by analysing the reactions of the national and international public on the same issue in the same time frame. Therefore, within the scope of this study, the problems encountered in the field of education at the national and international levels during the COVID-19 pandemic, the recommendations developed to solve these problems and the opportunities that have emerged have been analyzed using document analysis as a qualitative research method with press release tools. The qualitative data in the scope of this study were analyzed for the problems and solutions under the sub-themes of *School System Levels, School Health, Cognitive, Physical, Affective and Social Problems, Individual Differences, Qualification of Distance Education and Teacher Burnout*. On the other hand, opportunities were analyzed under the sub-themes of *Re-organization of Educational Situations, Role and Active Participation of the Stakeholders in Education, School Re-architecture of Buildings and Revision*

- *The Importance of School Gardens, Re-Determination of Management and Audit Units and Criteria of Educational Systems - Governance and Digital Management and Audit and The Cleanliness and Hygiene of School.* Based on the findings, it is intended to provide recommendations that will contribute to policy-makers, school administrators services, teachers, and parents in increasing the quality of teaching, researchers for doing research on this subject for and professionals in the field of curriculum development and evaluation in the process of emergency and mandatory distance education.

Keywords: COVID-19 pandemic, education, educational news, educational problems and solutions, national and international press.

Giriş

Koronavirüs hastalığı (COVID-19), yeni keşfedilen bir virüsün neden olduğu bulaşıcı bir hastalıktır (World Health Organization [WHO], 2020a). COVID-19 vakaları ilk olarak Aralık 2019'un sonlarında Çin'in Wuhan kentinde gizemli bir hastalığın yayıldığının bildirilmesi üzerine ortaya çıkmış, bu tarihten itibaren hızla yayılarak küresel bir salgın hastalık haline gelmiştir (NewScientist, 2021). Bu salgın birçok insanın yaşamını fiziksel, ekonomik ve sosyokültürel açıdan etkilemiş ve krize neden olmuştur (Huang vd., 2020; Karaköse, 2021; Karaköse ve Malkoç, 2021; Qiu vd., 2020; WHO, 2020b). Ülkelerin kalkınmasında ve büyümesinde esas olan eğitim de bu süreçten doğrudan etkilenmiştir (Owusu-Fordjour, Koomson ve Hanson, 2015). Bu salgın, son 50 yılda gelişen ulusal eğitim sistemlerinin karşılaştığı en büyük zorluk olmuş, hükümetler yüz yüze eğitimin durdurulmasını ve neredeyse bir gecede çevrimiçi öğretim ve uzaktan eğitime geçilmesini istemiştir (Daniel, 2020). Kurumlar, yöneticiler, eğitimciler, öğrenciler ve hatta ebeveynler bu sürece hazırlıksız yakalanmış (Özüdoğru, 2021), yüz yüze öğretim yöntemlerinden daha dolaylı yöntemlere geçiş okulları, öğretmenleri ve öğrencileri etkilemiştir (Mailizar, Almanthari, Maulina ve Bruce, 2020). UNESCO (2020b) okul kapanışları nedeniyle 195 ülkede 1,5 milyardan fazla öğrencinin okul dışında kaldığını bildirmiştir. Bu bağlamda, okulların kapanmasıyla ortaya çıkan aksaklıklar, eğitim sistemi içinde zaten var olan eşitsizlikleri daha da şiddetlendirmiştir (UNESCO, 2020a).

Bu süreçte evde kalmaya ve evde öğrenmeye başlayan öğrenciler (Tadesse ve Muluye, 2020) internet ve sosyal ağların sağladığı sanal etkileşimlere ve öğrenme fırsatlarına rağmen, duygularını, düşüncelerini, umutlarını paylaşabilecekleri, sosyal ve duyuşsal beceriler için önemli olan okuldan yoksun kalmışlardır (Colao, Piscitelli, Pulimeno, Colazzo, Miani ve Giannini, 2020). Okulların kapanması, dersler için gerekli donanımına sahip olamamak, çevrimiçi materyallere erişememek ve uzun süre evden çıkamamak onları psikolojik olarak da etkilemiştir (Apriyanti, 2020). Aynı zamanda bu süreç öğrencilerin eğitime katılımlarını, öğrenmelerini ve bilişsel becerilerinin gelişmesini de engellemiştir (De, 2020). Süreçten en çok etkilenenler ise uzaktan eğitime erişim olasılığı çok daha düşük olan ve şiddet, ihmal, çocuk yaşta evlilik ve diğer risklere maruz kalma olasılığı daha yüksek olan savunmasız çocuklar olmuştur (Reuge vd., 2021).

Sonuç olarak, dünya genelindeki hükümetler ve politika yapıcılar, yalnızca sağlık ve ekonomide değil, eğitimde de karşılaşılan çeşitli sorunları çözmek için olağanüstü derecede sıkı çalışmak zorunda kalmışlardır (Karaköse ve Demirkol, 2021). COVID-19 salgını, tüm okulların ve üniversitelerin örgütsel yapılarında, eğitim politikaları ve eğitim programlarındaki köklü değişikliklere duyulan ihtiyacı ortaya çıkarmıştır (Karaköse ve Demirkol, 2021).

COVID-19 salgını, çeşitli alanlardaki önemli etkilerinin yanı sıra toplumun güncel olaylara erişmesini sağlayan bilgiye ulaşmada haberleri, gazeteciliği ve medya sistemini de etkilemiştir (Casero-Ripollés, 2020). Bu araçlar, kamuoyunun siyasi gündemdeki konular, farklı görüşler ve kamuoyu açıklamaları hakkında bilgilendirilmesinde ve yeni bilgi akışı alanlarının oluşturulmasında ve ortaya çıkarılmasında önemli bir rol oynamaktadır (David ve Sommerlad, 2021). Günümüzde ise önemli bilgilerin halka iletilme şekli kritik hale gelmiştir ve insanlar birçoğu güvenilir olmayan çeşitli kaynaklardan gelen bol miktarda bilgi ile karşı karşıya kalmaktadır (The Lancet, 2020; akt. Lep, Babnik ve Hacin-Beyazoglu, 2020). Bu bağlamda, COVID-19 salgını gibi insan yaşamı için risk taşıyan kritik durumlarda vatandaşlar bilgi aramayı ve haberleri takip etmeyi önemli faaliyetler olarak görmekte, bunun sonucunda da haber tüketimi büyük ölçüde artmaktadır. Böylece, bilginin belirli zamanlarda vatandaşlar için oldukça değerli

bir kaynak olduğu ve bununla birlikte, COVID-19 salgınında gazeteciliğin de 21. yüzyıl toplumlarında önemli bir örnek olarak kabul edildiği görülmektedir (Casero-Ripollés, 2020).

Bununla birlikte, COVID-19 salgını sürecinde teknolojiye modern gelişmelerin önemli avantajlar sağladığını söylemek mümkündür (Moreno vd., 2020). COVID-19 ile mücadelede çoğunlukla bu gelişmelerin farkındalığı, büyük bir avantaj sağlayan kitle iletişim araçlarının ve sosyal medyanın gücüyle neredeyse anında gerçekleşmektedir (Karaköse ve Demirkol, 2021). Örneğin, bireyler akrabalarıyla telefonla veya internet üzerinden iletişim kurabilmiş, işlerini uzaktan yürütebilmiş; böylece salgın ile ilişkili riskleri en aza indirebilmişlerdir (Ferrel ve Ryan, 2020; He ve Harris, 2020). Aynı zamanda COVID-19 virüsünü tanıtmak ve bu süreçteki vaka ve ölüm oranları, yasak ve kısıtlamalar gibi pek çok içerikten toplumu haberdar etmek için haberler önemli rol oynamıştır (Aksoy, 2021). Nitekim, basın eğitimi, sağlık gibi alanlara verdiği alan ve kapsam, bu konuların toplumdaki gelişimsel önemini önemli göstergesidir ve kamuoyunu şekillendirmek, vatandaşları kamu yararına ilişkin konulara dahil etmek için demokratik toplumlarda önemli bir role sahiptir (Vidya ve Sarangapani, 2011). Bu bağlamda, COVID-19 salgını sırasında basın her zaman olduğu gibi halkı aydınlatmaya ve bilgilendirmeye devam etmiştir.

Bu araştırma, COVID-19 salgını döneminde eğitim alanında karşılaşılan ulusal ve uluslararası düzeyde tartışılan sorunlar, bu sorunların çözümlerine yönelik geliştirilen öneriler ve bu sorunların ortaya çıkardığı fırsatları tanımlayıp basın araçları yoluyla analiz ederek eğitim sistemlerinin ve eğitim programlarının sosyal temellerini destekleyecek bulgulara ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda, acil ve zorunlu uzaktan eğitim sürecinde politika yapıcılar, öğretim hizmetinin niteliğinin artırılmasında okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler için, bu konuda araştırma yapan araştırmacılar ve program geliştirme ve değerlendirme alanında çalışan uzmanlar için katkı sağlayacak öneriler sunması amaçlanmaktadır.

Bu araştırma kapsamında cevap aranan sorular şunlardır:

1. Ulusal ve uluslararası basında (gazetelerde) salgın döneminde eğitim alanında en çok hangi sorunlar tartışılmıştır?
2. Tartışılan sorunlara yönelik hangi çözüm önerileri geliştirilmiştir?
3. Salgın döneminde eğitimde yaşanan sorunların yarattığı fırsatlar nelerdir?

Yöntem

Bu araştırmada COVID-19 salgını döneminde eğitim alanında karşılaşılan ulusal ve uluslararası düzeyde tartışılan sorunlar, bu sorunların çözümlerine yönelik geliştirilen öneriler ve bu sorunların ortaya çıkardığı fırsatları tanımlayıp basın araçları yoluyla analiz ederek eğitim sistemlerinin ve eğitim programlarının sosyal temellerini destekleyecek bulgulara ulaşmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi (Bowen, 2009) kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlenmesine dayanmaktadır (Aydın, 2018).

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olarak doküman analizi, "hem basılı hem de elektronik (bilgisayar tabanlı ve internet üzerinden iletilen) materyalleri gözden geçirmek veya değerlendirmek için sistematik bir süreç" olarak tanımlanmaktadır (Bowen, 2009, s. 27). Nitel araştırmadaki diğer analitik yöntemler gibi, doküman analizi de anlam ortaya çıkarmak, anlayış kazanmak ve ampirik bilgi geliştirmek için verilerin incelenmesini ve yorumlanmasını gerektiren bir yöntemdir (Corbin ve Strauss, 2008).

Bu araştırmada Bowen (2009, s. 31) belirtildiği gibi;

- Veri toplama yerine veri seçimi gerektirmesiyle, diğer araştırma yöntemlerine göre daha verimli olması,
- Birçok belgenin özellikle internetin ortaya çıkmasından bu yana kamuya açık olması ve yazarların özel iznini gerektirmeden elde edilebilir olması,
- Yeni veriler toplanmadan, var olan verilerin analizi söz konusu olduğu için, doküman analizi diğer araştırma yöntemlerine göre daha az maliyetli olması,
- Belgelerin tekrarlanan incelemeler için uygun olması

nedeniyle doküman analizi yönteminin kullanılması uygun görülmüştür.

Veri Seti

Bu araştırma kapsamında ulusal ve uluslararası basın kuruluşlarının internet sitelerindeki haberleri incelemek amacıyla bu internet sitelerinin ve haberlerin seçiminde amaçlı örnekleme tekniklerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, "önceden belirlenmiş bir önem ölçütünü karşılayan durumların gözden geçirilmesi ve incelenmesi" şeklinde tanımlanmaktadır (Patton, 2002, s. 238).

Bu doğrultuda, ulusal basın için Medya Radar'ın (2021) 6 Eylül – 12 Eylül Haftası Tiraj Raporu sıralaması, uluslararası basın için Washington and Lee University Library'nin [WLUL] (2015) En Çok Ziyaret Edilen 50 Haber Sitesi sıralamasından yararlanılmıştır. Bu sıralamalar göz önünde bulundurularak ulusal düzeydeki basın organlarında 'eğitim', 'pandemide/salgında eğitim', 'eğitim ve COVID-19', 'eğitim ve koronavirüs' ve 'küresel salgın'; uluslararası yayın yapan basın organları için de 'education', 'education in pandemic', 'education and COVID-19', 'education and coronavirus' ve 'global pandemic' anahtar kelimeleri ile çıkan haber sayılarının sayıca diğerlerinden fazla ve daha kapsamlı olup olmadığına dikkat edilmiştir. Haberlerin yayın tarihinin Aralık 2019 - Eylül 2021 arasında olması da göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte haber sitelerinin belirlenmesindeki genel olarak ölçütler; basılı-elektronik yayın yapması, eğitim haberleri yayınlayan ve eğitim köşeleri/sayfaları olan gazeteler olması ve araştırmanın yürütüleceği süre ve imkanlar göz önünde bulundurularak üç ulusal üç uluslararası olmak üzere altı basın yayın organından oluşmasıdır. Bu ölçütler dahilinde hem ulusal hem de uluslararası düzeydeki basın organlarının ilk üçünün (Ulusal düzeyde, Sabah, Hürriyet ve Sözcü; uluslararası düzeyde ise Yahoo – ABC News Network, CNN ve NBC News Digital) bu araştırmaya dahil edilmeye uygun olduğu görülmüştür. Ancak, ulusal düzeyde Sözcü gazetesine ait internet sitesindeki arama motoru ile bu araştırmanın ölçütlerinden biri olan 'haber yayın tarihlerinin Aralık 2019 - Eylül 2021 olması' ölçütünü sağlayan haberlere ulaşılmakta güçlük çekilmiştir. Geçmiş haberlere erişilmekte güçlük çekilmesi sonucunda arama motorunun belirli tarihler arasındaki haberlere erişim sağlamaya uygun olmadığı görülmüştür. Bununla beraber araştırma kapsamındaki anahtar kelimeler ile arama yapıldığında bu anahtar kelimelerle ilişkili sayılı habere ulaşılmış, çoğunlukla kapsam dışındaki haberlere erişilmiştir. Bu nedenle Sözcü yerine 4. sırada yer alan Milliyet gazetesinin araştırmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Uluslararası düzeyde ise, 1. sırada yer alan Yahoo – ABC News Network'te yer alan haber sonuçlarına direkt erişim sağlanamaması ve 4 (Huffington Post) - 5 (CBS News) - 6 (USA Today) - 7 (BuzzFeed) sıradaki haber sitelerinin çoğunlukla Amerika Birleşik Devletleri ya da İngiltere'yi kapsayan haberleri içermesi nedeniyle, 8. sırada yer alan The New York Times gazetesi araştırmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak araştırmada ulusal basında Sabah, Hürriyet ve Milliyet; uluslararası basında ise CNN, NBC News Digital, The New York Times haber siteleri yer almıştır. Haberlerin seçiminde ise haberin dijital ortamda yayınlanıyor olması ve ulusal ve uluslararası düzeyde Aralık 2019 - Eylül 2021 tarihleri arasında yayımlanmış olması, içeriğinin COVID-19 ve eğitim olması, içeriğin bilimsel ve resmi kurum açıklamalarına ve verilere dayalı olması ölçütleri belirlenmiştir.

Ölçütler doğrultusunda 66 haber araştırmaya dahil edilmiştir. Bunlardan Sabah ($f = 8$), Hürriyet ($f = 8$) ve Milliyet ($f = 7$) olmak üzere 23'ü ulusal basına; CNN ($f = 12$), NBC News Digital ($f = 16$), The New York Times ($f = 15$) olmak üzere 43'ü uluslararası basına aittir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan sınıflandırma tablosu kullanılmıştır. Sınıflandırma tablosu haber sırası, kapsam düzeyi (ulusal/uluslararası), tema ve alt temalar, haberin yayınlandığı basın yayın organı, haber başlığı, haber linki, haber tarihi ve erişim tarihi olmak üzere sekiz başlıktan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplanırken araştırmanın soruları olan (1) Ulusal ve uluslararası basında (gazetelerde) salgın döneminde eğitim alanında en çok hangi sorunlar tartışılmıştır? (2) Tartışılan sorunlara yönelik hangi

çözüm önerileri geliştirilmiştir? (3) Salgın döneminde eğitimde yaşanan sorunların yarattığı fırsatlar nelerdir? soruları göz önünde bulundurulmuştur. Bu doğrultuda COVID-19 salgını sürecinde eğitimde sorunlar, sorunlara ilişkin çözüm önerileri ve fırsatlar araştırmanın temalarını oluşturmuştur. Bu temalar çerçevesinde haberler bütünsel olarak incelenmiştir. İncelemeler sonucunda elde edilen veriler, her bir temayı temsil etmesi için önceden belirlenen renklerle gösterilmiştir. Araştırmadaki bu renklerden sarı renk sorunlar için; pembe renk çözüm önerileri için; mavi renk ise fırsatlar için kullanılmıştır.

Veri Analizi

Çalışma kapsamında ulusal basında Sabah, Hürriyet ve Milliyet; uluslararası basında ise CNN, NBC News Digital, The New York Times haber siteleri doküman analizi yoluyla incelenmiştir. Bu ulusal ve uluslararası basın yayın organlarının internet sitelerinde Aralık 2019 - Eylül 2021 tarihleri arasında çıkan COVID-19 salgını döneminde eğitim sistemlerinin karşılaştığı sorunlar, geliştirilen çözüm önerileri ve bu sorunların yarattığı fırsatlara ilişkin veriler betimsel analiz yoluyla elde edilmiştir. Nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz "daha çok araştırmanın kavramsal yapısının önceden açık biçimde belirlendiği araştırmalarda kullanılır" (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243). Betimsel analiz süreci öncelikli olarak temalar belirlenerek veri analizi için bir çerçeve oluşturulması, bu çerçeveler kapsamında elde edilen verilerin düzenlenmesi, bu verilerin doğrudan alıntılarla tanımlanması ve son olarak verilerin yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda, bu araştırmadaki temaların oluşturulması için betimsel analizden yararlanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle tarafsız bir şekilde gözlemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu bağlamda, araştırma kapsamındaki veri toplama sürecinin ve toplanan verilerin ayrıntılı olarak açıklanması, nitel bir araştırmanın önemli ölçütlerinden biridir (Yıldırım, 2010). Öte yandan, nitel araştırmalarda, insan davranışı hiçbir zaman durağan olmadığı ve sürekli değiştiği için, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan duruma göre sürekli bir değişim içinde olduğu ve araştırmanın tekrarlandığında aynı sonuçlara ulaşılmasının mümkün olmadığını bilmek gerekmektedir (Yıldırım, 2010). Bu nedenle, nitel araştırmanın güvenilirliği, araştırmayı yürüten araştırmacının maksimum düzeyde güvenilir veri toplamasına bağlıdır (Yıldırım, 2010).

Bu çalışmada incelenecek basın yayın organlarının belirlenmesi için Medya Radar'ın (2021) 6 Eylül – 12 Eylül Haftası Tiraj Raporu sıralaması ve uluslararası basın için Washington and Lee University Library'nin En Çok Ziyaret Edilen 50 Haber Sitesi (WLUL, 2015) sıralamasının referans alınması araştırmanın güvenilirlik çalışmalarından biridir. Aynı zamanda araştırmada, araştırmanın yürütüleceği süre ve imkanlar göz önünde bulundurularak üç ulusal üç uluslararası olmak üzere altı basın organının seçilmesi ve bu basın organlarının referans verilen sıralamalardan öncelikli olarak ilk üçünü ele alması ve sonrasında bu sırayı takip etmesi güvenilirliği arttırmıştır. Bununla birlikte araştırma sorularından yola çıkarak oluşturulan temalara yer verilmesi geçerliği arttırırken, araştırmada araştırmacı çeşitliğinin olması veri analizinde ilgili tema ve alt temaların belirlenmesinde geçerlik ve güvenilirliği arttırmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmanın benzersiz özelliklerinden biri, nitel araştırma içinde araştırmacı rolünün öncül olmasıdır (Roger, Bone, Heinonen, Schwartz, Slater ve Thakrar, 2018). Nesnel gözlem yoluyla bağımsız gerçeklikler arayan diğer araştırma yöntemlerinin aksine, nitel araştırma "dünyadaki gözlemciyi" bulmayı amaçlar (Denzin ve Lincoln, 2005, s. 2) ve "araştırmacı ile araştırılan arasında bir ilişki" olduğunu kabul eder (Ormston, Spencer, Barnard ve Snape, 2014, s. 8). Lavis (2010), hem araştırmacı hem de katılımcı ihtiyaçlarını karşılamak için, araştırmacının bu süreçteki başarısını arttırmak için oluşturduğu, veri analizi yoluyla verileri anlama başarısı ve bulguların yazılması gibi birden fazla araştırma kimliğinin gerekli olduğunu savunmaktadır. Bu araştırma kapsamında, araştırmacıların eğitimcilerden oluşması ve Covid-19 sürecinde eğitim sistemlerinin bir parçası olması araştırmacı ile araştırılan arasında bir ilişkiyi göstermektedir. Bu ilişki araştırmada araştırmacıların bulgulara ulaşma, bulguları yorumlama ve araştırma sonuçlarından yola çıkılarak önerilerde bulunmalarına yardımcı olmuştur.

Bulgular

Bu araştırmada; Sabah ($f = 8$), Hürriyet ($f = 8$) ve Milliyet ($f = 7$) olmak üzere 23'ü ulusal basına; CNN ($f = 12$), NBC News Digital ($f = 16$), The New York Times ($f = 15$) olmak üzere 43'ü uluslararası basına ait 66 haber incelenmiştir. COVID-19 salgını döneminde eğitimin sorunları, bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ve oluşan fırsatlar kapsamında elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen haberlerdeki COVID-19 salgını döneminde eğitim sorunları 'Sorunlar' teması altında incelenip dokuz alt tema altında birleştirilmiştir.

Sorunlar teması altında incelenen bulgular, tüm öğretim kademelerini kapsamaktadır. Örneğin, incelenen haberlerde barınma, gelecek kaygısı ve artan okul fiyatları yükseköğretim kademesindeki öğrencilerin yaşadığı sorunlarken (Alkar, 2020; Taylan, 2021), öğrencilerin el becerilerinin gerilemesi (Karaarslan, 2021) çoğunlukla ilköğretim kademesindeki öğrencilerin yaşadığı sorunlar olarak *Okul Sistemi Kademelerine Yönelik Sorunlar* alt teması altında incelenmiştir. Okul kapasitelerinin bu süreçte yetersiz kalması (Chuck, 2020), okulda maske kullanımı (Stolberg, 2021) *Okul Sağlığına İlişkin Sorunlar*; öğrencilerin akademik başarılarının düşmesi (Taylor ve Nierenberg, 2021) ve ödevleri anlamada ve dikkat toplamada yaşanan güçlükler (Daniels, 2020) *Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Bilişsel*; baş ağrısı ve göz yorgunluklarının görülmesi (Ali, 2020), sağlıksız kilo artışları ve uyku bozuklukları (Tingley, 2021), yorgunluk, halsizlik ve postür bozuklukları (Stenson, 2021) *Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Fiziksel*; yaşanan kaygı bozuklukları (Lakshmin, 2021) ve evden ayrılma ve ebeveynlerini kaybetme korkusu (Atay, 2021) *Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Duyuşsal*; öğrencilerin yaşadığı uyum sorunları (Karaarslan, 2021), aileyi reddetme ve aileye öfkelenme (Atay, 2021), iletişimde yaşanan güçlükler (Atagün, 2021b; Şahin, 2021) *Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Sosyal*; kız çocuklarının okula devamsızlığı ve okul terki (Atagün, 2021a; Lowery, 2020; Simmons ve Talzaman, 2020), dezavantajlı (Chuck, 2020) ve sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin yaşadığı sorunlar (Bellafante, 2020; Levin, 2020; Levin, 2021) *Bireysel farklılıklara ilişkin sorunlar*; teknolojik araçlara ve internete erişim (Khurana, 2020), niteliksiz sınav sonuçları (Field, 2021) *Uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin sorunlar*; öğretmenlerin yaşadığı yorgunluk ve tükenmişlik (Clarke, 2021) ve artan iş yükleri (Atagün, 2021a) *Öğretmen tükenmişliğine ilişkin sorunlar* alt temasını oluşturmaktadır. Sorunlar teması altındaki her bir alt tema için ilgili haberlerden alıntılar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1
COVID-19 Salgını Döneminde Eğitim Sorunlarına İlişkin Alt Temalar

Alt Tema	Haberden Alıntı
Okul sistemi kademelerine yönelik sorunlar	"...Birçok öğrenci, kendi yazdığı yazıyı okuyamıyor. Sadece ilkokul değil, ortaokul hatta lise öğrencilerinin bile kalem kullanarak yazma ve işlem yapma becerilerinde gerilemiş olduklarını gördük... Sınıf kurallarını bilmiyorlar: Bu yıl birinci sınıfa başlayan öğrencilerin çoğu okul öncesi eğitim alamadıkları için el becerileri gelişmemiş. Bardak sularını açamıyorlar, çatal kaşık tutamıyorlar. Çocukların bir bölümü salgın sürecini evde geçirdiklerinden arkadaşlarına nasıl yaklaşacaklarını bilmiyorlar ve birbirlerine zarar verebiliyorlar. Sınıfta durmak, sırada oturmak gibi sınıf kurallarını bilmeyen öğrenci sayısı çok fazla." (Ceyda Karaarslan, Sabah, 18 Eylül 2021)
Okul sağlığına ilişkin sorunlar	"That could mean a school has as little as 25 percent of its normal capacity in the building at once, which would give students more space for social distancing in their classrooms and in the hallways. Or schools might bring back as many as 50 percent of students and staff at one time — something Broward County, Florida, envisions with the hybrid model it has proposed for its school year starting Aug. 19. How, exactly, schools will stagger students' schedules is up to individual districts, and whichever group is not in the building at a given time will continue the curriculum remotely." (Elizabeth Chuck, NBC News Digital, 25 June 2020)

Tablo 1 (Devamı)

Alt Tema	Haberden Alıntı
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Bilişsel	“The increase in failing grades is one of the clearest signs of how the pandemic has affected students’ education. Experts are particularly concerned about the impact on high school students, who don’t have much time left in their academic careers to make up for learning losses.” (Kate Taylor ve Amelia Nierenberg, The New York Times, June 2021)
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Fiziksel	“...Because children are far more likely to gain an unhealthy amount of weight while out of school over the summer, experts were worried last spring when in-person schooling was suspended indefinitely because of the pandemic... ... That tends to mean that children spend more time in front of screens, sedentary and often snacking. A lack of school structure can also contribute to altered sleep-wake patterns, which have been associated with unhealthy weight gain...” (Kim Tingley, The New York Times, 24 June 2021)
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Duyuşsal	“After more than a year of pandemic living, the frustrations and downsides of online learning are well-known to countless households. A study from the Centers for Disease Control and Prevention found 25% of parents whose children received virtual instruction or combined instruction reported worsened mental or emotional health in their children, compared to 16% of parents whose children received in-person instruction. They were also more likely to say their children were less physically active, spent less time outside and spent less time with friends. In addition, virtual instruction contributed to emotional distress for parents.” (Samantha Murphy Kelly, CNN, 16 July 2021)
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Sosyal	“...Psikolojik etkilerinden de söz edecek olursak, eve kapanma ile birlikte akranlarından, arkadaşlarından ayrı kalan çocuklar iletişim konusunda çok fazla sıkıntı yaşadılar...” (Aybike Şahin, Sabah, 6 Eylül 2021)
Bireysel farklılıklara ilişkin sorunlar	“Every part of this pandemic is hitting low-income students hardest, and they were already in bad shape to begin with, ...” (Dan Levin, The New York Times, 12 October 2020)
Uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin sorunlar	“...Tam “Kazandım” derken Pandemi patladı ve 1 yıl çevrimiçi eğitim aldım. Hiç verim alamadım ve sosyal yaşantım neredeyse sıfıra indi. Hem ailem hem kendi sağlığım için çok korktuğum zamanlardı. Hiç dışarı çıkmadım...” (Uygar Taylan, Hürriyet, Eylül 2021)
Öğretmen tükenmişliğine ilişkin sorunlar	“... ‘We know compassion, fatigue is real. So we have to tackle that actively as leaders - create the climate and the conditions where teachers have some supports as well.’” (Rachel Clarke, CNN, 21 August 2021)

*Uluslararası basın organlarından alınan metinler orijinal dilinde tabloya yansıtılmıştır.

Araştırma kapsamında incelenen haberlerdeki COVID-19 salgın döneminde eğitim sorunlarına yönelik çözüm önerileri, ‘Çözüm önerileri’ teması altında incelenip sekiz alt tema altında birleştirilmiştir. Yükseköğretimde gelecek kaygısı (Özdemir-Güneli, 2021a) *Okul sistemi kademelerine yönelik çözüm önerileri*; okula ulaşımında ve sınıf ortamında maske kullanımı (Yan, 2021) ve aşı zorunluluğu (Sullivan, 2021) *Okul sağlığına ilişkin çözüm önerileri*; öğrencilerdeki akademik başarı beklentilerini güncelleme (Gözler, 2021) *Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Bilişsel*; öğrencilerin ekran başında kalmaktan kaynaklanan halsizlik, yorgunluk ve postür bozukluğundan kaynaklanan fiziksel sorunlara yönelik çözüm önerileri (Stenson, 2021) *Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Fiziksel*; öğrencilerin sosyal hayata adaptasyonlarında öğretmen ve ebeveyn sorumlulukları (Atlı, 2020) ve depresyon ve kaygı bozukluğuna yönelik çözüm önerileri (Ali, 2020) *Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Duyuşsal*; öğrencilerin okula uyumları için aile desteği (Seymen, 2021) ve sosyal anksiyetenin aşılması (Karimi, 2021) *Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Sosyal*; öğrencilerin internet erişimi, etkileşimli etkinlikler, ekran süresinin azaltılması (Diallo, 2020) *Uzaktan eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik çözüm önerileri*; öğretmen tükenmişliği ve öğretmenlere destek olacak koşulların oluşturulması (Clarke, 2021) *Öğretmen*

tükenmişliğine yönelik çözüm önerileri alt temaları altında incelenmiştir. Çözüm önerileri teması altındaki her bir alt tema için ilgili haberlerden alıntılar Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2

COVID-19 Salgın Döneminde Eğitim Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerilerine Dair Alt Temalar

Alt Tema	Haberden Alıntı
Okul sistemi kademelerine yönelik çözüm önerileri	“Salgın bazıları için önemli bir sorun olurken, bazıları için de ciddi bir fırsat oldu. Koronanın ötesinde Türkiye şu anda ciddi bir ekonomik krizin içinde. İşe alımlar çok yavaşladı ve birçok kurum zor durumda. Fakat kısa vadede bile birçok kurumun yeni yeteneklere ihtiyacı var. Orta ve uzun vadede ise salgın dönemini verimli geçiren üniversitelerinin şansının açılacağını düşünüyorum. Tüm öğrencilere önerim, sorunu fırsata çevirebilmek için kendilerine yatırım yapmaları ve bilgilerini hem de yetkinliklerini geliştirmek için kendilerine yatırım yapmaları ve hem bilgilerini hem de yetkinliklerini geliştirmek için her fırsattan faydalanmaları.” (Mine Özdemir-Güneli, Milliyet, 23 Nisan 2021)
Okul sağlığına ilişkin çözüm önerileri	*“Make sure to be wearing a mask that covers your nose and your mouth. It should be at least the quality of a 3-ply surgical mask,” she said. “There are also KN95s, depending on the age of the child, that are even better. But the mask should be at least a 3-ply surgical mask. A cloth mask is not sufficient.” (Holly Yan, CNN, 12 September 2021)
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Bilişsel	“Akademik beklentilerinizi güncelleyin. Uzun zaman antrenman yapmamış bir sporcu gibi düşünün ve pandemide okula gitmeyen çocuğunuzdan aynı performansı beklemeyin. Akademik bilginin her zaman telafisi var, kaygılanmayın.” (Özgür Gözler, Hürriyet, 28 Ağustos 2021)
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Fiziksel	*“-Ideally, children and adults alike should maintain a neutral posture while sitting at a computer, with the spine not twisted or bent, the lower back supported and the neck straight. -Forearms and thighs should be roughly parallel to the floor, and feet should be flat and supported, not dangling. -Arms should rest comfortably at the sides, with wrists straight and relaxed. -The work area should be well-lit with the monitor positioned at approximately arm’s-length and the top part of the screen comfortably at eye level. -To ease eye strain, Hedge suggests the 20-20-20 rule, “which is that every 20 minutes you look more than 20 feet away from you to rest the eyes and blink your eyes for at least 20 seconds.” (Jacqueline Stenson, NBC News Digital, 17 October 2021)
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Duyuşsal	“...Bu dönemde ve sonrasında rehber öğretmenlere çok iş düşüyor. Aileleri ve çocukları doğru bilgilendirip çocuklarla çalışmalarda bulunmalılar. Gerekirse çocuk psikiyatristleri, psikologlarıyla iş birliği kurmalılar. Rehber öğretmenlerimiz çocukları okulun ilk gününden itibaren rahatlatarak gerekirse psikoeğitimler vermeliler” dedi.” (Dilek Atlı, Hürriyet, 6 Haziran 2020)
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Sosyal	“...Ebeveynlerin çocuklarına verecekleri destek, okula adaptasyon sürecinin hızlı ve kolay olmasını sağlayacaktır.” (Didem Seymen, Sabah, 7 Eylül 2021)
Uzaktan eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik çözüm önerileri	*“Community engagement is a big element that kids are missing during this time, so to have an actual face of a teacher on the TV seemed like a good idea,” she said.” (Amadou Diallo, NBC News Digital, 19 April 2020)

Tablo 2 (Devamı)

Alt Tema	Haberden Alıntı
Öğretmen tükenmişliğine yönelik çözüm önerileri	*"...So we have to tackle that actively as leaders -- create the climate and the conditions where teachers have some supports as well." (Rachel Clarke, CNN, 21 August 2021)

Araştırma kapsamında incelenen haberlerdeki COVID-19 salgın döneminde eğitime ilişkin ortaya çıkan fırsatlar, 'Fırsatlar' teması altında incelenip 5 alt tema altında birleştirilmiştir. Öğrenme ortamlarının ve ders içeriklerine yönelik sunulan fırsatlar (Diallo, 2020; Eğitim Servisi, 2021) *Eğitim durumlarının yeniden organizasyonu*; ebeveyn ve öğretmenlerin öğrencilere sağladığı destek (Seymen, 2021; Şahin, 2021) ve eğitim paydaşlarına verilen eğitim (Anadolu Ajansı, 2021a) *Eğitim paydaşlarının rolü ve aktif katılımı*; öğrenme ortamlarının dış alanlara taşınması (Einhorn, 2020) *Okul binalarının, mimarisinin yeniden revizyonu – Okul bahçelerinin önemi*; okullardaki olası temas veya vakanın hızlı teşhis ve müdahalesi (Anadolu Ajansı, 2021b) ve dijital dönüşüm (Atagün, 2021a) *Eğitim Sistemlerinin yönetim ve denetim birimleri ile kriterlerinin yeniden belirlenmesi – yönetim ve dijital yönetim ve denetim*; okul içerisinde sosyal mesafenin dikkat edilmesi örneğin okullarda yemeklerin yemekhane gibi toplu alanlar yerine dış ortamda yemek yenilmesi (Yan, 2021), sınıfların düzenli havalandırılması ve HES Kodu kontrolü (Gözler, 2021) *Okul temizliği ve hijyeni* alt temaları altında incelenmiştir. Fırsatlar teması altındaki her bir alt tema için ilgili haberlerden alıntılar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

COVID-19 Salgın Döneminde Eğitime İlişkin Fırsatlara İlişkin Alt Temalar

Alt Tema	Haberden Alıntı
Eğitim durumlarının yeniden organizasyonu	"Öğrencilerin yüzde 61,1'i yüz yüze derslerde, çevrimiçiye göre daha iyi öğrendiklerini belirttiler. Çevrimiçi veya çevrimdışı ortam tasarımına karar verirken öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini dikkate alın. Çevrimiçi ve çevrimdışı ortamı birbirine entegre ederek öğrenme ortamını tasarlayın bu tarz ortamlarda derslerini takip edenlerin yüzde 86'sı derslere kendi isteğiyle girmekte. Çevrimiçi derslerde dikkatini toplayabildiğini belirten öğrenci oranı yüzde 26,2. Sadece yazıdan oluşan materyallerdense görsel ve metnin birlikte sunulduğu materyaller tasarlayın." (Eğitim Servisi, Milliyet, 9 Nisan 2021)
Eğitim paydaşlarının rolü ve aktif katılımı	"...Bu noktada en sağlıklı yöntem, ebeveynleri ve öğretmenlerin çocukların bu kaygısını göz önünde bulundurarak onların duygularına, kaygı ve korkularına kulak vererek bu süreci yürütmeleridir. Her konuda doğru bilgiler vererek, çocukların yaşların uygun olarak merak duygularının giderilmesi, kuralları ve bu kuralların neden koyulduğunu anlatarak ilerlemek çok önemlidir. Kurallara uyulmaması durumunda yaşanabilecek olumsuz sonuçları çocuklara uygun bir dille aktarmak çocukların bu yeni düzene uyumunu kolaylaştıracaktır." (Aybike Şahin, Sabah, 6 Eylül 2021)
Okul binalarının, mimarisinin yeniden revizyonu – Okul bahçelerinin önemi	*"The idea of moving classes outside – as some schools did to combat earlier epidemics in the last century – has gained steam as an alternative option." (Erin Einhorn, NBC News Digital, 5 August 2020)

Tablo 3 (Devamı)

Alt Tema	Haberden Alıntı
Eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim birimleri ile kriterlerinin yeniden belirlenmesi – Yönetişim ve dijital yönetim ve denetim	“ Bakanlıktan yapılan açıklamada, yeni eğitim öğretim yılının yarın yüz yüze başlatılacağı hatırlatılarak, yüz yüze eğitimin bir kez daha kesintiye uğramaması için tüm imkanlarını seferber eden Milli Eğitim Bakanlığının, okullardaki tedbirler ile olası temas veya vaka durumunda izlenecek yolların takibi amacıyla COVID-19 Salgın Yönetim Destek Merkezi kurduğu kaydedildi. ‘Yarıdan itibaren devreye alınacak merkez, okullardan gelecek çağrılara anında cevap vererek gerekli yardım ve yönlendirmeyi yapacak. Öğretmen ve yöneticiler, MEBİM'in 444 0 632 numaralı telefonunu arayacak. MEBİM okullardan gelen çağrıları otomatik olarak COVID-19 Merkezine yönlendirecek. Yardım talep edilen konuya göre merkez, daha önce hazırlanan rehber, kılavuz ve algoritma uyarınca gereken yardım ve yönlendirmeyi yapacak. İhtiyaç halinde, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki COVID-19 Danışma Kurulunun da görüşleri alınacak.’ “ (Anadolu Ajansı, Hürriyet, 5 Eylül 2021)
Okul temizliği ve hijyeni	“Eating in socially distanced classrooms is certainly better than in a lunch hall with hundreds of other children in a small, enclosed indoor space... One way students can socialize with different groups of friends is to eat outside, if the school allows it that could be in a courtyard, on the grass, or even a designated portion of the parking lot.” (Holly Yan, CNN, 12 September 2021)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma kapsamındaki araştırma sorularına dayalı olarak yapılan betimsel analiz sonucunda, elde edilen alt temalar *Okul sistemi kademeleri, Okul sağlığı, Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal sorunlar, Bireysel farklılıklar, Uzaktan eğitimin niteliği ve öğretmen tükenmişliği* olarak tespit edilirken; *Okul sistemi kademeleri, Okul sağlığı, Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal sorunlar, Uzaktan eğitimin niteliği ve Öğretmen tükenmişliği* ile ilgili sorunlara yönelik çözüm önerileri alt temalarına ulaşılmıştır. Fırsatlar ise *Eğitim durumlarının yeniden organizasyonu, Eğitim paydaşlarının rolü ve aktif katılımı, okul binalarının, mimarisinin yeniden revizyonu – Okul bahçelerinin önemi, Eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim birimleri ile kriterlerinin yeniden belirlenmesi – Yönetişim ve dijital yönetim ve denetim, Okul temizliği ve hijyeni* alt temaları ile sonuçlanmıştır. Tablo 4'te araştırmanın üç temel tema ve bu temaların altındaki toplam 22 alt tema gösterilmiştir.

Tablo 4
Alt Temalar

Sorunlar	Çözüm Önerileri	Fırsatlar
Okul sistemi kademelerine yönelik sorunlar	Okul sistemi kademelerine ilişkin çözüm önerileri	Eğitim durumlarının yeniden organizasyonu
Okul sağlığına ilişkin sorunlar	Okul sağlığına ilişkin çözüm önerileri	Eğitim paydaşlarının rolü ve aktif katılımı
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Bilişsel	Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Bilişsel	Okul binalarının, mimarisinin yeniden revizyonu – Okul bahçelerinin önemi
Öğrencilerde Gözlenen Gelişimsel Sorunlar: Fiziksel	Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Fiziksel	Eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim birimleri ile kriterlerinin yeniden belirlenmesi – Yönetişim ve dijital yönetim ve denetim
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Duyuşsal	Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Duyuşsal	Okul temizliği ve hijyeni

Tablo 4 (Devamı)

Sorunlar	Çözüm Önerileri	Fırsatlar
Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlar: Sosyal	Öğrencilerde gözlenen gelişimsel sorunlara ilişkin çözüm önerileri: Sosyal	
Bireysel farklılıklara ilişkin sorunlar	Uzaktan Eğitimin niteliğini arttırmaya yönelik çözüm önerileri	
Uzaktan eğitimin niteliğine ilişkin sorunlar	Öğretmen tükenmişliğine yönelik çözüm önerileri	
Öğretmen tükenmişliğine ilişkin sorunlar		

Yapılan analiz sonucunda; COVID-19 salgın sürecinde ulusal ve uluslararası düzeydeki haberler içerisinde sorun olarak öğrencilerin yaşadığı duyuşsal gelişim sorunlarına; çözüm önerisi olarak okul sağlığına ilişkin çözüm önerilerine; fırsatlarda ise eğitim paydaşlarının aktif katılımı ve rolüne ağırlık verildiği görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin COVID-19 salgınında gelişimsel olarak bilişsel, fiziksel, duyuşsal ve sosyal açıdan etkilenmelerinin haberlerin gündeminde olduğu görülmektedir. Gelişimin ilkelerine göre gelişimin bir bütün olduğu ve gelişimsel alanların birbirini etkilediği (Ummannel ve Dilek, 2016) göz önünde bulundurulduğunda, COVID-19 salgınının ayrı ayrı etkilediği bu gelişim alanlarının birbirlerini etkileyebileceği düşünülmektedir. Örneğin, öğrencilerin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim ile birlikte bilgisayar ekranında çok fazla vakit geçirmeleri fiziksel gelişimlerini (gözlerinin bozulması, duruş bozuklukları gibi) etkilerken, bu süreçte yaşadıkları duyuşsal sorunlar (kaygı, korku gibi) beslenme düzenlerini etkileyerek çeşitli fiziksel sorunlar yaşamalarına da neden olabilmektedir. Gündemdeki bir diğer sorun olan 'bireysel farklılıklar' kapsamında da öğrencilerin sahip oldukları farklı gelişim özelliklerinin süreçten farklı şekillerde etkilenmelerine sebep olduğu yer almaktadır. Bununla birlikte, haberlerde çoğunlukla COVID-19 salgınının öğrencilerin duyuşsal gelişimlerine etkisine vurgu yapılması ile çocuk gelişimi ve bu doğrultuda duyuşsal gelişimin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu noktada öğrencilerin yaşadığı gelişimsel sorunlarla birlikte yaşadıkları birçok eğitim sorunun çözümünde 'eğitim paydaşlarının rolü ve aktif katılımı' eğitimde fırsatlar oluşturacaktır. Haberlerde de bu konuda eğitim paydaşlarından özellikle de öğretmenler ve aileler üzerinde durulduğu görülmektedir.

İlk olarak öğretmen katılımının, yöneticilere okuldaki herhangi bir sorunun kaynağı ya da sınıf/öğrenci durumları ile ilgili önemli bilgilere erişim sağlaması ve bu bilgilere erişimin ve bu bilgilerin kullanımının artmasının eğitim programı ve öğretim kararlarının kalitesini arttırdığı düşünülmeleri nedeniyle (Gichohi, 2015) eğitimde önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte, aile üyeleri, birçok çocuğun hayatındaki ilk öğretmen veya eğitimcidir (Fan ve Chen, 2001), bu nedenle eğitimde ailenin önemi büyüktür. Ebeveynler çocukların ilk öğretmenleri olmakla birlikte aynı zamanda eğitimcilerin ortakları olarak da kabul edilmektedir (Keçeli-Kaysili, 2008). Okulların ebeveynlerle karşılıklı sorumluluk geliştirerek ortaklık kurması bu sayede, ailelerin okulları destekleme çabası, eğitimde aile katılımının artırılması, başarılı bir eğitim sistemi üzerinde doğrudan olumlu bir etki yaratmaktadır (Đurišic ve Bunijevac, 2017).

İncelenen haberlerde çözüm önerisi olarak çoğunlukla 'okul sağlığına ilişkin çözüm önerilerinde' bulunulmasının nedeni COVID-19'un öncelikli olarak insan sağlığı üzerinde etkili olması olarak düşünülebilir. Bu durumda eğitimin önceliği de 'insan sağlığı' olmuş ve bu yönde çözümler üretilmeye çalışılmıştır. Okulların açılıp kapanması, maske kullanımı, okullarda sosyal mesafenin sağlanması bu yöndeki çözüm önerilerinden birkaçıdır.

Okulların kapanması, öğrenci ve öğretmenlerin evlere kapanmasına ve uzaktan eğitimin başlamasına neden olmuştur. Uzaktan eğitim, teknoloji ve eğitimi birbirine yakınlaştırmış, eğitimdeki birçok soruna temel oluşturmakla (Carrillo ve Flores, 2020; Starkey, Shonfeld, Prestridge ve Cervera, 2021) birlikte incelenen haberlerde niteliği ile gündeme gelmiştir. Nitelik sorunları öğrencilerin internete ve teknolojiye erişim sorunlarından kaynaklanmakta, bireysel farklılıklardan etkilenmekte ve fırsat eşitsizliklerini gündeme getirmektedir (Engzella, Freya ve Verhagen, 2021; Grewenig, Lergetporer,

Werner, Woessmann ve Zierow, 2021). Süreçte öğrencilerle birlikte öğretmenler de çeşitli sorunlarla karşılaşmıştır. Gerek özel hayatlarında gerekse iş hayatlarında COVID-19 ile mücadele eden öğrenmenler 'öğretmen tükenmişliği' yaşamışlardır (Büyükada, Kılıç, Kocabaş ve Karabay, 2021; Pressley, 2021; Pressley, Ha ve Learn, 2021).

Okul sağlığına yönelik sorunlar, uzaktan eğitime ilişkin sorunlar ve bu yöndeki çözüm önerileri eğitim sistemimiz için 'Okul temizliği ve hijyeni' başta olmak üzere, 'Eğitim durumlarının yeniden organizasyonu', 'Okul binalarının, mimarisinin yeniden revizyonu – Okul bahçelerinin önemi', 'Eğitim sistemlerinin yönetim ve denetim birimleri ile kriterlerinin yeniden belirlenmesi – Yönetişim ve dijital yönetim ve denetim' fırsatlarını gündeme getirmiştir.

Bu temel alt temalara ek olarak, haberlerde sosyo ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin yaşadığı fırsat eşitsizliklerine (Bellafante, 2020; Levin, 2020; 2021), yükseköğretim öğrencilerinin bu süreçteki staj ve barınma sorunlarına (Taylan, 2021; Alkar, 2020) yer verilmiştir. Aynı zamanda haberlerde her öğretim kademesi için oluşan öğrenme kayıpları ve okul terkleri (Özdemir-Güneli, 2021b; Şahin, 2021; The Learning Network, 2021) ile birlikte okuldan uzak kalan kız çocuklarının sayısının artmasına (Atagün, 2021a; Lowery, 2020; Simmons ve Talzaman, 2020) dikkat çekilmiştir. Okuldan uzak kalmak ilköğretim düzeyindeki öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde okuma – yazma becerilerinin gerilemesine (Karaarslan, 2021), sosyalleşmelerinin azalması dolayısıyla arkadaşlık ilişkilerinde zorlanmalara (Karaarslan, 2021), öğretmenlerin iş yükünün artmasına (Atagün, 2021a) neden olmuştur. Bununla birlikte haberler okuldan uzak kalan öğrencilerin arkadaşlarına ve okullarına duyduğu özlem (Eğitim Servisi, 2021), öğrenci motivasyonunda azalma (Eğitim Servisi, 2021), öğrencilerin gelecek kaygıları (Khurana, 2020; Özdemir-Güneli, 2021a; Taylan, 2021) ile kademeler arasında geçişte yaşanan ölçme ve değerlendirme sorunlarına (Field, 2021; The Learning Network, 2021) da dikkat çekmiştir.

Araştırma bulguları incelendiğinde, COVID-19 salgınının eğitim programlarını nasıl etkilediği, programa yönelik ne tür sorunlar ortaya çıktığı ve buna yönelik fırsatların neler olduğuna dair haber sayısının sınırlı olduğu gözlenmiştir. Oysa araştırmamızın 'Okul sistemi kademelerine yönelik sorunlar' kapsamında elde edilen bulguları incelendiğinde, her kademe için farklı sorunların olduğunu ve eğitim programlarının gündeme gelmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim, her şeyden önce bir halk sağlığı krizi olan salgın, aynı zamanda ekonomik ve eğitimsel bir krizdir (Pinar, 2021). Fiziksel, psikolojik ve eğitimsel olarak etkilemesiyle insani bir kriz oluşturan bu süreç, aynı zamanda bir eğitim programı krizidir (Pinar, 2021). Bu süreçte eğitimcilerin bu kriz ile mücadeleleri göz önünde bulundurulduğunda, bu durum özellikle acil uzaktan eğitim süreçlerinde yüz yüze eğitim için geliştirilen programların nasıl adapte edileceği ve uygulanacağına yönelik daha detaylı tartışmalar ve stratejiler geliştirilmesi gerektiği hususunda uyarıda bulunmaktadır.

Bu çalışmanın bulguları doğrultusunda, bu süreçten elde edinilen deneyimlerle acil uzaktan eğitim sistemlerinin ve eğitim materyali depolarının oluşturulması, dijital eğitime erişimin önündeki engellerin giderilmesi ve dijital eğitim konusunda öğretmen eğitimi programlarının güçlendirilmesi önerilebilir. Aynı zamanda eğitime erişimde sosyal-adalet ve eşitlik alanında politikalar geliştirilmesi, dezavantajlı grupların eğitime dahil edilmesi, son olarak öğretmen ve öğrencinin iyi halinin korunması konularında yapılan / yapılacak çalışmalara ağırlık verilmesi, eğitim programları ve öğretim ile araştırma süreçlerine yönelik öneriler olarak sunulabilir. Alanyazında bundan sonraki çalışmalarda, salgının başından itibaren eğitim sistemlerinde gelişen ve değişen unsurların karşılaştırmalı analizine ve salgının eğitim paydaşları üzerindeki etkileri ve müdahale stratejilerine ilişkin araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Aksoy, S. (2021). Covid-19 Pandemisinin haber metinlerinde çerçevelenmesi üzerine bir araştırma. M., Yılmaz, H., Çiftçi ve M., Doğar (Ed.). *COVID 19 Sürecinde iletişim ve medya çalışmaları* içinde (s. 321-368). Ankara: IKSAD.

*Ali, S. S. (2020, October). *Educators teaching online and in person at the same time feel burned out*. Retrieved from <https://www.nbcnews.com/news/us-news/educators-teaching-online-person-same-time-feel-burned-out-n1243296>

- *Alkar, A. Z. (2020, Eylül). *Pandemi döneminde zorunlu staj*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/pandemi-doneminde-zorunlu-staj-41610668> adresinden elde edildi.
- *Anadolu Ajansı. (2021a, Ağustos). Öğretmenlere psikolojik sağlık eğitimi. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/ogretmenlere-psikolojik-saglamlik-egitimi-41880059> adresinden elde edildi.
- *Anadolu Ajansı. (2021b, Eylül). *Okullara destek için koronavirüs salgın yönetim merkezi kuruldu*. <https://www.hurriyet.com.tr/gundem/okullara-destek-icin-koronavirus-salgin-yonetim-merkezi-kuruldu-41888239> adresinden elde edildi.
- Apriyanti, C. (2020). Distance learning and obstacles during Covid-19 outbreak. *Jurnal Ilmiah Pendidikan Dasar*, 7(2), 68-83.
- *Atagün, Z. (2021a, Eylül). *TUSİAD'dan eğitim raporu*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/tusiaddan-egitim-raporu-41891776> adresinden elde edildi.
- *Atagün, Z. (2021b, Eylül). *Eskiden 'eziyet' olarak görüyordum, şimdi koşa koşa gidiyorum*. <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/hurriyet-cumartesi/eskiden-eziyet-olarak-goruyordum-simdi-kosa-kosa-gidiyorum-41897346> adresinden elde edildi.
- *Atay, A. F. (2021, Eylül). *Çocuklarınıza güven vererek okula alışma adaptasyonunu yükseltin*. <https://www.sabah.com.tr/egitim/cocuklariniza-guven-vererek-okula-alisma-adaptasyonunu-yukseltin-5651570> adresinden elde edildi.
- *Atlı, D. (2020, Haziran 6). *Çocuklar için bir de bu dönemin sonrası var*. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/cocuklar-icin-bir-de-bu-donemin-sonrasi-var-41535401> adresinden elde edildi.
- Aydın, N. (2018). Nitel araştırma yöntemleri: Etnoloji. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi (UBSBİD)*, 2(2).
- *Bellafante, G. (2020, November). *Are we losing a generation of children to remote learning?* Retrieved from <https://www.nytimes.com/2020/11/06/nyregion/nyc-remote-learning.html?searchResultPosition=279>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyükkada, S., Kılıç, G. N., Kocabaş, İ., & Karabay, A. (2021). Investigation of burnout levels of school administrators and teachers in the COVID-19 epidemic process. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8, 118-128.
- Carrillo, C., & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Casero-Ripollés, A. (2020). "Impact of Covid-19 on the media system. Communicative and democratic consequences of news consumption during the outbreak". *El Profesional de la Información*, 29(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2020.mar.23>
- *Chuck, E. (2020, June). *Reopening schools: Will in-person classes, online learning or a mix be the solution?* Retrieved from <https://www.nbcnews.com/news/us-news/person-classes-online-learning-or-mix-reopening-schools-will-bring-n1231891>
- *Clarke, R. (2021, August). *Many predicted some kind of 'Covid slide' in learning. Test results show how bad it is*. Retrieved from <https://edition.cnn.com/2021/08/25/us/school-test-scores-covid-pandemic/index.html>
- Colao, A., Piscitelli, P., Pulimeno, M., Colazzo, S., Miani, A., & Giannini, S. (2020). Rethinking the role of the school after COVID-19. *The Lancet Public Health*, 5(7), 370.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 91-96.

- *Daniels, N. (2020, May). *When the pandemic ends, will school change Forever?* Retrieved from <https://www.nytimes.com/2020/05/05/learning/when-the-pandemic-ends-will-school-change-forever.html?searchResultPosition=234>
- David, Y., & Sommerlad, E. (2021). Media and information in times of crisis: The case of the COVID-19 infodemic. In: G. J., Andrews, V. A., Crooks, J. R., Pearce, & J. P., Messina (Eds.) *COVID-19 and similar futures. Global Perspectives on Health Geography*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70179-6_17
- De, S. (2020). *Impacts of the Covid-19 pandemic on global education*. Royal Book Publishing. <https://doi.org/10.26524/royal.37.6>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 1-32). Thousand Oaks, CA: Sage.
- *Diallo, A. (2020, April). *How to reach students without internet access during coronavirus? Schools get creative*. Retrieved from <https://www.nbcnews.com/news/education/how-reach-students-without-internet-access-during-coronavirus-schools-get-n1186251>
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as an important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Engzella, P., Freya, A., & Verhagen, M.D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), 1-7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- *Eğitim Servisi. (2021, Nisan). *Uzaktan eğitimde 'zorlama' olumsuz etkiliyor*. <https://www.milliyet.com.tr/egitim/uzaktan-egitimde-zorlama-olumsuz-etkiliyor-6477264> adresinden elde edildi.
- *Einhorn, E. (2020, August). *Schools seeking alternative to remote learning try an experiment: Outdoor classrooms*. Retrieved from <https://www.nbcnews.com/news/education/tents-yurts-snowsuits-schools-seeking-alternativess-remote-learning-move-classes-n1235809>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Ferrel, M. N., & Ryan, J. J. (2020). The impact of COVID-19 on medical education. *Cureus*, 12(3). <https://dx.doi.org/10.7759%2Fcureus.7492>
- Gichohi, G. W. (2015). Stakeholder involvement in schools in 21st century for academic excellence. *International Journal of Education and Research*, 3(2), 13-22.
- *Gözler, Ö. (2021, Ağustos). *'Çocuklar derslerden çok sosyalleşmeye odaklanabilir'*. <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/hurriyet-cumartesi/cocuklar-derslerden-cok-sosyallesmeye-odaklanabilir-41882447> adresinden elde edildi.
- Grewenig, E., Lergertporer P., Werner K., Woessmann L., & Zierow L. (2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low- and high-achieving students. *European Economic Review*, 140, 1-21. <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103920>
- He, H., & Harris, L. (2020). The impact of Covid-19 pandemic on corporate social responsibility and marketing philosophy. *Journal of Business Research*, 116, 176-182. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2020.05.030>
- Huang, C., Wang, Y., Li, X., Ren, L., Xhao, J., Hu, Y. et al. (2020). Clinical features of patients infected with 2019 novel coronavirus in Wuhan, China. *Lancet*, 395(10223), 497-506. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30183-5](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30183-5)
- *Karaarslan, C. (2021, Eylül). *Yüz yüze eğitimde çarpıcı rapor: İşte ilk 10 günde çıkan sonuç*. <https://www.sabah.com.tr/egitim/yuz-yuze-egitimde-son-dakika-raporu-ilk-10-gunde-cikan-sonuc-5666437> adresinden elde edildi.

- Karaköse, T. (2021). The impact of the COVID-19 epidemic on higher education: Opportunities and implications for policy and practice. *Educational Process: International Journal*, 10(1), 7-12. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2021.101.1>
- Karaköse, T., & Demirkol, M. (2021). Exploring the emerging COVID-19 research trends and current status in the field of education: A bibliometric analysis and knowledge mapping. *Educational Process International Journal*, 10(2), 7-27. doi: 10.22521/edupij.2021.102.1
- Karaköse, T., & Malkoç, N. (2021). Psychological impact of the COVID-19 pandemic on medical doctors in Turkey. *Social Behavior and Personality*, 49(1), e9890. <https://doi.org/10.2224/sbp.9890>
- *Karimi, F. (2021, August). *Some kids don't want to return to in-person schooling*. Retrieved from <https://edition.cnn.com/2021/08/15/us/back-to-school-anxieties-wellness/index.html>
- Keçeli-Kaysili, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000115
- *Field, K. (2021, February). *To test or not to test? As schools remain closed, debate heats up over standardized testing*. Retrieved from <https://www.nbcnews.com/news/education/test-or-not-test-schools-remain-closed-debate-heats-over-n1257508>
- *Kelly, S. M. (2021, July). *Some parents are seeking out permanent virtual school for the fall*. Retrieved from <https://edition.cnn.com/2021/07/16/tech/online-school-permanent/index.html>
- Khurana, M. (2020, November 29). *College amid Covid reveals the truth about education privilege – and luxury of good grades*. Retrieved from <https://www.nbcnews.com/think/opinion/college-amid-covid-reveals-truth-about-education-privilege-luxury-good-ncna1249278>
- Lakshmin, P. (2021, September). *4 Ways parents can calm down their back-to-school fears*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2021/08/20/well/family/back-to-school-fear-tip.html?searchResultPosition=57>
- Lavis, V. (2010). Multiple researcher identities: Highlighting tensions and implications for ethical practice in qualitative interviewing. *Qualitative Research in Psychology*, 7, 316- 331. doi: 10.1080/14780880902929506
- Lep Ž., Babnik K., & Hacin-Beyazoglu, K. (2020). Emotional responses and self-protective behavior within days of the COVID-19 outbreak: The promoting role of information credibility. *Frontiers in Psychology*, 11:1846. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01846
- *Levin, D. (2020, October). *No home, No Wi-Fi: Pandemic adds to strain on poor colleges students*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2020/10/12/us/covid-poor-college-students.html?searchResultPosition=277>
- *Levin, D. (2021, January). *How the pandemic has been devastating for children from low-income families*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2020/12/29/us/coronavirus-trauma-young-people.html?searchResultPosition=260>
- *Lowery, C. (2020, October). *Covid-19 is having detrimental effects on millions of girls around the world – How to drive change in your community*. Retrieved from <https://www.nbcnews.com/known-your-value/feature/covid-19-having-detrimental-effects-millions-girls-around-world-how-ncna1245250>
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the Covid-19 Pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), 1-9. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>
- Medya Radar (2021). 6 Eylül - 12 Eylül haftası tiraj raporu. Medya Radar: <https://www.medyaradar.com/tirajlar> adresinden elde edildi.
- Moreno, C., Wykes, T., Galderisi, S., Nordentoft, M., Crossley, N., Jones, N. et al. (2020). How mental health care should change as a consequence of the COVID-19 pandemic. *The Lancet Psychiatry*, 7(9), 813-824. [https://doi.org/10.1016/S22150366\(20\)30307-2](https://doi.org/10.1016/S22150366(20)30307-2)

- NewScientist (2021). *Covid-19: the disease caused by a kind of coronavirus which first originated in Wuhan, China in late 2019*. Retrieved from <https://www.newscientist.com/definition/covid-19/>
- Ormston, R., Spencer, L., Barnard, M., & Snape, D. (2014). The foundations of qualitative research. In J. Ritchie, J. Lewis, C. M. Nicholls, & R. Ormston (Eds.), *Qualitative research practice: A guide for social science students & researchers* (2nd ed., pp. 1-26). Los Angeles, CA: Sage.
- Owusu-Fordjour, C., Koomson, C. K., & Hanson, D. (2015). The impact of COVID-19 on learning: The perspective of the Ghanaian student. *European Journal of Education Studies*, 7, 88-101. doi: 10.5281/zenodo.375358
- *Özdemir-Güneli, M. (2021a, Nisan). 'Korona mezunları'nın işi çok zor. <https://www.milliyet.com.tr/egitim/korona-mezunlarinin-isi-cok-zor-6488533> adresinden elde edildi.
- *Özdemir-Güneli, M. (2021b, Eylül). Yeni baştan alfabe! Pandemi eğitimi vurdu. <https://www.milliyet.com.tr/egitim/yeni-bastan-alfabe-pandemi-egitimi-vurdu-6600598> adresinden elde edildi.
- Özüdoğru, G. (2021). Problems faced in distance education during Covid-19 pandemic. *Participatory Educational Research Peer Review Academic Journal*, 8(4), 321-333.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pinar, W. F. (2021). Curriculum and the Covid-19 crisis. *Prospects*, 51, 299-311. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09560-y>
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325-327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Pressley, T., Ha, C., & Learn, E. (2021). Teacher stress and anxiety during COVID-19: An empirical study. *American Psychological Association*, 36(5), 365-376. <https://doi.org/10.1037/spq0000468>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), <https://dx.doi.org/10.1136%2Fgpsych-2020-100213>
- Reuge, N., Jenkins, R., Brossard, M., Soobrayan, B., Mizunoya, S., Ackers, J., et al. (2021). Education response to COVID 19 pandemic, a special issue proposed by UNICEF: Editorial review. *International Journal of Educational Development*, 87.
- Roger, K., Bone, T. A., Heinonen, T., Schwartz, K., Slater, J., & Thakrar, S. (2018). Exploring identity: What we do as qualitative researchers. *The Qualitative Report*, 23(3), 532-546. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.2923>
- *Seymen, D. (2021, Eylül). Velilere uyarı: Okullarda yüz yüze eğitim sürecinde bunlara dikkat!. <https://www.sabah.com.tr/egitim/velilere-uyari-okullarda-yuz-yuze-egitim-surecinde-bunlara-dikkat-5652746> adresinden elde edildi.
- *Şahin, A. (2021, Eylül). Psikolog İnci Peşkircioğlu cevapladı: Yüz yüze eğitimde bizi neler bekliyor? <https://www.sabah.com.tr/roza/aile/psikolog-inci-peskircioglu-cevapladi-yuz-yuze-egitimde-bizi-neler-bekliyor> adresinden elde edildi.
- *Simmons, K., & Talzaman, Y. (2020, September). Covid-19: Women, girls bear unequal share of pandemic burden, U.N. warns. Retrieved from <https://www.nbcnews.com/news/world/covid-19-women-girls-bear-unequal-share-pandemic-burden-u-n1240681> .
- Starkey, L., Shonfeld, M., Prestridge, S., & Cervera, M.G. (2021). Special issue: Covid-19 and the role of technology and pedagogy on school education during a pandemic. *Technology, Pedagogy and Education*, 1-5. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2021.1866838>
- *Stenson, J. (2021, October). Remote learning can be a pain for kids in more ways than one. Retrieved from <https://www.nbcnews.com/health/kids-health/remote-learning-can-be-pain-kids-more-ways-one-n1243175>

- *Stolberg, S. G. (2021, September 9). *Parents support school mask mandates more than required vaccines, a study finds*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2021/08/11/us/politics/school-mask-mandate.html?searchResultPosition=79>
- *Sullivan, K. (2021, July). *Colleges, universities with Covid vaccination mandates facing pushback*. Retrieved from <https://www.nbcnews.com/health/health-news/colleges-universities-covid-vaccination-mandates-facing-pushback-n1273916>
- Ummanel, A. ve Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. S. Çelenk (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s. 34-52). Ankara: Pegem.
- Vidya, K. S., & Sarangapani, P. M. (2011). Is education news?. *Economic and Political Weekly*, 46(42), 69-76.
- *Yan, H. (2021, September). *From the bus to after-school activities, here's how kids can help stay safe during this Delta variant surge*. Retrieved from <https://edition.cnn.com/2021/08/23/health/covid-safety-tips-students-wellness/index.html>
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık
- World Health Organization [WHO]. (2020a). *Coronavirus*. Retrieved from https://www.who.int/health-topics/coronavirus#tab=tab_2
- World Health Organization [WHO]. (2020b). *Naming the coronavirus disease (COVID-19) and the virus that causes it*. Retrieved from [https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it)
- Tadesse, S., & Muluye, W. (2020) The impact of COVID-19 pandemic on education system in developing countries: A review. *Open Journal of Social Sciences*, 8, 159-170.
- *Taylan, U. (2021, Eylül). 'Okulun açılmasını istiyorum ama hevesim de kırıldı'. <https://www.hurriyet.com.tr/kelebek/hurriyet-pazar/okulun-acilmasini-istiyorum-ama-hevesim-de-kirildi-41887876> adresinden elde edildi.
- *Taylor, K., & Nierenberg, A. (2021, June). *The dangers of failing grades*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2021/06/23/us/failing-grades-covid.html?searchResultPosition=113>
- The Learning Network. (2021, April). *What students are saying about 'Learning Loss' during the pandemic*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2021/04/29/learning/what-students-are-saying-about-learning-loss-during-the-pandemic.html?searchResultPosition=278>
- *Tingley, K. (2021, June). *The pandemic seems to have made childhood obesity worse, but there's hope*. Retrieved from <https://www.nytimes.com/2021/06/24/magazine/childhood-obesity-pandemic.html?searchResultPosition=112>
- Washington and Lee University Library [WLUL]. (2015). *Top 50 online news entities*. Retrieved from <https://libguides.wlu.edu/c.php?g=357505&p=2412837>
- UNESCO (2020a). *Adverse consequences of school closures*. Retrieved from <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/consequences>
- UNESCO (2020b). *UNESCO Rallies International Organizations, Civil Society and Private Sector Partners in a Broad Coalition to Ensure #LearningNeverStops*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/unesco-rallies-international-organizations-civil-society-and-private-sector-partners-broad>

*Araştırma kapsamında incelenen haberler

COVID-19 Küresel Salgın Döneminde İngilizce Öğretmenlerinin Öğretim Programı Kaynaklarını Kullanım Yaklaşımlarının İncelenmesi

Güniz Çalışkan Kılıç

Karşıyaka Suzan Divrik Mesleki ve Teknik
Anadolu Lisesi, Türkiye
gnzcaliskan@gmail.com

Nilay T. Bümen

Ege Üniversitesi,
Türkiye
nilay.bumen@ege.edu.tr

Öz

Öğretim programı kaynakları (ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuzları, dijital eğitim materyalleri, vs.), öğretmen ve öğretim programı arasında bir köprü niteliğindedir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin okul türleri, ders saatleri ve öğrenci yeterliklerini göz önünde bulundurarak, öğretim programı kaynaklarını aynen kullandıklarını, atlama, uyarlama ya da doğaçlama yaptıklarını göstermektedir. COVID-19 küresel salgın döneminde yüz yüze eğitim için hazırlanmış olan mevcut program kaynakları çevrimiçi derslerde kullanılmaya devam edilmiştir. Bu araştırmada COVID-19 küresel salgın döneminde deneyimli lise İngilizce öğretmenlerinin program kaynakları ile ne yaptıkları, izledikleri yolu neden seçtikleri ve seçimlerinin sınıf ortamına etkisini görebilmek üzere nasıl bir yaklaşımda bulundukları incelenmektedir. Bütüncül çoklu durum deseniyle yürütülen çalışmada, katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre İzmir ilinde dört farklı okul türünde çalışmakta olan beş gönüllü lise İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır. Durum çalışmalarında birden fazla veri türü kullanılması önerildiğinden, ders gözlemleri, doküman incelemeleri ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri kullanılmıştır. Elde edilen veriler, kuramsal tematik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Bulgular, küresel salgın sürecinde yürütülen eşzamanlı derslerde her öğretmenin program kaynaklarını kullanma yaklaşımının bir dersten diğerine değiştiğini, bazı bölümlerde etkinlik sırasını takip ederek, kaynağı aynen kullanmayı tercih ettiklerini veya değişiklikler yaparak uyarladıklarını göstermektedir. Sonuç olarak küresel salgın sürecinde deneyimli lise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı kaynaklarını kullanırken, öğrencinin derse katılımı ve devamı, eşzamanlı ders süreleri ve haftalık ders saatleri, program kaynaklarının özellikleri ve kendi dijital yeterliliklerini göz önünde bulundurarak; aynen kullanma, uyarlama, doğaçlama ve atlama yaptıkları söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Küresel salgın, öğretim program kaynakları, öğretim programı kullanımı, öğretmen eğitimi, öğretmen-öğretim programı etkileşimi.

Investigation of English Teachers' Approach in Using Curriculum Resources During COVID-19 Pandemic

Abstract

Curriculum resources (textbooks, student workbooks, teacher guides, printed or digital educational materials, and interactive tools) act as a bridge between the teacher and the curriculum. As in many other school subjects, teachers need to use a variety of curriculum resources while teaching English. Studies show that teachers use curriculum resources by offloading, omitting, adapting, or improvising, considering the school types, class hours, and student competencies. During the COVID-19 pandemic period there have been no changes in the curricula which was prepared for face-to-face teaching, and the teachers continued to use the existing curriculum resources in synchronous lessons. Therefore, this research aims to investigate what senior high school English teachers do with the curriculum resources, why they choose the path they follow, and what approach they take to see the effect of their choices in the classroom environment during the COVID-19 pandemic. This study is conducted with a holistic multiple-case design. The participants consist of 5 volunteered high school English teachers who work in 4 different school types in İzmir, according to the maximum variation sampling. It is suggested using

more than one data type in case studies, lesson observations, document reviews, and semi-structured interviews were used in this study. The data were analyzed with the theoretical thematic analysis method. The findings indicate that during the pandemic period each teacher's approach to using curriculum resources in synchronous lessons, varies from one lesson to another. In some parts, they preferred to offload by following the order of activity or adapt it by making changes. As a result, during the COVID-19 pandemic period, we can say that senior high school English teachers offload, adapt, improvise and omit while using the curriculum resources by considering the student's participation and attendance, synchronous lesson durations and lesson hours per week, the characteristics of the curriculum resources and their own digital competencies.

Keywords: Global pandemic, curriculum resources, teacher education, teacher-curriculum interaction, use of curriculum resources.

Giriş

Birçok derste olduğu gibi İngilizce öğretiminde de öğretmenlerin çeşitli kaynakları (ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuzları, basılı veya dijital eğitim materyalleri, simülasyonlar, videolar ve etkileşimli araçlar) kullanmaya ihtiyacı vardır. Türkiye’de ve daha birçok ülkede İngilizce yabancı dil ya da ikinci yabancı dil olarak öğretildiği için, sınıf dışı ortamlarda öğrencilerin pratik yapma imkânı neredeyse hiç yoktur ve bu sebeple İngilizce öğretiminde kaynak kullanımı, oldukça önemli ve gereklidir. Ders kitapları esas olarak öğrenciler için yazılmaktadır, ancak öğretim programı ve öğretmenlerin uygulamaları arasında araç olarak işlev görebilmektedir (Viholainen, Partanen, Piironen, Asikainen ve Hirvonen, 2015). Bu bağlamda İngilizce dersindeki program kaynakları, öğretim programı ve öğretmen arasındaki ilişkiyi kolaylaştırmakta ve ayrıca Harmer’ın (2015, s.71) da belirttiği gibi “canlı ve ilginç” araçlar sağlamaktadır.

Alanyazında program kaynaklarının tanımı ve kapsamı konusunda çeşitli görüşler mevcuttur. Remillard (2005, s.213) “program materyalleri”, “öğretim programı kaynakları” ve bazen de “ders kitabı” terimlerini, öğretim sırasında öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılmak üzere tasarlanmış; basılı, genellikle yayınlanmış kaynaklara atıfta bulunmak için kullanmıştır. Ancak Remillard (2018, s.70) daha sonra “kaynaklar” terimini kullanırken, “basılı veya dijital öğretim materyalleri, simülasyonlar, videolar, etkileşimli araçlar ve diğerleri” de dahil olmak üzere olası araç türlerinin geniş bir yelpazesini içerecek şekilde bu terimi kullanan Avrupalı ve Güney Afrikalı meslektaşlarını takip ettiğini söylemiştir. Shawer (2010) program kaynaklarını, resmi öğretim programlarını temsil eden herhangi bir yazılıma ve görsel-işitsel malzemeye ek olarak ders kitapları, çalışma kitapları ve öğretmen kılavuzlarından oluşan herhangi bir pedagojik girdi; Li ve Harfitt (2017) ise öngörülen ders kitabı serilerini (öğrenci kitabı, öğretmen kılavuzu ve yardımcı sunumlar), kurum tarafından sağlanan ve resmi öğretim programlarını temsil eden tüm öğretim materyalleri olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada program kaynakları terimi, Remillard’ın (2018) tanımından yola çıkılarak, öğretmenlerin kullandıkları gerek dijital gerekse basılı olarak hazırlanan her türlü ders materyaliyle birlikte, ders kitabı, öğretmen kitabı, çalışma kitabı, öğrenci kitaplarının ses ve video dosyaları, Eğitim Bilişim Ağı’nda (EBA) bulunan ek materyalleri kapsayacak şekilde kullanılmıştır.

Günümüzde dijital eğitim materyallerinin hayatımıza girmesi ile birlikte ulaşılabilecek kaynaklar daha da zenginleşmiş, Brown’un (2009) belirttiği gibi öğretmenlerin program kaynaklarının temel fikirlerini uygulamaya dönüştürme yollarını anlamak önem kazanmıştır. Remillard (2005, s.236) öğretimin bir “program tasarımı” olduğunu ve “çok yönlü” olduğunu belirtmektedir; dolayısıyla öğretmenler öğretimin birçok alanında tasarım çalışması yapmaktadır. Brown’a göre (2009) öğretim, “öğretmenlerin öğretim bölümleri oluştururken program kaynaklarını benzersiz şekillerde kullandıkları bir tasarım süreci”dir (s.18). Öğretmenler eğitsel hedeflerini göz önünde bulundurarak, “mevcut kaynakları algılamalı ve yorumlamalı, sınıf ortamının kısıtlamalarını değerlendirmeli, ödenecek bedelleri dengelemeli ve stratejiler geliştirmelidir” (Brown, 2009, s.18).

Öğretmenler öğretim süreci için nasıl bir planlama yapıyorlar, kaynakları nasıl kullanıyorlar, nasıl uyarlıyorlar ve bu süreçte neler öğreniyorlar? gibi çeşitli sorular (Brown ve Edelson, 2003) birçok çalışmada ele alınmaktadır. İngilizce ders materyalleri üzerine birçok araştırma olsa da, öğretmenlerin

bu kaynakları nasıl ve neden kullandıkları üzerine oldukça az çalışma vardır (Menkabu ve Harwood, 2014; Li ve Harfitt, 2018). Chong (2016), öğretmenlerin kurum içi program kaynaklarını nasıl kullandıkları ve bunları etkili bir şekilde uygulamak için neleri bilmeleri gerektiği konusunda henüz fazla bir şey bilinmediğini belirtmektedir. Charalambous ve Hill (2012) öğretmen ve öğrencilerin içerik etrafındaki etkileşimlerinin, onların “kişisel (ör. bilgi, inançlar) ve sistemik (ör. program materyalleri, okul tesisleri, öğretim süresi) kaynakları nasıl harekete geçirdiklerine göre şekillendiğini” ifade etmektedir (s. 443). Farklı okul türlerinde farklı öğrenci özelliklerine hitap eden, aynı zamanda farklı deneyimleri, öğretim tarzları ve uzmanlık alanları olan öğretmenler, aynı kaynakları farklı şekilde kullanabilir, bunları kullanırken farklı derecelerde kolaylık veya zorluk yaşayabilirler (Menkabu ve Harwood, 2014). Ayrıca öğretmen ve öğrencilerin bireysel farklılıkları dışında, öğretim materyalleri tam olarak öğrenenlerinin ihtiyacını karşılayamayabilir, bu gibi durumlar için Nunan (2003) program kaynaklarının öğrenci grubuna göre uyarlanmasıyla öneminden bahsetmiştir. Forbes ve Davis (2010) de öğretmenlerin program materyallerini “yazıldığı hali ile kullanmak yerine, bir değerlendirme yapıp uyarladıklarını” ifade etmektedir (s. 209).

Öte yandan program materyalleri ile ilgili öğretmen yaklaşımları, öğretmenlerin meslekte deneyimli olup olmadıklarına göre de değişiklik göstermektedir. Tsui’nin (2003) araştırması, deneyimi az olan öğretmenlerin ders kitaplarına daha fazla güvenme eğiliminde olduklarını, ancak daha deneyimli öğretmenlerin genellikle seçici olduklarını ve zengin çeşitlilikte materyal kullandıklarını göstermektedir. Peretz (1990) de öğretmenlerin, program materyallerinin potansiyelini ortaya çıkarmak için bilgi ve uzmanlığa ihtiyaçları olduğunu ve belirli durumlar için yeniden yapılandırma yapabileceklerini belirtmiştir. Bu durumda deneyimi fazla olan öğretmenlerin yıllar içinde kendilerine özgü stratejiler geliştirdikleri ve ihtiyaç duyulduğunda bu stratejileri devreye soktukları söylenebilir.

Öğretmenin program kaynakları ile etkileşim biçimi, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olmak için onlara önemli kolaylıklar veya kısıtlamalar getirebilir. Program kaynakları, öğretmenlerin sınıfta yaptıklarını etkinleştirme, genişletme veya sınırlama potansiyeline sahip olan kültürel eserler (artefacts) olarak kabul edilirler (Wadheefa ve Tee, 2020a). Öğretmenlerin derse hazırlanma süreci, derste yaptıkları uyarlamalar ve doğaçlamalar, ders sonrası yaşanan deneyimler sonucu öğretim sürecini yeniden düzenleme ya da değerlendirme aşamaları, tam bir tasarım sürecidir ve bu süreçlerle ilgili araştırmalarda çeşitli çerçeveler ortaya çıkarılmıştır. Örneğin Nicol ve Crespo (2006) öğretmen adaylarının ders kitaplarını kullandıklarını incelemiş ve “bağlı kalma (adhering), genişletme (elaborate) ve yaratma (creating)” yaklaşımları olduğunu tespit etmiştir. Brown (2009, s.25) üç ortaokul fen bilgisi öğretmenin ders kitaplarının kullanımına ilişkin nitel bir çalışma yapmış ve öğretmenlerin program materyallerini kullanma yaklaşımlarını, “aynen kullanma (offloading), uyarlama (adaptation) ve doğaçlama (improvising)” olarak sınıflamıştır. Wadheefa ve Tee (2020b, s.10), İngilizce öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, Brown’ın (2009) sınıflamasına ek olarak, öğretmenlerin “çıkarma / atlama (omission)” yaptığını tespit etmiştir. Wadheefa ve Tee (2020b) ayrıca sosyoekonomik, coğrafi ve kültürel bağlamın öğretmen-eser ilişkisini nasıl şekillendirebileceğini tanımlarken, bağlamın da (ebeveynlerin katılımı, öğrencilerin öğrenme deneyimleri, okul hedefleri, iş fırsatları, profesyonel rehberlik) öğretmen ve eser (artefact) arasındaki etkileşime aracılık etmede önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Merkeziyetçi bir eğitim sistemi olan Çin’de İngilizce öğretimi üzerine araştırmalar yürüten Li ve Harfitt (2017) ise, öğretmenlerin pedagojik ihtiyaçları ve hedeflerinin, kaynakları sınıfta nasıl kullandıklarını belirleyebileceğini ortaya koymuştur. Konuyla ilgili olarak Türkiye’de fazlaca çalışma bulunmamakla birlikte, güncel çalışmalardan birinde matematik öğretmenlerinin ders kitaplarındaki metinleri ana kaynak olarak gördükleri, ancak öğretimi daha somut ve öğrenciler için daha anlamlı hale getirmek üzere diğer kaynaklarla genişletme yaptıkları, zorunlu ders kitapları dışında ek kaynaklar kullandıkları tespit edilmiştir (Ulusoy ve İncekabi, 2020). Bazı çalışmalarda da öğretmenlerin öğretim programlarını çeşitli nedenlerle ve farklı örüntülerle uyarladığı belirlenmiştir (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Gelmez Burakgazi, 2020; Yazıcılar ve Bümen, 2019). British Council ve TEPAV (2014) iş birliğiyle yapılan araştırmada da öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin oldukça olumsuz olduğu ve imkân olduğunda akıllı tahta, video, bilgisayar ya da internet, CD ve diğer materyalleri tercih ettikleri belirtilmiştir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenler son yıllarda, öğretim programı ve öğrenciler arasında bir arabulucudan, öğretim programı yönergelerinin tasarımcısına dönüşmeye başlamıştır (Brown, 2009; Remillard, 2005). Tomlinson (2012) araştırma ve materyal geliştirme konusunda halihazırda oldukça kapsamlı bir literatür olduğunu, ancak program kaynaklarının öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanımı üzerine yeterince çalışma yapılmadığını belirtmiştir. Garton ve Graves (2014) de program kaynaklarının kullanımında öğretmen ve öğrenenleri göz ardı etmenin, kısmi bir bakış açısı getirdiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin neyi nasıl öğreteceklerine ve nasıl karar vereceklerine sınıf bağlamı aracılık etmektedir; program kaynaklarının kullanımı tek başına sınıf bağlamından ayrı bir konu değildir (Nicol ve Crespo, 2006).

Öğretmenlerin tasarımcı rolleri düşünüldüğünde, öğretim sürecinde bilgilerini ve inançlarını nasıl devreye sokuyorlar? İngilizce dersi program kaynakları ile neyi vurguluyorlar? Pedagojik yaklaşımları nasıl? gibi soruların cevaplarını bulmak, öğretmen yaklaşımlarını anlamak açısından önem kazanmıştır. Remillard (2018) öğretmenlerin tasarım kararlarında iki tür karardan bahsetmektedir: (a) dersten önce alınan planlı kararlar ve (b) yürürlüğe giren ders sırasında alınan kararlar. Sherin ve Drake (2009) de öğretim programı kullanma yaklaşımları çerçevesinde öğretmenlerin program kaynaklarıyla etkileşimi ile bağlantılı olarak üç temel yorumlama etkinliğine odaklanmaktadır: "program materyallerini okumak, değerlendirmek ve uyarlamak" (s. 467). Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programı kullanma yaklaşımlarını tanımlamanın, öğretim öncesinde, sırasında ve sonrasında bu etkinliklerin her biriyle nasıl etkileşimde bulunduğunu belirlemeyi sağladığını belirtmektedirler. Bu bağlamda farklı lise türlerinden araştırmaya katılan öğretmenlerin program kaynakları ile ilgili yaklaşımlarını ders öncesinde, ders esnasında ve ders sonrasında nasıl belirlediklerine dair elde edilecek veriler, yaklaşımları anlayabilmek için önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim programlarını daha iyi uygulayabilmeleri ya da kullanabilmeleri için nasıl eğitilmeleri gerektiği, nasıl bir destek sistemine ihtiyaçları olduğu da bu sayede keşfedilebilir.

Bu araştırmanın amacı, COVID-19 küresel salgın döneminde deneyimli lise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı kaynakları kullanımındaki yaklaşımlarını incelemektir. Çalışmada 1) Küresel salgın döneminde eşzamanlı ders veren İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı kaynaklarını kullanım yaklaşımları nasıldır? ve 2) Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı derslerde program kaynaklarını kullanım yaklaşımlarını etkileyen etmenler nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmanın Türkiye’de çok az ele alınan öğretmen-öğretim programı etkileşimi konusuna büyüteç tutarak, bu konuda yeni fikirlere yol açabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin öğretim programı kaynaklarındaki fikirleri nasıl algıladıkları, öğretim programını nasıl kullandıklarını önemli ölçüde şekillendirdiğinden (Remillard, 2005), farklı sınıf bağlamında öğretim yaparken verimli uyarlamalar yapabilmeleri için öğretmenlerin kaynakları nasıl algılayıp kullandıklarını incelemek önemlidir. Bu sayede amaçlanan öğretim programı ile uygulanan öğretim programı arasındaki mesafenin azabilmesi mümkün olur ve öğretmenlere nasıl bir eğitim verilmesi gerektiğine ilişkin ipuçları yakalanabilir. Güncel bazı çalışmalar müdürlerin mesleki rehberliği ya da aynı branştaki öğretmenler arasındaki tartışmaların öğretmenlerin öğretim programını kendi sınıflarına uyarlamasına katkıda bulunduğunu gösterdiğinden (Remillard, 2018; Wadheefa ve Tee, 2020b), çalışmanın bulguları öğretmenlerin kaynakları kullanırken duydukları destek ihtiyacının belirlenmesine ve böylece etkili mesleki gelişim programlarının tasarlanmasına fikir verebilir. Zira öğretmen-öğretim programı etkileşimi çift yönlüdür ve bu ilişkiyi şekillendiren sadece program değildir; öğretmenler de önemli bir rol oynar (Wadheefa ve Tee, 2020a). Bu nedenle daha etkili öğretim programları tasarlanabilmesi için öğretmenlerin onu nasıl kullandığının anlaşılması gereklidir. Son olarak, bulgular öğretmenlerin program kaynaklarıyla olan etkileşiminde yeni yollar geliştirilmesine yardımcı olabilir ve bu durum daha etkili bir öğretim süreci için gerekli alanı yaratan politikaları üretmeye yardımcı olabilir. Zira farklı öğretmenlerin farklı öğrenme ve öğretme kaynaklarına ihtiyaç duyduğu ortaya konulduğundan (Chong 2016; Wadheefa ve Tee, 2020b), uyarlanabilir öğretim programlarının nasıl olabileceği konusunda daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim artık mevcut program kaynaklarını yorumlayabilen, bağlamın kısıtlılıklarını değerlendirebilen, ödünleşmeleri dengeleyebilen ve stratejiler geliştirebilen (Brown, 2009) öğretmenlere gereksinim bulunmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma bütüncül çoklu durum deseninde yürütülmüştür çünkü Yıldırım ve Şimşek'in (2016, s. 301) belirttiği gibi "birden fazla kendi başına bütüncül olarak algılanabilecek durum" bulunmaktadır. Yin (2009) durum çalışmalarında birden fazla veri türü kullanılmasını önerdiğinden, ders gözlemleri, doküman incelemeleri ve yarı yapılandırılmış görüşme yöntemleri bir arada kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Creswell'e (2013) göre maksimum çeşitlilik örnekleme ile farklı ya da alışılmadık durumların temsil edilmesi sağlanıp, çoklu bakış açısıyla durum incelenmiş olur. Bu bağlamda katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre, 2020-2021 eğitim- öğretim yılında İzmir'de dört farklı okul türünde görev yapan gönüllü beş lise İngilizce öğretmeninden oluşmaktadır (bkz. Tablo 1). Shawer (2006) yaptığı araştırmada üç yıldan fazla deneyimi olan öğretmenleri deneyimli olarak tanımlamaktadır. Bu araştırmada da üç yıldan fazla çalışmış, çeşitli program kaynaklarını kullanmış ve lise seviyesinde çeşitli sınıf seviyelerinde çalışmış öğretmenler, deneyimli öğretmenler olarak kabul edilmiş ve araştırmaya katılmışlardır.

Tablo 1
Katılımcıların Özellikleri

Katılımcılar	Meslekte geçirdiği süre	Okul Türü	Gözlem Yapılan Sınıf Seviyesi	Mesleki Gelişim Deneyimi
Öğretmen 1	29 yıl	Anadolu Lisesi	9. sınıf	eTwinning eğitimleri, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün eğitimleri, Hizmetiçi Eğitim
Öğretmen 2	21 yıl	Anadolu Lisesi	11. sınıf (yabancı dil sınıfı)	Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi. İzmir Arge İngilizce Mesleki Gelişim Atölyesi. Çeşitli seminerler, kurslar, workshoplar.
Öğretmen 3	24 yıl	Fen Lisesi	9. sınıf	Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Mezunu, eTwinning eğitimleri, Milli Eğitim Müdürlüğü'nün eğitimleri, Hizmetiçi Eğitim, Çeşitli seminerler, kurslar.
Öğretmen 4	25 yıl	Anadolu Meslek Lisesi	11. sınıf	Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Hizmetiçi Eğitim
Öğretmen 5	12 yıl	Özel Lise	10. sınıf	Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Mezunu, Teaching With Technology and Inquiry: An Open Course For Teachers, Creative Problem Solving and Decision Making, Leaders of Learning

Veri Toplama Araçları

Aşağıda veri toplama araçları hakkında bilgiler sunulmuştur.

Görüşme formu. Yarı yapılandırılmış türde yapılan görüşmeler için hazırlanan form taslağı ile ilgili olarak, Ege Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapmakta olan dört akademisyenden ve MEB'de öğretmen olarak çalışmakta olan bir doktora öğrencisinden uzman görüşü alınmış ve önerilen düzeltmeler gerçekleştirilmiştir. Sorularda geçen "öğretim programı kaynakları" ifadesi öğretmenlerin soruyu daha rahat kavrayabilmeleri için uzman önerileri doğrultusunda "ders kaynakları" şeklinde düzenlenmiştir. Görüşme sorularında bazı soruların yerleri değiştirilmiş, uzmanlardan birinin önerisi üzerine katılımcıların derse girmeden önce ders planında herhangi bir değişiklik yapmaya karar verip vermedikleri üzerine bir soru eklenmesine karar verilmiş, sorular tekrar düzenlendikten sonra görüşme formuna eklenmiştir. Görüşme soruları ders öncesi görüşme bölümünde beş, ders sonrası görüşme bölümünde dört sorudan oluşmaktadır.

Gözlem formu. Öğretmenlerin öğretim programı kaynaklarını kullanma yaklaşımlarını belirlemek üzere eşzamanlı derslerde katılımcı olmayan gözlemler yürütülmüştür. Bu süreçte ilgili alanyazındaki gözlemler incelenerek bir gözlem formu hazırlanmış olup, uzman görüşü ve deneme çalışmalarından sonra kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Dokümanlar. Çalışmada katılımcı öğretmenlerin derslerde kullandıkları program kaynakları (ders kitapları, öğrenci çalışma kitapları, öğretmen kılavuzları, basılı veya dijital eğitim materyalleri, simülasyonlar, videolar ve etkileşimli araçlar) da tek tek incelenmiştir. Bu kaynakların dili, içeriği, yönergeleri not edilerek; gözlem ve görüşmelerden elde edilecek verileri desteklemek üzere işe koşulmuştur.

Veri Toplama Süreci

Çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerekli izinler ve Etik Kurul onayı alındıktan sonra, gönüllü öğretmenlerle yapılmış bir takvim doğrultusunda başlatılmıştır. Öğretmenlerle bireysel olarak, önceden planlanan gün ve saatlerde program kaynaklarını derste nasıl kullandıklarına dair kararları ve gerekçelerini anlamak üzere veriler şu sırayla toplanmıştır: doküman inceleme, ders öncesi görüşme, ders gözlemi ve ders sonrası görüşme. Eşzamanlı ders gözlemleri 24 Mart 2021 tarihinde başlamış, 4 Haziran 2021 tarihinde sona ermiştir. Devlet okullarında ders gözlemi, ders öncesi ve sonrası görüşmeler küresel salgın sebebi ile eşzamanlı olarak uzaktan gerçekleştirilmiştir. Ders gözlemleri okulların kullandığı öğrenme yönetim sistemleri üzerinden yapılmış (Zoom, Okulsis), ders öncesi ve sonrası görüşmeler öğretmenlerin küresel salgın ile ilgili endişelerinden dolayı Zoom üzerinden gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile görüşme başlamadan önce video ve ses kaydına izin verip vermedikleri sorulmuş ve bu doğrultuda görüşmeye devam edilmiştir. Devlet okullarının tümü eşzamanlı derslerin video kaydına izin vermiştir. Özel okulda çalışmakta olan katılımcının dersleri okul içerisinde, okul idaresinin vermiş olduğu bir bilgisayardan Perculus sistemine giriş yapılarak gözlemlenmiş; okul idaresinin isteği doğrultusunda ders gözlemi yapılırken ses kaydı veya video kaydı alınamamıştır. Katılımcı ile yapılan ders öncesi ve ders sonrası görüşmeler yüz yüze yapılmış ve ses kaydı alınmıştır. Bu öğretmen ile planlanan takvim doğrultusunda yapılacak olan ders gözlemleri küresel salgın nedeniyle gerçekleşen kapanma sürecine denk geldiği için ve okul idaresinin sadece okul ortamında gözlem yapmaya izin vermesi sebebi ile diğer okullarda yapılan gözlem sayısına erişilememiştir. Sonuç olarak beş katılımcı üzerinden toplamda 25 ders öncesi ve 26 ders sonrası görüşme ve 50 ders gözlemi yapılmıştır (bkz. Tablo 2).

Tablo 2

Katılımcıların Eşzamanlı Ders Gözlemi ve Görüşme Bilgileri

Katılımcılar	Sınıf Seviyesi	Ders Öncesi Görüşme	Ders Gözlemi Sayısı	Ders Sonrası Görüşme	Haftalık Ders Saati	Eşzamanlı Ders Süresi
Ö1 Anadolu Lisesi	9. sınıf	6	12	6	4	30 dakika
Ö2 Anadolu Lisesi	11. sınıf (yabancı dil sınıfı)	6	11	6	4	30 dakika
Ö3 Fen Lisesi	9. sınıf	6	12	6	4	30 dakika
Ö4 Meslek Lisesi	11. sınıf	5	10	5	2	30 dakika
Ö5 Özel Lise	10. sınıf	2	5	3	5	40 dakika

Veri Analizi

Birinci araştırma sorusu için elde edilen verilerin analizinde amaç, öğretmenlerin eşzamanlı derslerde öğretim programı kaynaklarını kullanım yaklaşımlarının nasıl olduğunu tespit etmektir. Dolayısıyla ders

gözlem formları incelenerek, aynen kullanma, uyarlama, doğaçlama veya atlama yaklaşımlarından hangilerinin tercih edildiği tespit edilmiş ve kodlanmıştır (Örnek kodlama için bkz. Tablo 3).

Tablo 3

Ö2'nin Program Kaynaklarını Kullanma Yaklaşımlarına İlişkin Örnek Kodlama

Program Kaynaklarını Kullanım Yaklaşımları	Gözlemden elde edilen örnek
Doğaçlama	MEB ders kitabına başlamadan önce kitaptan bağımsız Web 2.0 aracı ile hazırlanmış olduğu gramer konularını gözden geçirmek amaçlı etkileşimli etkinlikleri yaptı. Öğrencinin neler bildiğini, eksiklerinin neler olduğunu anlamak için. Oyunlaştırma öğelerinin olduğu ve öğrencinin bireysel olarak aktif olduğu bir etkinlikler kullandı.
Aynen kullanma	MEB ders kitabındaki etkinlikleri sırası ile yaptı. OGM materyal üzerinden dijital etkinlik kitabını açtı.
Atlama	(sayfa 63, 6a-6b) Bu konu ile ilgili daha önceki derste konuştukları için atladi.
Uyarlama	(sayfa 65, 4a) ikili konuşma etkinliği olarak planlanmış olan etkinliği öğrencilerin bireysel olarak soruları cevaplayabileceği bir etkinliğe dönüştürdü.
Aynen kullanma	MEB ders kitabındaki etkinlikleri sırası ile yaptı.
Atlama	(sayfa 68, 1b) ikili konuşma etkinliğini atladi.

Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı derslerde program kaynaklarını kullanım yaklaşımlarını etkileyen etmenlerin neler olduğuna dair ise, ders öncesi ve ders sonrası görüşmeler incelenmiş ve bu etmenlerin neler olduğu tespit edilmiştir. Bu süreçte kuramsal tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Braun ve Clark (2006, s. 86) tematik analizin "bir veri setinde (görüşme, odak gruplar veya bir dizi metin) tekrarlanan anlam kalıplarını bulmak için arama yapmayı içerdiğini" belirtmektedirler. Analizden önce literatürle etkileşim vardır ve araştırmacının alana yönelik "teorik ve analitik" ilgisi doğrultusunda yönlendirilmektedir (Braun ve Clark, 2006, s. 84). Gözlem esnasında ders akışı ile ilgili alınan notlarından yola çıkarak öğretmenlerin her ders içinde program kaynaklarını kullanım yaklaşımları kodlanmış ve ders öncesi ve sonrası görüşmeler incelenerek öğretmenlerin eşzamanlı derslerde program kaynaklarını kullanım yaklaşımlarını etkileyen etmenlerin neler olduğu tespit edilmiştir (Örnek kodlama için bkz. Tablo 4).

Tablo 4

Öğretmenlerin Program Kaynaklarını Kullanım Yaklaşımlarının Nedenlerine İlişkin Örnek Kodlama

Tema	Kod	Katılımcılar				
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Aynen Kullanma	Beceri temelli etkinlikler	√	√	√	√	
	Öğrencinin elindeki kaynak		√	√	√	√
Uyarlama	Öğrencinin eksik bilgileri	√		√		
	Öğrenci motivasyonu	√	√	√	√	
	Öğrenci seviyesi				√	√
Doğaçlama	Dilbilgisi/Kelime öğretimi	√	√		√	
	Öğrenci ilgisi	√	√		√	√
Atlama	Eşzamanlı dersin yapısı	√				√
	Derse devam		√			
	Derse katılım		√		√	√
	Öğrenci seviyesi					
	Etkinlik ve hedef uyumu		√	√		
	Ders süresi			√		
	Ders saati			√	√	

İnandırıcılık ve Teyit Edilebilirlik

Bu araştırmada uzun süreli etkileşimi sağlamak adına, öğretmenlerin yaklaşık 10 dersi gözlenmiş, ders öncesi ve ders sonrası görüşmeler yapılmıştır. Veri kaynaklarının çeşitlendirilmesi adına bir Fen Lisesi, iki Anadolu Lisesi, bir Meslek Lisesi ve Özel Liseden katılımcılar araştırmaya dahil edilmiş ve çoklu gerçeklere ulaşılmaya çalışılmıştır. Bunu yanı sıra görüşme, gözlem ve doküman (program kaynakları, zümre

toplantıları ve yıllık planlar vb.) incelemeleriyle veri çeşitlemesi yapılmıştır. Yapılan görüşmelerin sonunda araştırmacı katılımcılara görüşmede öğrendiklerini özet olarak aktarmış ve verileri doğru yansıtmıyorsa yansıtmadığına dair teyit almıştır. Araştırmacı elde ettiği verileri sürekli karşılaştırmış ve notlar almıştır. Araştırmanın her aşamasında uzman incelemeleriyle süreç değerlendirilmiştir.

Araştırmacıların Rolü

İlk yazar farklı liselerde öğretmenlik yaparken çeşitli komisyonlarda çalışmış, İngilizce dersi eğitici eğitimi konusunda deneyime sahip biri olarak, Meslek Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktadır. Farklı görevler için belli aralıklarla, uzun süreli olarak okul ortamında bulunmadığı için kendi okulundan araştırmaya katılan öğretmenler ile çok yakın bir arkadaşlık ilişkisi bulunmamaktadır. İkinci yazarın ise öğretmenlerin öğretim programını uyarlama süreci hakkında araştırma deneyimleri vardır (Bümen ve Yazıcılar, 2020; Yazıcılar ve Bümen, 2019). Sözü edilen bu deneyimler, veri toplama sürecinde katılımcılara kolay ulaşabilmeyi, alan yazından daha hızlı bir şekilde yararlanabilmeyi, verilerin analizinde kodlamaları daha kolay yapabilmeyi sağlamıştır.

Etik Konular

Araştırma, Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı onayı alındıktan sonra başlamıştır. Veri toplama süreci başlamadan önce katılımcılar YEĞİTEK Katılım Kabul Formunu, öğrenci velileri Veli Onam Formunu doldurmuş, görüşme ile ilgili izinler alınmıştır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak üzere gerçek isimleri kullanılmamış; Ö1, Ö2 şeklinde kodlanmıştır.

Bulgular

Katılımcı Öğretmenlerin Öğretim Programı Kaynaklarını Kullanma Yaklaşımları

Bulgular, COVID-19 küresel salgın sürecinde öğrenme yönetim sistemleri (Zoom, Perculus, Okulsis vb.) üzerinden yürütülen eşzamanlı derslerde öğretmenlerin program kaynaklarını kullanma yaklaşımının bir dersten diğerine değiştiğini göstermektedir.

Aynen Kullanma: Öğretmenlerin tümü gözlem süreci boyunca aynen kullanma yaklaşımını sergilemiş ve kitaptaki bazı alıştırma sırasıyla kullanmışlardır. Kullandıkları program kaynaklarında beceri temelli etkinlikleri beğenmeleri ve öğrencilerin elinde bulunan tek kaynak olması sebebi ile aynen kullanma yaklaşımını benimsemişlerdir.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 ders kaynaklarının beceri temelli etkinliklerini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ö1 dilbilgisi ile ilgili konuyu pekiştirmek için MEB ders kitabını takip ettiğini, dinleme ve okuma becerilerine yönelik etkinlikleri kullandığını *"kitaptaki okuma parçalarını, dinleme parçalarını beğeniyorum yani. Milli Eğitimin hazırladığı ders kitabında Simple Past Tense ile ilgili konuyu pekiştirmek için. Nasıl kullanılır, cümleleri onlara göstermek için, çocuklara reading parçası hazırlanmış, onu yapacağız beraber. Bir de dinlemeler var, dinleme metinleri, onları yapacağız."* sözleri ile ifade etmiştir. Ö2 ise MEB ders kitabını takip ederken öğrencilerin dil sınıfı öğrencisi olması sebebi ile kelime öğrenimi, okuma ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikleri kullandığını *"dil öğrencileri olduğu için ve öğrenciler ilgili olduğu için, o speaking kısmı güzel geçiyor. ...dil sınıfıyla çoğunlukla kelime ve okuma çalışması yapıyorum."* sözleriyle belirtmiştir. Ö3 kullandığı kaynak kitabın interaktif formatını kullandığını *"Listening, writing, speaking, gibi reading gibi aktivitelerimizin olduğu alanlarda da kendi kitabımızın akıllı tahta formatı iyi zaten, oldukça iyi. ...Mesela listening var yarın. Listening, dinleme parçası o da kitapta var. ...biraz skill based olacak yarın."* sözleri ile beceri temelli etkinlikleri için kitabı aynen kullandığını ifade etmiştir. Ö4 de derslerinde beceri temelli etkinlikler yaptırdığından bahsetmiş ve ders kitabını aynen kullanmasının sebebini şu şekilde ifade etmiştir *"Reading olduğu için daha çok kitaba bağımlı kaldık zaten. ... mümkün olduğunca hani bütün skillerden en azından bir şey yapmaya çalışıyorum. Yani bir listening yaptıysam bir de reading. Writing yapamıyorsunuz burada çok fazla zaten. Yani uzaktan eğitimde writing pek söz konusu değil, mümkün olduğunca."*

Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5'in program kaynaklarını aynen kullanma yaklaşımını sergilemelerinin bir diğer sebebi de öğrencilerin eşzamanlı derslere katılımı ve ders kaynağına erişim durumu ile ilgili olduğu

anlaşılmaktadır. Ö2 ders kitabının öğrencilerin elinde olması sebebi ile ders kitabını kullandığını *"Eğer derse katılamayan bir öğrenci sınava gireceği zaman, ben ekstra bir şey, yani ders kitabı haricinde bir şey yaparsam, onu takip etmesi güçleşir. Bunu da göz önünde bulunduruyorum. Ders kitabını seçerken. Çünkü elinde bir milli eğitimin kaynağı var çünkü çocukların."* sözleri ile anlatmıştır. Ö4 eşzamanlı derslerde yüz yüze etkileşimin az olması sebebi ile kaynağa daha çok bağlı kaldığını *"Yine normal sınıfta biraz daha göz iletişimi ile biraz daha sıcak bir ortamda birkaç kişi daha belki katkıda bulunuyor ama uzaktan derslerde kimseyi konuşturamıyorsunuz. O yüzden yani mümkün olduğunca kaynağa bağlı kalmak durumunda kalıyorsunuz, mecbur."* sözleriyle ifade etmektedir. Ö5 ise öğrencilerin odaklanarak dinlememesi ve derse geç katılan öğrencilerin olmasından dolayı ders kitabının içindeki etkinlikleri yaklaşık olarak aynı yaptığını soru sorduğunda ancak bu şekilde cevap alabileceğini belirtmiştir. *"Öğrenciler çok dikkatli bir şekilde size odaklanarak dinlemiyorlar. Orada sadece 9 kişinin cevabı yer aldı, fark etmişsinizdir. Sınıf 14 kişi normalde. Dolayısıyla daha sonraki aktiviteleri kitabın önerdiğine yakın olacak şekilde sırasıyla gerçekleştirdim. ...Dört kişi yeni geldi çünkü değişti orada. Yani belki o katılmak ister, bir şey söyler diye. A..... var mesela o ikinci derste geldi. E..... isimli öğrenci ikinci ders geldi. Ya bunlar katılmazlar ama onlara haksızlık, eşitsizlik olmasın diye en azından ne yaptı bu adam, bana sorarsa nerden bileyim dese onlar haklı çıkacak. Yani o yüzden iki nedenden dolayı öyle yaptım. ...Çünkü soru sorduğumda cevap alamayacağım."* Ö3 diğer öğretmenlerden farklı olarak kaynak kitabı farklı bir yöntemle aynen kullanmıştır. Eşzamanlı derslerde öğrencilerin derse aktif katılımını arttırabilmek ve öğrenci katılımını gözlemleyebilmek için Web 2.0 araçlarını derslerine entegre etmiştir. Özellikle öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri kitaptaki sırasını bozmadan aynen Quizalize ve Nearpod Web 2.0 araçlarını kullanarak interaktif hale getirmiştir. Bunu şöyle açıklamıştır: *"Tüm sınıfın entegre olduğunu düşünüyorum. Tüm sınıfı gözlemleyebildim. Yani sadece parmak kaldıran görmedim. Diğerlerini de sınıfa kattığımı düşünüyorum. ...Gerek kitabımızda var olan, workbooklarında var olan bir alıştırma şeyi döktüm ben Quizalize diye bir oyuna döktüm. Oradan oyun oynadıktan sonra, çünkü zaten yaptık, konuştuk ünlü kişileri. Hazır o ünlü kişilerle ilgili olduğu için workbook'u, yani ünitemizi bitirmeden workbook'taki o bölümü alıp dersimize dahil ettim. ... Olduğu gibi şeyi alıyorum. Yani bu mesela 50 slayt var. Ben 50 slaytı sadece bugün için hazırlıyorum. Anlatabildim mi? Yani 50 slayttan ne kadar gidebilirim."*

Uyarılama: Öğretmenlerin tümü gözlem süreci boyunca uygulamaya kendi tasarım öğeleri ile katkıda bulunmuşlar, bazen kitaptaki etkinliği farklılaştırırken bazen de dışarıdan materyaller kullanarak uyarılama yaklaşımını sergilemişlerdir. Öğrencilerin eksik olduğu noktalarla ilgili destekte bulunmak, motivasyonlarını sağlamak ve öğrenci seviyesine göre etkinlikler kullanmak amacıyla bu uyarılmaları yapmışlardır.

Ö1 ve Ö2 öğrencilerin eksik bilgilerini tamamlamak amacıyla uyarılama yapmışlardır. Ö1 öğrencilerin ünitenin konusu ile ilgili genel kültür anlamında eksiklikleri olduğunu görerek, dünyanın yedi harikası ile ilgili bilgilendirici video izletmeye karar verdiğini ifade etmiştir. *"Dışarıdan sadece kaynak olarak işte bir o dünyanın yedi harikasıyla ilgili bir video seyrettireceğim. ...mesela dünyanın yedi harikasını bilmeyen çocuklar var mesela. Buradan aşına oluyorlar. ...diğer derste hani bir eşleştirelim diye düşündüm hani kim, ne, hangisi biliyorlarsa diye, baktım bilmiyorlar. ...derse başlamadan önce yine bir görsel olarak görsünler neyin ne olduğunu. Çünkü bilmeden de böyle hani kafalarında somut bir şey olmayınca da hani yapmanın bir anlamı olmuyor."* Öğretmen bu uyarılama ile öğrencilerin konu hakkında somut bir fikre sahip olup kitaptaki etkinliği anlayarak yapabilmelerini hedeflemiştir. Ö3 bir önceki derste çalışma kitabındaki soruları yaparken öğrencilerin dilbilgisi (going to/will) konusunda eksikleri olduğunu fark etmiştir. İnternette araştırma yapmış, farklı kaynaklardan dilbilgisi soruları derlemiş ve uyarılama yaklaşımını, *"workbookta çocukların yanlışlarının fazla olduğunu gördüğüm için "will ve going to" kalıpları üzerinde tekrar duracağım yarın. ...Bu sefer workbook'tan değil de değişik kaynaklardan internette araştırma yaptım Liveworksheets'ten buldum. Gene kendi kitabımızın yayınevine bağlı başka bir kitabı var. Başka isimde bir kitabı var. Onun çalışmalarını kullandım. ...Wooclap diye bir uygulama var, onu kullanacağım."* sözleriyle açıklamıştır.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 öğrencilerin motivasyonunu arttırabilmek amacıyla uyarılmalar yapmışlardır. Ö1 ders zevkli olsun diye gramer konusu (simple past) ile ilgili internet sitesinden iki oyun eklediğini, *"yani*

oyunlarla daha çok böyle akıllarında kalıyor... yani önemli, olan öğrenmeleri. Ondan sonra benim keyif almam lazım. Onların keyif alması lazım." şeklinde ifade etmiştir. Ö2 öğrencilerin sıkılmaması için, "Özellikle reading kısmı benim okuduğum ya da onların okuyup beklediği bir sıkıcı an olmasın, ya da onlar etkinlikten kopmasın diye, bir anda böyle onu ikili çalışma aktivitesi haline çevirdim. Aslında o gidişatta normal monoton bir şekilde devam ediyordu... Keyifli de oldu." şeklinde etkinliği uyarlama sebebini açıklamıştır. Ö3 de dersinde aynı uygulamayı (Zoom Breakout Room) kullanmış ve bireysel olarak yapılması gereken konuşma etkinliğini öğrencileri gruplara ayırarak grupça konuşacakları bir etkinliğe dönüştürmüştür. Öğrenciler arasındaki etkileşimi hem İngilizce dersine hem de öğrencilerin kendi aralarındaki iletişime katkısı açısından su sözlerle anlatmıştır: "Bu çocuklar hiç birbirlerini görmediler. Çocuklarda sınıf ruhu oluşturabilmek için ben bazı aktivitelerde ikiye, üçerli dörderli olacak şekilde sınıfın sayısına göre ve aktiviteye göre... Hepsini breakout roomlara gönderiyorum. Ki hani orada hiç olmazsa bir etkileşim olsun. ...birbirlerini tanımaya yönelik ve birbirleriyle zaman geçirici şeyler. İngilizce derslerine katkısı şu şekilde olacaktır, bizde biliyorsunuz karşılıklı etkileşim çok önemli. Sınıf içerisinde ikiye üçerli gruplara bölüyoruz, drama yaptırıyoruz, çocuklara, diyalog yazdırıyoruz falan. Eğer ben bu ruhu şimdiden yakalayabilirsem seneye bu konuda zorlanmayacağımı düşünüyorum açıkçası." Ö4 ise ders kitabındaki dinleme etkinliklerinin öğrencilere zor geldiğini ve morallerinin bozulduğunu şu sözlerle ifade etmektedir, "Normal dinleme yaptırıyorum. Benim çocuklarımın morali bozuluyor anlamadıkları zaman." Bu duruma yönelik yaptığı uyarlamayı "bir copy paste (kopyala yapıştır) yaptım tapescriptini bir word dosyasına. Orada blankler (boşluklar) bırakarak, o şekilde." sözleriyle açıklamıştır.

Ö4, yukarıda ifade ettiği gibi öğrencilerine zor gelen dinleme etkinliklerini ve "kitaptaki kelimeler gerçekten yani ağır benim çocuklarım için....benim hazırladığım alıştırma bir uygulama. Hani daha ne diyim çok fazla gramer gramer şeylere kaçmadan o farkındalığa yönelik olduğunu düşündüğüm için, kendim öyle bir şey hazırladım. O böyle hani site, daha basic ve çok gramer pointlere girmeden farkındalıklarını artırıcı bir şeyler hazırlamaya çalıştım." şeklinde bahsettiği kelime ve dilbilgisi (Learningapps ile dilbilgisi alıştırması) etkinliklerini de öğrencilere uygun hale getirmektedir. Ö5 dinleme aktivitesinin birinci dinleme etkinliğini aynen kullanmış ancak ikinci etkinlik için "İkincisinde de zaten dinleme öncesinde bu kelimeleri öğrencilerin ilk önce kendileri bulmaları isteniyor iki şıklı verilmiş zaten... Aynı track bir kere daha dinlenilmesin diye bunu kelime etkinliğine çevirdim. Aslında oradaki amaç, edinmeleri aslında. Bilip bilmediğini fark ettirmek öğrenciye. Çok da bilmedikleri kelime olduğu zaman, zaten iki tane vardı. Onu da kendim üstünde durarak açıkladım." sözleriyle öğrencilerin alıştırma yapabilmesi sebebi ile başka dinleme yaptırmamıştır.

Doğaçlama: Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 derslerinde zaman zaman doğaçlama yaparken, Ö3 gözlem süresince hiç doğaçlama yapmamıştır. Öğretmenlerin öğretim programında belirtilen dilbilgisi ve kelime öğretimi konularına eklemeler yaparak ve öğrencilerin ilgisini çekmek için doğaçlama yaklaşımını sergiledikleri söylenebilir.

Ö1, yeni üniteye başlamadan önce derse dilbilgisi konuları eklemeyi tercih etmektedir. Bu konuda derste neden doğaçlama yaptığını şu şekilde ifade etmiştir, "Gramer işleyeceğiz bugün. Kitapta yani ilk başta ben hani grameri veriyorum ki sıkıntı olmasın, okuma parçaları var çünkü. ... Şimdi reading parçaları, müfredat olarak ders kitabımıza devam ediyoruz, işliyorum, ama gramer olduğu zaman, çünkü kitapta gramer anlatımı olmadığı için onu kendim hazırlıyorum". Dilbilgisi konuları ders kitabında tümleşik dil becerileriyle entegre edilmiş halde ve sınırlı bir şekilde verilmesine rağmen, Ö1'in doğaçlama yaptığı ve dilbilgisi konularını derinleştirdiği görülmüştür. Ö2'nin kullandığı ders kaynağındaki etkinlikte, verilen haber başlıklarına uygun bir haber hikayesi yazılması istenmektedir. Ö2 bu etkinliği eklemeler yaptığını, "Gazete başlığının ne olduğunu tam olarak anlayacaklar ki onunla ilgili haberi yazabilsinler. O yüzden, hani tam olarak ben bu kitaptaki örnekler dahilinde onları bu başlık bu anlama geliyor diye yazdırabilirdim ama o gazete başlıkları nasıl oluşturuluyor, onu da bilsinler istedim. ...Gazete başlıklarının nasıl oluşturulduğunu bilmek anlamak da bir okuma becerisidir. O sebeple hikayeyi yazmadan önce, gazete başlıkları nasıl okunur, nasıl anlamlandırılır, nasıl oluşturulur onu bilsinler istedim. Sonraki aşamada zaten bir gazete haberi yazma etkinliği var." sözleri ile açıklamıştır. Ö2'nin gazete başlığı yaptırabilmek için iki ünite sonra geçecek olan gramer (passive voice) konusuna değinmiş, ders kitabı ve

öğretim programı içeriğinde olmayan gazete başlığı yazma, gazete kullanılan kelimeler ile ilgili ekstra etkinlikler ekleyerek konuyu derinleştirdiği tespit edilmiştir.

Ö1, Dilbilgisi konularını işlediği zamanlarda öğrencilerin sıkıldığını düşündüğü ve derslerini daha zevkli hale getirmek için çeşitli web sitelerinden ve EBA'dan faydalanarak araya oyun ve video gibi etkinlikler eklediğini belirtmiştir: *"Hani gramer anlatıyorum alıştırma yapıyorum, sıkıntı oluyor tamam mı? Sıkılıyor çocuklar. Ondan sonra o konuyla ilgili video eğer bulabilirsem video izliyoruz konuyu pekiştirsin diye. Çocuklar kafalarını dağıtsın diye. ...EBA'dan yine bir şey buldum filmlerle ilgili. Bu Voscreen var ya... İlk önce onu seyrettireceğim sonra çizgi film seyredeceğiz, ilk başta alıştırma yaptıktan sonra. İkinci derste de şu jeopardy game var. ... araya böyle video, film falan kattığımda daha zevkli oluyor. ...Esasında kendim nasıl zevk alıyorsam öyle yapmaya çalışıyorum."* Ö2 öğrencilerin ilgisini çekebilmek için ders kaynağı dışında *"Öğrencinin seviyesine göre, ihtiyacına göre, çeşitlendirmelere gidebiliyorum. Web 2.0 araçlarını özellikle öğrencinin ilgisini çekmek ve derse katılımını sağlamak adına tercih ediyorum."* demektedir. Ö4 ders kitabında verilen kelimeler haricinde, öğrencilerin derse katılımını ve özgüvenlerini arttırmak için, kendi hazırladığı öğrenci seviyesine uygun basit kelime etkinliklerini kullandığını, *"Yani onların seviyesine uygun olması, ilgilerini çekebilmesi, çok zor olmaması. Çünkü biz kitaplarda zaten yeterince zorlanıyoruz. Kitaplar bizim meslek lisesindeki öğrenci grubuna göre çok ağır. ...mutlaka kelime çalışması yaptıktan sonra da o kelimelerle ilgili, burayla yetinmeyip kendim de bir şey ekliyorum. Hani genelde Word dosyasında hazırladığım basit şeyler oluyor bunlar. Ama olsun basit olsun. Burada yapamayan orada yapar belki hani biraz daha özgüven gelir, umuduyla."* sözleriyle belirtmektedir. Ö5 ise dersin başında yaptığı etkinlikle ilgili olarak *"Öğrenciler daha interaktif bir içerik olması açısından şöyle bir şey yaptım güncel bir konu olan. Bugün toplantı vardı biliyorsunuz. Bilim Kurulu toplanacaktı. Oradaki çıkacak kararlar ilgili ne bekliyorsunuz diye bir anket yaptım başlangıçta girişte."* şeklinde bir açıklama yapmıştır.

Atlama: Öğretmenlerin tümü gözlem süreci boyunca atlama yaklaşımını sergilemiştir. Bu süreçte özellikle eşzamanlı derslere has olan öğrenci ile yüz yüze olamama, derse katılım sorunları, devamsızlık ve eşzamanlı ders süresi ile ilgili durumlar öne çıkmıştır.

Ö1, iki öğrencinin karşılıklı konuşabileceği bir etkinliği eşzamanlı derslerin yapısından dolayı *"altıda cümle kuracaklardı. Yani atladım oraları çünkü evde hazırlayıp da gelmeleri lazım. Çünkü hemen orada cümle kuramıyorlar. Yani normalde sınıfta olsaydık bunları süre verip ben de sıraları dolaşıyorum. Tek tek bakıyorum neler yazıyorlar diye. Öyle yapardım ama şimdi onlineda olduğu için böyle bir kontrol mekanizması olmayacak onlarda. Hani ben onları serbest bıraksam da ne yaptıklarını bilmiyorum."* sözleriyle atladığını belirtmiştir. Ö5 ise *"Çevrimiçi ortamda uyguluyor olmamız sebebiyle, her aktiviteyi orda uygulayabilme şansımız olmadığı için. Oradaki size de dün bahsettiğim üzere pair work aktivitelerini, öğrencilerin, daha doğrusu gönüllü olmaması nedeniyle uygulayamadığımı gördüm bugüne kadar derslerde, dolayısıyla hiç o kısma girmedim"* sözleriyle ikili çalışma etkinliklerini atlamayı tercih ettiğini ifade etmiştir.

Ö2 derslerin birinde *"tek öğrenci olması"* sebebi ile ikili konuşma etkinliğini atlamak durumunda kaldığını belirtmiş, bir başka derste ise kitabın genel kültür ile ilgili bölümünden *"o bölüm sadece okuma olarak var ve etkinlik olarak çok fazla bir şey yok. Onunla ilgili olarak ben çok atlamıyorum aslında yapıyorum ama kendim soru hazırlıyorum. ...geçici olarak atlıyorum onu. ...bölüm kitapta kitabın konunun sunuluşunu doğrudan etkileyen bir bölüm değil, genel kültür bilgisi olarak öyle araya konmuş bir sayfa."* sözleriyle geçici olarak atladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö3 de derslerden birinde *"Aklımda Liveworksheets'ten çocuklara belirli bir süre verip bir worksheet yaptırıp worksheet sonunda da yanlışlarına geri dönmek varken süreye baktım. Baktım yetiştiremeyeceğim onu bıraktım eledim."* sözleriyle zamanın yetmemesini gerekçe göstermiştir. Ö4 derslerden birinde dinleme etkinliğini yapamamanın öğrencilerin katılımını etkileyen bir faktör olduğunu *"...bunu direk atladım. Moralleri bozulmasın diye. Direkt dinleyerek soru cevaplamalarını ya da sıraya koymalarını istediğimde hiçbir şey yapamıyorlar. Bu sefer aman nasılsa anlamıyorum deyip, derse katılım bile düşüyor. O yüzden hem yetiştiremeyeceğim için hem de o etkinlik ağır olduğu için onu atladım."* sözleriyle açıklamıştır. Diğer derste ise eşzamanlı ders süresinden (30 dakika) kaynaklı olarak atladığını belirtmiştir: *"Canlı derste tabi ikili konuşma etkinliği zaman alıyor. Herkese sırayla yaptırmak gerekiyor. Dersler otuz dakika olunca da yetiştirmek açısından ve aynı şeyin*

tekrarına düşmemek açısından bu seferlik o ünite de o noktada atlama yapmak gerekti.” Ayrıca meslek lisesinde haftada iki İngilizce dersi olması sebebi ile konuları yetiştiremediğini, “Bu ünite de ikili konuşma etkinliğini atlamamın sebebi zaten kitabımız dört saatlik ve bizim iki saatimiz olduğu için bazı bölümleri çıkarıyoruz. Her başlığı işleyemiyoruz her sectionı işleyemiyoruz.” sözleriyle açıklamıştır.

Katılımcı öğretmenlerin eşzamanlı derslerde program kaynaklarını kullanım yaklaşımlarını etkileyen etmenler

Eşzamanlı derslerde öğretmenlerin program kaynaklarını kullanım yaklaşımları etkileyen etmenler benzer olsa da, her öğretmenin deneyimlediği durumlar farklıdır. Aşağıda öğretmenlerin program kaynaklarını kullanım yaklaşımını etkileyen etmenler başlıklar halinde paylaşılmıştır.

Program kaynaklarının özellikleri: Öğretmenlerin eşzamanlı derslerde program kaynaklarını kullanım yaklaşımlarını etkileyen etmenler arasında MEB ders kitabı ile ilgili özellikler vardır. Ö2 on birinci sınıf yabancı dil sınıfında kullanmakta olduğu ders kitabı ile ilgili olarak “Ama dediğim gibi güzel bir kitap olmasına rağmen biraz bazen havada bırakabiliyor. ...Derinleştirme çalışması için de internetten topladığım kaynakları kullanacağım. ...öğrenciler olabildiği kadar farklı soru tipi görsün, farklı cümle yapısı görsün diye, derlemeye çalışıyorum tüm bunları” diyerek öğrencilerin seviyelerinin yüksek olması ve öğrenme ihtiyaçlarının farklı olması sebebi ile, bazı durumlarda ders kaynağının konuları yeterince derinleştirmedikçe değinmektedir. Kaynağın bu eksikliğini gidermek için araştırmalar yapmakta ve yabancı dil sınıfına hitap eden etkinlikler bulmaya çalışmaktadır. Ö4 de Ö2 gibi MEB tarafından gönderilmiş olan onbirinci sınıf ders kitabını kullanmaktadır. Ö2 ve Ö4’ün kullandığı ders kitabı aynıdır. Ö4 ders kaynağının öğrencileri için ağır olduğu ile ilgili şunları söylemiştir, “Çünkü biz kitaplarda zaten yeterince zorlanıyoruz. Kitaplar bizim meslek lisesindeki öğrenci grubuna göre çok ağır. ...oradan atlıyoruz, buradan zıplıyoruz, onu çıkarıyoruz, sürekli bir şeyleri omit etmek zorunda kalıyoruz.”. Ö4 öğrencilerin İngilizce seviyelerinin düşük olması sebebi ile farklı kaynak arayışına girmiş ancak aradığı türde kaynaklara ulaşmakta zorluk çekmiştir. Bu konu ile ilgili durumu, “Milyon kaynağa ulaşma şansımız var, hepimizin var. Ama benim çocuklarım için kafa karıştırıcı oluyor onlar. Çok daha basic (temel) şeylere ihtiyacım var. ...basic kaynaklar ilkökul 4, ilkökul 5, ilkökul 6. ...Onların kaynaklarındaki görseller falan da çok çocukça falan olduğu için bu sefer öğrencinin tepkisini çekiyorsunuz. Ortayı bulmak adına ben genelde combination (karışım) yapıyorum. Kendim bir şeyler hazırlamayı tercih ediyorum yapabildiğimce.” şeklinde aktarmıştır. Ö4’ü öğrenci seviyesine uygun içerik üretmeye ve içerikleri uyarlamaya iten neden, öğrencinin İngilizce seviyesini karşılayan bir kitap bulamamasından kaynaklanmaktadır.

Ö3 ise MEB tarafından yollanan dokuzuncu sınıf ders kitabının öğrencilerinin seviyesine göre düşük olmasından dolayı ve velilerin isteği doğrultusunda zümrece farklı bir kaynağa yönelmişlerdir. Ö3 bu durumla ilgili olarak, “öğrencilerimizin bir kısmı özel okuldaki gelme veya İngilizcesi ya da devlet okulunda olup da özel kurslarla takviye alan çok iyi gruplarımız var. O yüzden velilerimizin de bizden onlara bir kitap tavsiyesinde bulunma talepleri var zaten.” şeklinde durumu açıklamış ve kendisini MEB kitabından farklı bir kaynak kullanmaya iten sebebin dokuzuncu sınıf MEB ders kitabının velilerin beklentilerini karşılamadığına yönelik bir açıklama yapmıştır. Ö1 ise MEB dokuzuncu sınıf kitabından memnundur ve kitabı beğenmesinden dolayı dokuzuncu sınıf ders kitabını öğrenci seviyesine uygun bulduğu düşünülmektedir. Ancak ders kitabının içinde bulunan konulara ek olarak kaynağının içinde ayrıntılı bir şekilde bulunmayan dilbilgisi konuları ile ilgili olarak çeşitli kaynaklara yönelmiştir. Öğrencilerin dilbilgisi ile ilgili eksiklerini tamamlamaya çalışmakta ve bu konu ile ilgili olarak şunları söylemektedir: “be fiili ile ilgili sıkıntı vardı. Çocuklar hepsi, bak daha ilk konu anlatırken bahsetmiştim ama unutuyorlar çocuklar. ...Mesela soru sordum sıkıntı var.”. Ö1’in dilbilgisi öğretimi konusuna verdiği önem, program kaynaklarını kullanım yaklaşımını etkileyen etmenler arasında bulunmaktadır.

Ders süresi ve saati: Ö3’ün veli talebi sonucunda kaynak kitap seçimine yönelten ve zümresinin kararını etkileyen bir başka etmen, eşzamanlı derslerin sürelerinin düşmesidir. Bu durum ile ilgili olarak Ö3, “bizim şu an okumakta olduğunuz bir kitap var ve onu senenin sonuna kadar bitirme gibi bir hedefimiz var. Zaten ona göre de seçtik çünkü ders saatleri kısalı. Yani örgün eğitimde 40 dakika iken şimdi 30 dakikaya inmesi kitap seçiminde de bizi biraz daha kısa metinlerin olduğu ya da bir yıla sığdırabileceğimiz kitapların seçime götürdü açıkçası.” sözleriyle bu kararlarının sebebinin açıklamıştır. Ö4 ise meslek liselerinde dört

ders saati olan İngilizce dersinin 2018 yılında iki ders saatine düşürülmesi konusuna değinerek, ders kitabının temaları güzel olsa da, ders saatlerinin azalmış olmasının da kaynak kullanımını etkilediğini *"dört saat olduğu dönemlerde onu yapardım. Diyelim bu Seven Wonder'dan bahsediyorsa ben muhakkak Seven Wonder'ı oraya dökerim. Yani o Seven Wonder'ı gösteririm çocuklara. Çok önemli bir şey. ...Dört saatken bunu rahatlıkla yapabiliyordum ama şimdi iki saat olunca işte kaldı o zaman. Göbeklitepe, nasıl Göbeklitepe'yi bilmeyen çocuk. Yani çok doğru seçilmiş konular, kelimeler biraz ağır geliyor. Keşke daha fazla zamanımız olsa da daha fazla detaylı işleyebilsek."* sözleriyle açıklamıştır. MEB ders kitabını ders saatinin azalması sebebi ile istediği şekilde kullanamadığını belirtmiştir.

Öğrencilerin derse devamı ve katılımı: Ö1 öğrencilerin derslere devam ve katılım durumlarının etkisini şu sözlerle açıklamıştır: *"Dersimi üç öğrenciyle beraber yaptım. Diğer arkadaşlar katılmadığı için biraz sıkıntı oluyor. ...Yani yine soruyu hazırlayan çok az kişi olacak da. Yine o üç kişi yavrum hazırlayacak. Yine bir evde düşünsünler hani, süreleri olsun daha fazla diye."* İkili soru sorma etkinliğini ödev vererek, bir başka derste de oyunlaştırma öğeleri katarak, öğrencilerin derse katılımını arttırmak için çeşitli kaynaklara yönelmiştir. Dolayısıyla Ö1'in program kaynaklarını kullanım yaklaşımını etkileyen etmenlerden bir diğeri de öğrencilerin derse katılım durumlarıdır. Ö2'nin eşzamanlı derslerde derse katılımın ve devamın çoğu zaman iki öğrenci ile sınırlı kalması ve bu durum ile bağlantılı olarak bir derste aldığı kararı *"Bir öğrenci olması ve onun da o hazırladığım etkinlikten faydalanabilmesi için onu yapmadım çünkü bir sonraki dersi ikisi birden gelirse onun da görmesini istiyorum. ...buraya gelen öğrenciler İngilizcesi ya iyi olan ya da geliştirmek isteyen öğrenciler çünkü. Hiç İngilizce ile ilgisi olmayan öğrenci derse girmeye tenezzül bile etmiyor şu anda. ...Diğer öğrenci de ondan faydalansın istedim."* şeklinde açıklamıştır. Ö4 öğrencilerin eşzamanlı derslere devam durumları ile ilgili olarak, *"İkisi başı çekiyor. Zaten 5-6 kişi geliyor, hep düzenli geliyorlar ama bu çocuklar. E onları da hani şey yapmaya çalışıyorum. Çekmeye çalışıyorum elimden geldiğince. ...40 kişilik bir sınıfta 3-4 kişi geliyor. Yani bu bence önemli şey derse gelmiş olması. ... daha fazla konuşturmayı tabi ki isterim ama çok üstlerine gittiğinizde konuşturmaya çalıştığınızda o kadar çok susuyorlar ki iyice geri çekiyorlar kendilerini."* sözleriyle, öğrencilerin derse katılım durumları ile ilgili sıkıntılar olduğunu gelen öğrenciyi de kaçırmamak için özen gösterdiğini belirtmektedir. Bu durum da Ö4'ün program kaynaklarını kullanım yaklaşımını etkileyen etmenlerden bir diğeri. Ö5 öğrenci katılımı ile ilgili olarak *"dönemden dolayı katılım, derse katılım daha doğrusu, birazcık azaldı. Orada listede öğrenciler gözükse de derse katılan kişiler oldukça az sayıda. İki üç kişi ile ders işlemek zorunda kaldığım için öğrencilerden de kamera ve mikrofon açma isteği gönderdiğiniz zaman, katılmadıkları için o aktiviteleri eledim."* diyerek öğrencilerin derslerde pasif kaldığını dolayısıyla da bunun ders kaynağını kullanımını etkileyen etmenlerden biri olduğunu belirtmiştir. Ö5 öğrencilerin derse katılımı ile ilgili olarak *"Özellikle bu sınav yapılmayacağı söylendikten sonraki dönem için ayırım yapmam. Şu anda çocuklar hiçbiri için istekli bir katılım göstermiyorlar zaten. Sadece dinlemeyi tercih ediyorlar. Radyo programı yapıyormuş gibi kendim konuşuyorum, kendim dinliyorum. ...soru sorduğunuzda hiçbir cevap alamıyorsunuz. Bu özellikle son zamanlarda böyle oldu."* diyerek MEB'in sınavların yapılamayacağına dair duyurusundan sonra hem öğrencilerin katılımını etkileyen hem de kendi ders tasarımı etkileyen bir durumdan bahsetmiştir. Özetle Ö5'in program kaynaklarını kullanımını etkileyen etmen öğrenci katılımı ve salgın dolayısıyla sınavların iptal edilmesi olmuştur.

Öğretmenlerin dijital yeterlilikleri: Ö2 öğrencilerin derse katılımı için etkileşimli içerikler kullanmaktadır ve bu durum ile ilgili olarak, *"Etkileşime ve iş birliğine imkân tanımları nedeniyle, uzaktan eğitim sürecinde bilgisayar başında kolaylıkla çocukların derse katılımını sağladığı için. Bu hani engagement durumunu rahatlıkla sağlayabiliyoruz bunlar sayesinde. Yoksa ben anlatıyorum ama onlar kameralarını da kapattığı için dinliyorlar mı, dinlemiyorlar mı, emin olamıyordum"* şeklinde bir açıklama yapmıştır. Ö2 dijital yeterlilikleri sayesinde öğrencinin derse aktif katılımını sağlayıp öğrencinin öğrenme durumlarını yüz yüze olamasa da dijital olarak takip edebilmiştir. Ö3 öğrencinin aktif katılımını sağlamak için öğrencilerin görüşleri doğrultusunda ilerlemiştir. Derste bir anket yapmış ve Web 2.0 araçları kullanımı ile ilgili aldığı kararı etkileyen durumu şu sözlerle *"çocuklar hangisini daha çok seviyorlarsa hangisinde kendisini daha rahat hissediyorlarsa o aracı daha çok kullanmak niyetinde olduğum için ileriki zamanlarda. ...Prime Time beşinci ve dördüncü sırada yani en düşük sıralarda. Demek ki çocuklar kitabın"*

uygulamasını bile bizim benim derslerde kullandığım web 2 araçlarından daha az sevmişler. Mesela özellikle kitabın workbook'unu yavaş yavaş Nearpod'a dökmeye başlamıştım zaten." ifade etmiştir. Bu yöntemle Ö3 hem kaynak kitabı takip edebilmiş hem de öğrencilerin derse katılımını arttırabilmiştir. Ö3 de Ö4 gibi öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilmek için dijital becerilerini kullanmış ve bu öğretmenin program kaynaklarını kullanma yaklaşımını etkilemiştir.

Özet olarak, öğretmenlerin eşzamanlı derslerde program kaynaklarını kullanım yaklaşımlarını etkileyen etmenler olarak; program kaynaklarının özellikleri, öğrencinin derse katılımı ve devamı, eşzamanlı ders süreleri ve haftalık ders saatleri ve öğretmenlerin dijital yeterlilikleri sayılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak COVID-19 küresel salgın sürecinde deneyimli lise İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı kaynaklarını kullanırken, öğrencilerin eşzamanlı derslere katılım durumlarını, kullandıkları program kaynağının öğrenci seviyesine ve ilgisine uygunluğunu ve ders süresini göz önünde bulundurarak; benzer araştırmalarda olduğu gibi (Brown, 2009; Nicol ve Crespo, 2006; Ulusoy ve İncekabi, 2020; Wadheefa ve Tee, 2020b) aynen kullanma, uyarlama, doğaçlama ve atlama yaptıkları söylenebilir. Brown (2009) üç ortaokul fen bilgisi öğretmenin ders kitaplarının kullanımına ilişkin nitel bir çalışma yapmış ve öğretmenlerin program materyallerini kullanma yaklaşımlarını, "aynen kullanma (offloading), uyarlama (adaptation) ve doğaçlama (improvising)" olarak sınıflamıştır. Wadheefa ve Tee (2020b), İngilizce öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, Brown'ın (2009) sınıflamasına ek olarak, öğretmenlerin "çıkarma / atlama (omission)" yaptığını tespit etmiştir. Bu araştırmada da öğretmenler program kaynaklarını kullanırken aynen kullanma, uyarlama, doğaçlama ve atlama yaklaşımlarında bulundukları tespit edilmiştir. Merkeziyetçi bir eğitim sistemi yürüten Çin'de İngilizce öğretimi üzerine araştırmalar yürüten Li ve Harfitt (2017) İngilizce öğretimi üzerine yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin pedagojik ihtiyaçları ve hedeflerinin, kaynakları sınıfta nasıl kullandıklarını belirleyebileceğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada da öğretmenlerin bir kısmı öğrencilerin dil seviyelerini, ilgileri ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak MEB tarafından okullara yollanmış olan ders kaynaklarından zaman zaman uzaklaşarak ya da tamamen uzaklaşarak esnek bir yaklaşım sergilemişlerdir.

Öğretmenlerin akıllı tahta, bilgisayar ve internet kaynaklarını tercih ettiklerini ve ders kitaplarına yönelik olumsuz görüşleri olduğuna dair araştırma sonuçları bulunmaktadır (British Council ve TEPAV, 2014). Bu araştırmada da öğretmenlerin internet, Web 2.0 araçları ve çeşitli program kaynaklarını kullandıkları görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerin bir kısmının MEB tarafından gönderilen kitapları genellikle beğendikleri, özellikle beceri temelli etkinlikleri derste uyguladıkları tespit edilmiştir.

Bu araştırmada her öğretmenin en az bir ünite program kaynaklarını nasıl kullandığına dair bulgular elde edilmiştir ancak farklı zamanlarda ders gözlemlerine girildiği için aynı üniteler üzerinden inceleme yapılamamıştır. Gelecek çalışmalarda aynı okul türünde ve aynı sınıf seviyesinde derse giren öğretmenlerle benzer bir araştırmanın yürütülmesi, öğretmenlerin yaklaşımlarını anlamak açısından farklı bulgular elde edilmesini sağlayabilir. Ayrıca öğrencilerin de görüşlerinin alınması sürecin değerlendirilmesi için de katkıda bulunabilir.

Kaynakça

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- British Council, TEPAV. (2014, Mart). *Türkiye'deki devlet okullarında İngilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. https://www.tepav.org.tr/upload/files/1399388519-1.Turkiyedeki_Devlet_Okullarinda_Ingilizce_Dilinin_Ogrenimine_Iliskin_Ulusal_Ihtiyac_Analizi.pdf adresinden elde edildi.
- Brown, M. W. (2009). The teacher-tool relationship. In J. T. Remillard, B. A. Herbel-Eisenmann, & G. M. Lloyd (Eds.), *Mathematics teachers at work: Connecting curriculum materials and classroom instruction* (s. 17-36). New York: Routledge.

- Brown, M. W., & Edelson, D. C. (2003). *Teaching as design: Can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support changes in practice?* Evanston, IL: Center for Learning Technologies in Urban Schools, Northwestern University.
- Bümen, N. T. ve Yazıcılar, Ü. (2020). Öğretmenlerin öğretim programı uyarlamaları üzerine bir durum çalışması: Devlet ve özel lise farklılıkları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 183-224.
- Charalambous, C. Y., & Hill, H. C. (2012). Teacher knowledge, curriculum materials, and quality of instruction: Unpacking a complex relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 44(4), 443-466.
- Chong, S. W. (2016). Pedagogical design capacity and underlying knowledge base of curriculum materials use of a hong kong english teacher. *English Language Teaching*, 9(5), 85-97. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n5p85>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). USA: Sage.
- Forbes, C., & Davis, E. A. (2010). Beginning elementary teachers' curriculum design and development of pedagogical design capacity for science teaching: A longitudinal study. In L.E. Kattington (Ed.), *Handbook of Curriculum Development* (s. 209-232). New York: Nova.
- Garton S., & Graves, K. (2014). Materials in ELT: Current Issues. In S. Garton, K. Graves (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (s. 1-15). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137023315_1
- Gelmez Burakgazi, S. (2020). Curriculum adaptation and fidelity: A qualitative study on elementary teachers' classroom practices. *Issues in Educational Research*, 30(3), 920-942.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). UK, Harlow: Pearson.
- Li, Z., & Harfitt, G. J. (2017). An examination of language teachers' enactment of curriculum materials in the context of a centralised curriculum. *Pedagogy, Culture & Society*, 25(3), 403-416. <https://doi.org/10.1080/14681366.2016.1270987>
- Li, Z., & Harfitt, G. J. (2018). Understanding language teachers' enactment of content through the use of centralized curriculum materials. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(5), 461-477. doi: 10.1080/1359866X.2017.1351918
- Menkabu, A., & Harwood, N. (2014). Teachers' conceptualization and use of the textbook on a medical English course. N. Harwood (Ed.) In *English language teaching textbooks: Content, consumption, production* (s. 145-177). London: Palgrave Macmillan.
- Nicol, C. C., & Crespo, S. M. (2006). Learning to teach with mathematics textbooks: How preservice teachers interpret and use curriculum materials. *Educational studies in mathematics*, 62(3), 331-355.
- Nunan, D. (2003). The impact of English as a global language on educational policies and practices in the Asia-Pacific region. *TESOL Quarterly*, 37(4), 589-613.
- Peretz, B. M. (1990). *The teacher-curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. Albany, NY: State University of New York Press. doi: 10.1177/027046769201200273
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2), 211-246.
- Remillard, J. T. (2018). Mapping the relationship between written and enacted curriculum: examining teachers' decision making. In G. Kaiser (Ed.), *Invited lectures from the 13th International Congress on Mathematical Education* (pp. 483-500). New York: Springer.
- Shawer, S. F. (2010). Classroom-level curriculum development: EFL teachers as curriculum-developers, curriculum-makers and curriculum-transmitters. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 173-184. doi:10.1016/j.tate.2009.03.015
- Sherin, M. G., & Drake, C. (2009) Curriculum strategy framework: Investigating patterns in teachers' use of a reform-based elementary mathematics curriculum. *Journal of Curriculum Studies*. 41(4), 467-500. doi: 10.1080/00220270802696115

- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching*, 45, 143-179. doi: 10.1017/S0261444811000528
- Tsui, A. (2003). *Understanding expertise in teaching: Case studies of ESL teachers*. New York: Cambridge University Press.
- Ulusoy, F., & İncikabi, L. (2020). Middle school teachers' use of compulsory textbooks in instruction of mathematics. *International Journal For Mathematics Teaching and Learning*. 21(1), 1-18.
- Viholainen, A., Partanen, M., Piironen, J., Asikainen, M., & Hirvonen, P. E. (2015). The role of textbooks in Finnish upper secondary school mathematics: Theory, examples and exercises. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 20(3-4), 157-178.
- Wadheefa, A., & Tee, M. Y. (2020a). Teachers' use of curriculum: A review of literature. *Jurnal Kurikulum & Pengajaran Asia Pasifik*. 8(3), 39-48.
- Wadheefa, A., & Tee, M. Y. (2020b). Teacher tool relationship of Maldivian ESL teachers: A multiple case study. *Journal of International and Comparative Education*, 9(1)1-13.
- Yazıcılar, Ü., & Bümen, N. T. (2019). Crossing over the brick wall: Adapting the curriculum as a way out. *Issues in Educational Research*, 29(2), 503-609.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage

Güçlendirici Değerlendirme Modelinin Temel Aşamalarına İlişkin Katılımcı Görüşleri: Bir Durum Çalışması

Erkan Geçitli

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye
erkangecitli01@gmail.com

Bünyamin Yurdakul

Ege Üniversitesi, Türkiye
bunyamin.yurdakul@ege.edu.tr

Öz

Bir program değerlendirme modelini temele almadan gerçekleştirilen değerlendirme çalışmalarında işlevsel sonuçlara ulaşılması güçleşmektedir. Katılımcı odaklı program değerlendirme modellerinden Güçlendirici Değerlendirme Modeli (GDM) değerlendirmenin sorumluluğunu değerlendirici koçluğunda katılımcılara vermekte, kavram ve tekniklerin özerk kullanımını desteklemekte, değerlendirmeye katılanların işbirlikli çalışmasını teşvik etmekte ve esnek bir yapı sergilemektedir. Bu çalışmanın amacı, GDM'nin temel aşamaları dikkate alınarak Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersi öğretim programı uygulamalarının değerlendirilmesinde rol alan katılımcıların görüşlerini incelemektir. Bütüncül tek durum deseniyle yürütülen çalışmada durum TDE öğretim programı uygulamaları, analiz birimi ise GDM'nin temel aşamaları olarak belirlenmiştir. Katılımcılar, tipik durum örneklemesi ile belirlenen bir lisenin 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde TDE öğretim programını uygulayan dört kadın öğretmendir. Katılımcıların GDM'nin aşamalarına ilişkin görüşleri sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve alan notları aracılığıyla elde edilmiştir. Alan notları, görüşmelerden elde edilen verileri yorumlamak için kullanılmıştır. Veriler, içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcılara göre GDM'nin ilk adımı kolay ve verimlidir. Bu aşama, programla ilgili fikirlerin paylaşılmasına, ortak ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasına ve tartışma kültürünün oluşmasına katkı sağlamaktadır. GDM'nin ikinci aşamasını katılımcılar, kendilerini dışarıdan görebilmeleri ve kendilerini eleştirebilmeleri açısından gerekli bulmuşlardır. Ayrıca bu aşamada kullanılan araçların hem eğlenceli hem de düşündürücü etkinlikler olduğu görülmüştür. Katılımcılar, GDM'nin son aşamasında diğer paydaşların da katılımının önemli olduğuna inanmaktadır. Son olarak, katılımcılar program değerlendirme çalışmalarını bir programın iyileştirilmesi için gerekli görmek ve GDM'nin alanda ve pratikte uygulanması konusunda olumlu düşünmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Değerlendirici rolleri, dönüştürücü yaklaşım, katılımcı deneyimleri, program değerlendirme.

Participants' Opinions on Basic Stages of the Empowerment Evaluation: A Case Study

Abstract

It is more difficult to obtain functional results from studies conducted without basing on a program evaluation model. Empowerment Evaluation (EE) among participant-oriented evaluation approaches gives the responsibility of the evaluation to the participants with the evaluator acting as a coach, supports the autonomous use of concepts and techniques to foster improvement and self-determination; and evaluation also encourages the participants to work in collaboration as well as exhibiting a flexible structure. The aim of the present study is to examine the opinions of the participants who took part in the evaluation of the curricular practices of the Turkish Language and Literature (TLL) course considering the basic steps of the Empowerment Evaluation (EE). In the study, carried out in the holistic single case design, the case was taken as the curriculum practices of the TLL course and the unit of analysis as the basic steps of the EE. The participants who were selected using the typical case sampling method included four female teachers implementing the TLL curriculum in a high school in the spring semester of the 2018-2019 academic year. The participants' opinions about the steps of the EE were obtained through the semi-structured interview form consisting of eight questions and field notes. Field notes were used to interpret the data obtained from the interviews. The data were subjected

to content analysis. According to the participants, the first step of the EE is easy and productive. This step contributes to the sharing of ideas about the curriculum, coming out of common and different opinions and the culture of discussion. In the second step of the EE, the participants could see themselves from outside and were able to criticize themselves. In addition, the instruments used were found as activities that were both enjoyable and thought provoking. The participants believe that the involvement of the other stakeholders is significant in the last step of the EE. Finally, the participants see program evaluation studies necessary for the improvement of a program and feel positive about the implementation of the EE in the field and in practice.

Keywords: Evaluator roles, participants' experiences, program evaluation, transformative approaches.

Giriş

Türkiye’de son yıllarda bir araştırma alanı olarak program değerlendirme ön plana çıkmaya başlamasına ve bu alanda çalışmaya başlayan araştırmacı sayısı artış göstermesine rağmen (Gömleksiz ve Bozpolat, 2013; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2015; Kurt ve Erdoğan, 2015) gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmalarında kuramsal bilginin yetersizliği, sonuçların uygulamaya aktarılamaması, modele dayalı olmadan gerçekleşen değerlendirme ve değerlendirici yetkinlikleri gibi konularda önemli sorunlar yaşanmaktadır (Yapıcıoğlu, Kara ve Sever, 2016). Program değerlendirme; programın tasarlanması, uygulanması, geliştirilmesi ve süreklilik kazandırılması açısından gereklidir. Fakat değerlendirmenin amacı ve değerlendirme yaklaşımları konusunda fikir ayrılıkları görülmektedir (Hunkins ve Ornstein, 2018). Alanyazında çok sayıda yaklaşım ve modelden bahsedilmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen 2011, Richard, 2009; Stufflebeam ve Coryn, 2014; Uşun, 2012). Alkin ve Christe (2004) bu yaklaşım ve modelleri değerlendirme teorisi ağacı adı altında tasvir etmiş, hesap verebilirlik ve kontrol (accountability and control) ile sistematik sosyal sorgulamaya (systematic social inquiry) ağacın gövdesinde yer verirken, gövdeye bağlı üç ana dalı ise kullanım (use), yöntemler (methods) ve verinin değeri (valuing) olarak ifade etmişlerdir. Değerlendirme teorisi ağacının kullanım ana dalı içerisinde yer alan Fetterman’ın Güçlendirici Değerlendirme Modeli (GDM), değerlendirmenin sorumluluğunu değerlendirici koçluğunda programın katılımcılarına vermesiyle farklılık göstermektedir (Fetterman, 2019). Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011) GDM’yi katılımcıların kendi kaderlerini tayin etmelerine vurgu yaparak katılımcı odaklı değerlendirme yaklaşımları içerisinde sınıflandırmışlardır.

Güçlendirici değerlendirme, değerlendirme kavram ve tekniklerinin özerk bir biçimde kullanılması ve katılımcıların birbirlerine yardım etmesi olarak tanımlanabilir. Gelişme ve işbirlikli çalışmayı temele alan modelde, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılabilir. Model; eğitim, sağlık, teknoloji, tarım ve daha birçok alanda kullanılabilecek esnek bir yapıya da sahiptir (Fetterman, 1994). Wandersman ve Snell-Johns (2005), Fetterman’ın 1994 yılındaki tanımını programın tasarlanması, uygulanması, değerlendirilmesi ve yönetimi sırasında paydaşların sürece dâhil edilmesi, bunun için çeşitli araçlar kullanılması olarak yeniden düzenlemiş, Patton ise (2017) ise GDM’yi temelde sistematik ve deney odaklı bir değerlendirme yaklaşımı olarak tanımlamıştır. Model, Amerika Birleşik Devletleri genelinde ve Avusturalya’dan İsrail’e, Japonya’dan Güney Afrika’ya kadar 16’dan fazla ülkede uygulanmıştır (Fetterman, 2019).

GDM’de yer alan süreçlerin sağlıklı yürütülebilmesi için çok yönlü program değerlendircilere ihtiyaç duyulmaktadır. Modelde, değerlendirici katılımcıların titiz, duyarlı ve ilgili olmalarını sağlamak için eleştirel arkadaşlar ya da koçlar olarak yardımcı olur (Fetterman, 2019). Eleştirel arkadaş GDM’de dışarıdan program geliştirme ya da uygulamadan bağımsız bir uzman değil, paydaşların özdeğerlendirmeleri, stratejik planlamaları ve uygulamalarına koçluk edebilecek güvenilir bir meslektaşdır (Fetterman, Deitz ve Gesundheit, 2010). Aynı zamanda değerlendirici tartışmaya ve karşılıklı konuşmaya elverişli ortam yaratmalı, değerlendirmede kullanılacak veri toplama işini sağlamalı, kolaylaştırıcı, kapsayıcı ve öğrenmeye istekli olmalıdır (Fetterman, 2009).

Değerlendirici GDM’de üç adımını kontrol eder. İlk adım, program hakkında bir misyon ya da vizyon ifadesinin oluşturulmasıdır. İkinci adım mevcut durumu belirlemeyi, en önemli program etkinliklerini tanımlamayı ve önceliklendirmeyi içerir. Ardından, program personeli ve katılımcılar, programın

etkinliklerinin her birinde ne kadar iyi performans gösterildiğini, genellikle 1 (düşük) ile 10 (yüksek) ölekte değerlendirir ve puanları tartışır. Modelin üçüncü ve son adımında ise hedefler, stratejiler belirlenerek ve güvenilir kanıt ya da belgeler üzerinde anlaşarak geleceğe yönelik bir rota belirlenir (Fetterman, 2002).

Model ilk ortaya çıktığında yenilikçi ve radikal bir yaklaşım olması nedeniyle şüpheyle karşılanmış fakat zamanla kabul görmeye başlamıştır. Bunun temel nedenlerinden biri modelin karşılıklı konuşmaya ve yansıtıcı uygulamalara olan açıklığıdır. Değerlendirmede kullanılacak olan araçların açık ve net bir şekilde ortaya konulması da uygulamada tercih edilme nedenlerinden biridir. GDM, özellikle paydaşların programın planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgilenmeleri durumunda uygun görülmektedir (Wandersman ve Snell-Johns, 2005).

Farklı program değerlendirme modellerinin uygulamadaki sonuçlarının analizi, Türkiye’de modele dayalı program değerlendirme çalışmalarının sayısına ve niteliğine katkı getirebilir. Bu nedenle bu program değerlendirme araştırmasında, ortaya çıktığı 1993 yılından beri alanyazında sıklıkla kullanılmasına rağmen (Donaldson, 2017; Fetterman, 2019; Miller ve Campbell, 2006; Patton, 2017) Türkiye’de sınırlı sayıda (Damgacı, Kaya ve Günay, 2015; Uşun, 2012) incelemeye konu olmuş GDM seçilmiştir. Ancak bu çalışmada, GDM aracılığıyla değerlendirilen öğretim programının değerlendirme sonuçlarına yer verilmemiş; çalışma, iç değerlendirici koçluğunda GDM’nin temel aşamalarını yürüten katılımcı öğretmenlerin görüşleriyle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla, bu değerlendirme çalışmasının amacı, GDM’nin temel aşamaları dikkate alınarak Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersi öğretim programı uygulamalarının değerlendirilmesinde rol alan katılımcıların görüşlerini incelemektir. Böylelikle, alanyazına modelin nasıl işlediği ve uygulamada nelerin yaşandığına ilişkin katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için katılımcıların GDM’nin; a) programın misyonunun oluşturulması, b) programın mevcut durumunun belirlenmesi, c) geleceğe yönelik planlama ve d) program değerlendirme ve GDM’ye ilişkin görüşleri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

GDM’nin temel aşamaları dikkate alınarak Türk Dili ve Edebiyatı (TDE) dersi öğretim programı uygulamalarının değerlendirilmesinde rol alan katılımcıların görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, bütüncül tek durum deseniyle yürütülmüştür. Durum çalışmalarında birden fazla kanıt kaynağı kullanarak durumun anlamlı ve bütüncül bir resmi ortaya çıkarılmaya çalışılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016; Yin, 2003). Durum çalışmaları, incelenen durumu geliştirmede de kullanılabilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu değerlendirme çalışmasında da değerlendirmede rol alan katılımcıları güçlendirme yoluyla TDE öğretim programı uygulamalarının iyileştirilmesi söz konusu olduğundan durum çalışmasının kullanılması uygun görülmüştür. Çalışmada ele alınan *durum* TDE öğretim programı uygulamaları, *analiz birimi* ise GDM’nin temel aşamaları olarak belirlenmiştir.

Tasarlanan programla uygulanan arasında farklılıklar olması kaçınılmazdır. Program değerlendirme çalışmalarında neyin değerlendireceğinin tanımlanması ve sınırlarının belirlenmesi program hakkında gerçek olmayan ya da hatalı değerlendirmelerin önüne geçmede önemli görülmektedir (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2011). Bu nedenle, TDE yazılı öğretim programı değil, programın uygulama süreçleri değerlendirilmiş; ancak bu çalışmada değerlendirme sonuçları değil, değerlendirme sürecine ilişkin katılımcı görüşleri raporlanmıştır.

Değerlendirme çalışması, Manisa ilinde yer alan bir devlet okulunun 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem dokuzuncu, 10., 11. ve 12. sınıf TDE dersi öğretim programı uygulamalarını içermektedir. TDE dersi, tüm sınıflarda haftada beş saattir. Ek olarak 11. ve 12. sınıflardan ikişer şubede beşer saat seçmeli TDE dersi daha eklenerek, haftada toplamda 10 saate ulaşmaktadır. TDE dersleri, dört TDE dersi öğretmeni tarafından yürütülmekte ve tam gün eğitim uygulanan okulda 576 öğrenci, 19 sınıf, küçük bir kütüphane (daha önce yönetici odası olarak kullanılmış) ve yaklaşık 150 kişilik bir konferans salonu bulunmaktadır. Sınıflarda sıralar art arda düzelenmiş şekildedir ve sınıftaki öğrenci sayıları dokuzuncu sınıftan 12. sınıfa doğru azalma göstermektedir. Ayrıca tüm kademedeki öğrenciler için isteğe bağlı

olarak okul sonrası TDE dersi kursları verilmektedir. Okulda resmi törenler genellikle edebiyat öğretmenleri aracılığıyla yönetilmekte ve bu etkinliklerde öğrencilerden sıklıkla yararlanılmaktadır. Okul kütüphanesinin yönetimi de her yıl bir edebiyat öğretmenine verilmektedir. Öğrenciler dönemde iki defa TDE sınavı olmakta, isteyen öğrenciler de proje ödevi alabilmektedirler.

Katılımcılar

Katılımcılar, tipik durum örnekleme ile belirlenen bir lisenin 2018-2019 eğitim-öğretim yılı ikinci dönem TDE öğretim programını uygulayan biri ücretli, üçü kadrolu olmak üzere dört kadın TDE dersi öğretmenidir. Araştırmaya konu olan TDE programının uygulandığı okul, sınavla öğrenci almayan bir Anadolu lisesidir. Aynı zamanda üniversiteye giriş sınav puanları açısından bulunduğu ilin ortalamasına yakın ve öğrenciler ise sosyo-ekonomik açıdan ne üstte ne de altta yer almaktadır. Tipik durum örnekleme yönteminin seçilmesinde amaç, ortalama durumları çalışarak belirli alanlar hakkında fikir sahibi olmaktır (Patton, 1987). Katılımcılardan ücretli öğretmen üç yıl, kadrolu öğretmenler ise en az yedi yıldır tipik durum olarak seçilen okulda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin tamamı Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümünden mezundurlar ve Türk Dili ve Edebiyatı dersine yönelik en az on yıllık deneyime sahiptirler. Öğretmenler daha önce herhangi bir program değerlendirme çalışmasına katılmamıştır. Sadece Milli Eğitim Bakanlığı'nın yılsonu ders değerlendirme anketlerini doldurmuşlardır. TDE programının değerlendirilmesini programın iyileştirilmesine katkı sağlayacağına ilişkin iç değerlendiricinin önerisi üzerine değerlendirme çalışmasında yer almışlardır.

Veri Toplama Araçları

Görüşme formu. Veriler, değerlendirme çalışmasına katılan öğretmenlerin program değerlendirme sürecindeki yaşantılarını ve görüşlerini ortaya çıkarmak için geliştirilen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi için öncelikle alanyazın taraması gerçekleştirilmiş ve iç değerlendirmeci tarafından 13 açık uçlu taslak soru yazılmıştır. Daha sonra iç ve dış değerlendiricinin yer aldığı bir toplantıda sorular gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu toplantıda özellikle soruların binişikliği engellenmeye çalışılmış, soruların açık ve anlaşılır olmasına çaba gösterilmiş, sorular sondalar kullanılarak zenginleştirilmiştir. Daha sonra oluşturulan taslak görüşme formu, başka bir okulda görevli bir TDE dersi öğretmeniyle incelenmiş ve görüşmenin yaklaşık süresi kestirilmiştir. Bu çalışmalar sonunda nihai görüşme formunun sekiz açık uçlu sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Görüşme formu, GDM'nin tüm aşamaları tamamlandıktan sonra katılımcı öğretmenlere bireysel olarak uygulanmıştır.

Alan notları. Değerlendirme sürecinin tüm aşamalarında gerçekleşen toplantılarda iç değerlendirmeci tarafından alan notları ve ses kaydı alınmıştır. Alan notları yapılandırılmamış olup, değerlendirme sürecindeki yaşantıları betimleyici bir biçimde yazılmasından oluşmuştur. Bu notlar, görüşmelerden elde edilen verileri anlamlandırmak, yorumlamak için kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Değerlendirme çalışmasının *misyon oluşturma* adımı iki ayrı toplantı düzenlenmiştir. Toplantılarda "Programın anahtar sözcük ya da ifadeleri nelerdir?" sorusuna yanıt aranmış, katılımcılar tarafından belirlenen anahtar sözcükler, gönüllü bir katılımcı tarafından misyon metnine dönüştürülmüştür. İkinci toplantıda, misyon metni üzerinde tartışılmış ve son haline getirilmiştir. *Mevcut durumu değerlendirme*, üç çalışma ile tamamlanmıştır. İlkinde, katılımcılarla birlikte programın 19 önemli özellik ve etkinliği tartışılarak listelenmiştir. Sonrasında, her bir katılımcıya verilen 10 renkli etiket yardımıyla programın odaklanılması gereken 11 özellik ve etkinliği belirlenmiştir. Son olarak, bu özellik ve etkinliklerin yeterliliği, 1 (en düşük) - 10 (en yüksek) olacak şekilde puanlanmış, her birinin toplam ve ortalama puanlarını içeren tablolar oluşturulmuştur. *Geleceğe yönelik planlama* adımı üç ayrı toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda bir önceki adımda belirlenen 11 özellik ve etkinliğin iyileştirilmesi için hedefler belirlenmiş, her bir hedef için stratejiler ve olası kanıt kaynakları tartışılarak kararlaştırılmıştır. Bir sonraki eğitim-öğretim yılının ilk döneminde belirlenen hedeflere yönelik stratejiler uygulanmaya başlanmış ancak ikinci dönem başında pandeminin etkisiyle çalışmalar tamamlanamamıştır. GDM'nin adımlarına ilişkin katılımcıların görüşleri, yukarıda açıklanan sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış

görüşme formu aracılığıyla ardışık değil, değerlendirme çalışmasının temel adımları tamamlandıktan sonra elde edilmiştir. Alan notları ise süreçte tutulmuş; betimleyici, yapılandırılmamış düz yazı biçimde yazılmıştır.

Veri Analizi

Görüşmelerden elde edilen nitel veri seti, içerik analizine tabi tutulmuştur. Bunun için öncelikle öğretmenlerle yapılan görüşmelerin ses kayıtları deşifre edilmiştir. Veri seti birkaç kez okunarak ve öğretmen açıklamaları üzerinde düşünülerek veri aşinalığı (data immersion) sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra, anlamlı veri birimlerini karşılayan uygun söz ya da söz öbekleri kullanılarak veri seti kodlanmıştır. Kod listesinde bir arada bulunabilecek kodlar belirlenerek temalara ulaşılmıştır. Belirlenen temalar, GDM'nin aşamalarıyla ilişkilendirilerek elektronik hesaplama programın aktarılması; tema-kod ilişkisi bir sütunda, her bir katılımcının da ayrı ayrı sütunlarda gösterildiği bir matris oluşturulmuştur. Etik olarak ortaya çıkabilecek sorunlarının önüne geçebilmek adına katılımcılar K1, K2, K3 ve K4 olarak şifrelenmiştir. Bu işlem sonunda, kodlar ve katılımcılar için ayrılan sütunların kesişim hücrelerine kodlarla ilişkili veri setindeki anlamlı veri birimleri taşınarak veri örgütlenmiştir. Bu çalışma ile hangi kodla ilişkili olarak hangi katılımcının ne tür açıklamalarda bulunduğu sürekli test edilebilmiş, ayrıca kodların ve ilgili katılımcı açıklamalarının benzeşikliği ve diğer kodlardan ve temadan ayrışıklığı denetlenebilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Oluşturulan matristen yararlanarak raporlaştırma aşamasına geçilmiştir. Ulaşılan temalar ve kodları, araştırma sorularıyla ilişkili başlıklar altında incelenmiş, katılımcıların alıntılarında çeşitlemeye gidilerek öyküleyici bir anlatımla araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır.

İnandırıcılık

Yurdakul'a (2004) göre araştırmacının araştırma sürecindeki konumunu, yeterliliklerini, kişisel değerlerini, varsayımlarını, yönelimlerini ve önyargılarını araştırmada belirtmesi özellikle güvenilirlik açısından önemlidir. Bu nedenle çalışmada değerlendiricilerin rolünün açıkça belirtilmesi önemli görülmüştür. İç değerlendirici, hem değerlendirme çalışmasını yürütmüş hem de değerlendirme aşamalarında süreçte eleştirel arkadaş olarak rol almıştır. İç değerlendiricinin, değerlendirmede yetkilendirilen öğretmenlerle uzun (bir eğitim-öğretim yılı) zaman geçirmesi, elde edilen verilerin öğretmenlere teyit amaçlı incelenmesi; program değerlendirme ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman dış değerlendiricinin ise çalışmanın tasarımından raporlaştırılmasına kadar tüm boyutlarını eleştirel incelemesi ve iç değerlendiriciye geribildirimde bulunması inandırıcılığa yönelik alınan önlemlerden kabul edilebilir.

Fetterman vd. (2010) program değerlendiriciyi eleştirel bir arkadaş olarak tanımlamaktadır. Değerlendirici, program değerlendirme uygulamalarını kolaylaştıran, öz-değerlendirme ve stratejik plan oluşturmada koçluk eden olmalıdır. Aynı zamanda programın iyileştirilmesine yönelik teşvik eden ve paydaşların endişelerini giderici özellikler taşıması gerekmektedir. Meslektaş olarak iç değerlendirici okulda kadrolu olarak görev yapmaktadır ve TDE programını değerlendiren öğretmenler ile beş yıldır birlikte çalışmaktadır. Öğretmenlerin iç değerlendiriciyi daha önceden tanımaları değerlendirici hakkında ortaya çıkabilecek önyargıların önüne geçilmesini kolaylaştırmıştır. İç değerlendiricinin öğretmenler, öğrenciler, okul yönetimi ve okul çevresi hakkında daha derinlemesine bilgi sahibi olması, değerlendirme sonuçlarının yerindeliği açısından önemlidir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, (2011) özellikle programın yürütüldüğü alana bir kez dahi gitmeden geniş ölçekli çalışmalar yapmanın yetersizliklerini eleştirmişlerdir. Bu durum, değerlendiricinin ön yargılarını da değerlendirmeye taşıyabileceğini düşündürülebilir. Ancak dış değerlendiricinin kullanılması, oluşabilecek sorunları gidermede önemli görülebilir. İç değerlendirici daha önce lisansüstü programlarda program değerlendirme dersi almakla birlikte ilk kez bir program değerlendirme uygulaması gerçekleştirmiştir. Bu nedenle sık sık uzman olarak dış değerlendiricinin rehberliğinde çalışmıştır. Değerlendiricinin TDE alanı dışında olması, anlama ait hatalara neden olabileceğinden elde edilen verilerin, yorumların ve ulaşılan sonuçların katılımcı teyidi ile gerçeği temsil etmede ne denli yeterli olduğu sürekli test edilmiştir.

Etik Konular

Bu değerlendirme çalışmasının planlanması, yürütülmesi, sonuçlandırılması ve raporlanması süreçlerinde araştırma ve yayın etiğine uygun davranılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Tablo 1’de sunulan *duygusal tepkiler*, *katkılar* ve *eleştiri / öneriler* temaları altındaki alt tema ve kodları, araştırma sorularıyla ilişkili başlıklar altında incelenmiştir. Böylelikle öğretmen görüşleri açısından GDM’nin her bir adımının daha bütüncül bir resminin oluşturulabileceği düşünülmüştür.

Tablo 1

Tema-Kod ilişkisi

Duygusal tepkiler	Katkılar	Eleştiri ve Öneriler
<i>Misyon oluşturma</i>	<i>Misyon oluşturma</i>	<i>Misyon oluşturma</i>
Verimli	İşbirlikli çalışma süreci	Tartışma sürecini iyileştirme
Kolay	Tartışma kültürü oluşturma	Program hakkında bilgi sahibi olma
Eğlenceli	Farklı görüşleri tanıma	Paydaş katılımını sağlama
<i>Mevcut durumu değerlendirme</i>	Uzlaşma sağlama	Yönetici
Eğlenceli /Keyifli	Birbirinden yararlanma	Öğrenci
Zorlayıcı	Görüşler açısından	<i>Geleceğe yönelik planlama</i>
Programın bağlamından kaynaklı (ulusal sınavlar) kaygı	Öneriler açısından	Tüm paydaş katılımının sağlanması
<i>Geleceğe yönelik planlama</i>	Planlama açısından	Uzun zaman ayrılması
Kolay	Programın tanınması ve eksikliklerinin görülmesi	Hedeflerin gerçekçi olması
	Güçlenmeye katkı	Hedeflerin uygulanabilir nitelikte belirlenmesi
	Farkındalık yaratma	
	<i>Mevcut durumu değerlendirme</i>	
	Deneyimleri paylaşma	
	Program uygulamalarını gözden geçirme	
	Öz eleştiri yapma	
	Kendi uygulamalarına dışarıdan bakma / değerlendirme	
	Program uygulamalarındaki eksiklikleri görme	
	Program uygulamalarına yönelik bakış açılarındaki farklılıkları görme	
	Güçlenmeye katkı	
	Programı değerlendirme ve iyileştirmede isteklilik yaratma	
	İyileştirme çalışmalarının öğrenciye yansımaları konusunda beklenti geliştirme	
	<i>Program değerlendirmeye bakış açısında değişim</i>	
	GDM’nin uygulamaya dayalı olması	
	GDM’nin öğretmene özerklik tanınması	

Misyon Oluşturma

Öğretmenler, programın misyonunun oluşturulması aşamasını verimli, kolay ve eğlenceli bulmuşlardır. Bu aşama için gerekli olan programın anahtar sözcüklerini belirleme çalışmasında birbirlerinin fikirlerinden ve önerilerinden yararlanmışlardır. Sürecin grup halinde yürütülmesi öğretmenlerin tartışma kültürlerine, farklı ve ortak görüşlerin ortaya çıkmasına katkı sağlarken, bir öğretmenin (K1) tartışma sürecini eleştirdiği de görülmüştür:

Verimli, sadece eksiklik değil ama bir eleştiri olarak, bireysel yapılırsa belki çok daha net olacaktı. Biz hani hepimiz aynı anda konuşuyoruz. O, onun fikrine farklı bir noktadan yaklaşıyor. Birçok söylediğimiz şeyi kaçırdık o arada. Birisi bir şey söylüyor ve konu çok farklı bir noktaya gidiyor diğer öğretmen arkadaş konuşurken. Belki birebir yapılırdı çok daha kısa sürecekti. [K1]

Hep beraber olmamız çok güzeldi. Çünkü fikir alışverişinde bulunduk... Bizim birçok açıdan şikâyetlerimiz ortakmış. Yapmak istediklerimiz ortakmış. Bunlar o kadar güzel ki yani. [K3]

... Arkadaşlarımızın görüşlerinin alınmasını ve onların görüşlerinin farkında olmamızı (sağladı). En azından bize bir yol haritası çizdi önümüzdeki yıl için. [K4]

Bu aşamada yapılan çalışmalar için bazı öğretmenler, değerlendirmesi yapılacak program hakkında daha fazla bilgi sahibi olmanın, özellikle yönetici ve öğrencilerin de bu aşamada sürece dahil olmalarının katkı sağlayacağını belirtmişlerdir:

Belki öncesinde biz kendi programımızı biraz araştırıp, okuyup daha bilinçli gelseydik çok daha kolay olabilirdi. Çok daha verimli olabilirdi... Sürecimizin girdilerinden bir tanesi de öğrenciler, bir başkası idare ve kurumun diğer çalışanları. Onların da değerlendirmeye dahil olacağı bir süreç planlanabilir. [K1]

Misyon oluştururken sadece öğretmenlerin katıldığı değil, seneye devam edecek öğrencilerden de seçip onların fikirleri de alınabilir. [K2]

Öğretmenler ayrıca misyon oluşturma aşamasının sistemli bir çalışma olmasını, programın tanınması ve eksiklerinin görülmesi açılarından gerekli olduğunu düşünmektedir:

Bizler ara ara düşünüp konuşuyorduk ama bu kadar çok düşünmemiştik. Misyon ya da anahtar kelimeler sistematik olması yönünden olumlu oldu bence. [K2]

Misyon belirleme sayesinde eksiklikler görülmüş oluyor ve yapmanız gereken şeyleri gördüğüm için başarılı olduğunu düşünüyorum. [K4]

Bir kere programı tanıyıp tanımadığımızı gösterir. Sonrasında eksikleri belirlemede anahtar kelimeler yol gösterir. Hangi noktalarda eksik var ya da fazla olan, az olan kısımlar neler? Anahtar kelimeler önemli, çünkü yol haritası... [K1]

Özellikle K4'ün açıklaması, misyon metninin oluşturulması için anahtar sözcükleri belirlemenin program uygulamalarında olması gerekenin tanımlanması açısından da gerekli olduğunu gösterebilir.

Mevcut Durumu Değerlendirme

İç değerlendiricinin rehberliğinde bu aşamada çeşitli etkinlik ve araçlar yardımıyla programın önemli özellik ve etkinlikleri belirlenmiş, programın odaklanması gereken önemli özellik ve etkinliklerine ve yeterliliklerine karar verilmiştir. Bu aşamada yapılan çalışmalarda sadece bir öğretmenin ne yapacağını bilmediğini ve ulusal sınavlar gibi müdahale edilemeyecek alanların olduğunu gerekçe göstererek kaygı duyduğu görülmüştür. Aşağıda sunulan alıntılar incelendiğinde ise, bu aşamada yapılan çalışmaların öğretmenlerin birbirlerinin görüşlerden ve ortak deneyimlerinden yararlanarak program uygulamaları üzerinde düşünmeyi, düşünceleri somutlaştırmayı, öz eleştiri yapmayı ve kendilerine dışarıdan bakabilmeyi, böylelikle program uygulamalarındaki eksikliklerini ve bakış açılarındaki farklılıkları görmeyi sağlayan, aynı zamanda eğlenceli/keyifli olduğu dile getirilen çalışmalar olduğu görülebilir:

Çok keyifliydi ama çok zorlayıcıydı. Çünkü o belirlediğimiz bütün maddeler bir bütünün parçaları aslında. Biri eksik kaldığında program çöküyor. O yüzden etiket sayısı biraz azdı (gülüyor)... Özeleştiriy yaptık, evet programı değerlendirdik ama bir yandan da kendimizi değerlendirdik. Bu noktada da bize çok katkısı olduğunu düşünüyorum. [K1]

Belki biz de eksiğiz tabi. Çocuklar değil, bizde de eksiklikler, yetişemediğimiz durumlar oluyor. Onları da görüp düşünmüş oluyoruz... Bazı insanlar bazı şeyleri görmez kaçar. Bütün hepsi birden önüne serilince görmezden gelemiyorsun. Yani hem kendini değiştiriyorsun hem de bir yandan çocukları anlamaya çalışıyorsun. [K2]

Beyin fırtınası yaptık bolca, o güzel oldu. Birbirimize hatırlatmalarda bulunduk, çağrışımlardan yararlandık, ders içerisindeki durumumuzu göz önüne getirdik. Bence o da önemliydi. Aslında kendimize biraz da dışarıdan baktık, yani bu şekilde hazırladık... (10 adet renkli etiket yardımıyla programın odaklanması gereken özellik ve etkinliklerinin belirlendiği çalışma) çok güzeldi, harikaydı. Düşüncelerimizin somutlaşmış haliydi. Bazı yerlerde tek etiket vardı, bazılarında iki ya da üç tane. Benim için önemli olan bir şey, başkası için çok da önemli olmayabilir, onu gördüm. Bunu niye işaretlemediler diye düşündüm. Demek ki bakış açılarındaki farklılıklar. [K3]

Eksiklerimizi görmesek belki onları yeniden tekrar edebiliriz. Bunu engellemiş olduk... [K4].

K1'in "... evet programı değerlendirdik ama bir yandan da kendimizi değerlendirdik. Bu noktada da bize çok katkısı olduğunu düşünüyorum.", K2'nin "...hem kendini değiştiriyorsun hem de bir yandan çocukları anlamaya çalışıyorsun.", K3'ün "...ders içerisindeki durumumuzu göz önüne getirdik..." ve K4'ün "Eksiklerimizi görmesek belki onları yeniden tekrar edebiliriz..." açıklamaları, özellikle bu aşamada yapılan çalışmaların, öğretmenler tarafından program uygulamalarındaki eksiklerini görmelerinde ve çözümüne yönelik düşüncelerini sağlamada katkısı olduğunu düşündürmektedir. Açıklamalar dikkate alındığında, dönüştürücü bir model olarak GDM'nin bu aşaması öğretmenlerde programı iyileştirmeye dönük bir farkındalık yaratmada önemli görülebilir. Bu durum, geleceğe yönelik planlama çalışmaları için gerekli isteklilik için ön koşul kabul edilebilir. Dolayısıyla söz konusu alıntılar, öğretmenlerin program değerlendirme açısından temel düzeyde güçlendirildiklerinin kanıtlarını sunabilir.

Geleceğe Yönelik Planlama

Alan notlarında, öğretmenlerin bu aşamada gerçekçi ve uygulanabilir hedefler belirlemenin gerekliliğini vurguladıkları görülmüştür. Görüşmelerden elde edilen bulgular ise öğretmenlerin bu aşamadaki hedef/strateji/kanıt belirleme çalışmalarında zorlanmadıklarını ortaya koymuştur. Ancak onlara göre bu aşamanın verimini arttırmak için tüm paydaşların katılımı ile sağlam bir planlama yapılmalı ve uzun zaman ayrılmalıdır:

Yani çok zorlanmadım açıkçası ben. Çünkü o anahtar kelimeleri belirlediğimiz için bunlar hep bize aslında ışık tuttu. Son başa derç edilmiş diye bir söz vardır. Aslında sona geldiğimizde baştaki ipuçları bize yol gösterdi yine. O yüzden çok zorlayıcı olmadı. Sadece zaman sıkıntısı oldu... Uygulamaya geçtiğimizde göreceğiz birçok yerde öğrenci ile karşılaşacağız. Birçok yerde idare ile karşılaşacağız. Biz konuşurken biraz hayalperest bakıyoruz meselelere, gerçekler öyle olmuyor. [K1]

Yani bütün yapılanların semeresinin alınacağı kısım bu. Bütün o emek bütün bu çaba bizi bu noktaya getirdi. Biz artık bunun dönüşünü alacağız. O yüzden çok daha sistemli ve ayakları yere basan sağlam bir planlama yapılması gerekiyor, bütün paydaşların sürece dahil olduğu... [K2]

Aslında çok zorlanmıyoruz. Böyle strateji falan deyince çok korkutucu oluyor ama işin içine girdiğin zaman çok basit şeyler aslında. Belirlemede zorlanmadık. [K3].

Yukarıdaki alıntılar, modelin her bir aşamasının bir diğerini desteklediğini gösterebilir. K2'e göre bu aşama sonuçların alınacağı aşamadır ve mutlaka program paydaşlarının da katılımı sağlanmalıdır. K2'nin "... Biz de bir şeyleri değerlendirip, değiştirebileceğimizi göreceğiz. Çocuklar da en azından belki başka türlü bakmaya başlayabilirler." açıklaması ise, öğretmenin değerlendirmede güçlenmeye başladığının ve aynı zamanda değerlendirme çalışmalarının öğrencilerine yansması konusunda da beklenti geliştirdiğinin kanıtı olarak kabul edilebilir. Ancak K1'in açıklamalarında öğrenciler ve yöneticiler açısından hedef/strateji/kanıt süreçlerinde engellerle karşılaşılacağı kaygıları da görülebilir. Söz konusu engeller, K2'nin açıklamasına dikkate alındığında bu aşamaya program paydaşlarının katılımı sağlanarak giderilebilir.

Program Değerlendirme ve GDM

K3'ün "... Programı değerlendirmemiz programın daha sağlıklı işleminde de sebep olur..." açıklaması, programın iyileştirilmesi için değerlendirmenin gerekli olduğunu açıklar niteliktedir. K2'ye göre program değerlendirme sonuçlarının öğretmenlerle paylaşılması, program değerlendirmeye olumsuz yaklaşmasının nedenlerindendir. Ancak katıldığı bu değerlendirme çalışması ile program değerlendirmeye bakış açısında olumlu bir değişim gözlemiştir. GDM'nin program değerlendirmede öğretmene sorumluluk vermesinin ve süreçte özerklik tanınmasının bu değişimde etkisi olabilir:

Geçmişte program değerlendirmeye olumsuz bakıyordum. Şimdi ise öyle bakmıyorum. Önceden değerlendirme için anket gibi şeyler sunuluyordu. (Görüşlerimiz) dinleniyor mu, değerlendiriliyor mu bilemiyorum. Yıllarca yazıyorduk. Şimdiye kadar bize bir geri dönüş olmadı. [K2]

Genel olarak GDM'ye yönelik görüşler ise programın eksikliklerini belirleme ve iyileştirme ile modelin özellikleri açısından ele alınabilir. K4'ün "Birçok konuda eksiklerimiz vardı ve bu çalışmanın eksiklerinin

giderilmesine katkısı olabilir diye düşünüyorum.” açıklaması, programın eksikliklerini gidermede GDM’nin katkıda bulabileceğini gösterebilir. Benzer şekilde K3’e göre “Türk Dili ve Edebiyatı dersi özelinde ciddi sıkıntı var. Belki bu yapacağımız çalışmayla bunu iyileştirebiliriz. Programı iyileştirmek benim için çok değerli ve anlamlı.” açıklaması da program uygulamalarının iyileştirilmesinde bu değerlendirme çalışmasında yapılanların katkısı olabilir. Modelin özellikleri bağlamında ise K1’in “Uygulamalı oluşu ve sonrasına devam edecek olması bizim için çok önemli.” ve K3’ün “Türkiye genelinde düşünmezsin belki, ama kendi özelinde, okulunda sana hareket alanı sağlar.” açıklamaları ile GDM’nin katılımcı odaklı olmasına ve kontrolü, değerlendirmeyi yapanlara bırakma özelliklerine dikkat çektikleri söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

TDE dersi öğretim programı uygulamalarının GDM’nin temel aşamaları dikkate alınarak değerlendirilmesine katılımcı öğretmenler, Fetterman’ın (2009) eleştirel arkadaş olarak tanımladığı değerlendirici koçluğunda katkıda bulunmuşlar; bu çalışmada, modelin temel aşamalarına ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. GDM ile program değerlendirme deneyimi yaşayan katılımcılara göre modelin ilk adımı kolay ve verimlidir. Bu basamak, program hakkında fikir alışverişinde bulunmaya, ortak ve farklı görüşlerin ortaya çıkmasına ve tartışma kültürüne katkı sağlamaktadır. Bu sonuç, Hansena vd. (2020) GDM’nin paylaşım, işbirliği ve karşılıklı güven aracılığıyla katılımcıların mevcut performanslarını keşfetmelerine yardım ettiğine yönelik bulgusuyla tutarlıdır. Katılımcılar bu adıma başlamadan önce program hakkında daha fazla bilgi sahibi olmanın süreci daha verimli hale getireceğini düşünmektedirler. Ancak Fetterman (2002), misyon belirlenirken paydaşların program hakkında bilgi sahibi olmalarının değerlendirmeye katkı getirebileceğini, bununla birlikte mevcut programın sınırlayıcı olmaması gerektiğini belirtmektedir.

GDM’nin ikinci aşamasında katılımcılar, kendilerine dışarıdan bakabilmiş ve özeleştiride bulunabilmiştir. Fetterman (1994) GDM’yi kullanarak gerçekleştirdiği San Francisco, California ve Güney Afrika’daki durum çalışmalarında da benzer şekilde katılımcıların kendi evrenlerinde nelerin mümkün olduğuna dair farkındalıklarının arttığını ifade etmiştir. Bu aşamada kullanılan araçlar somut olarak programın eksikliğini belirlemelerinde ve karar vermelerinde yardımcı olmuştur. Öğretmenler bu araçları hem eğlenceli hem de yoğun düşüncelerini gerektiren etkinlikler olarak tanımlamışlardır. Bu bulgu Fetterman’ın (2002) birincil amacı 2003 Mars misyonunun test edilmesine dayanan LAPIS programını GDM aracılığıyla değerlendirildiği çalışmasındaki mevcut durum analizindeki araçların tüm paydaşlar tarafından beklenmedik bir şekilde eğlenceli bulunması bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

GDM’nin son basamağı uygulanabilir hedeflerin belirlenmesini gerektirdiğinden diğer aşamalara göre daha uzun zaman almaktadır. Kubarek (2015) GDM aracılığıyla müze eğitimi programının değerlendirilmesindeki başarıda, bu aşamaya ayrılan zamanın etkili olduğunu belirtmektedir. Ayrıca bu aşamada gerçekleştirilen planlamada diğer paydaşların yer alması planlamaların uygulamaya geçirilebilmesi açısından önemli bulunmuştur. Fitzpatrick, Sanders, ve Worthen’e (2011) göre dönüştürücü bir model olarak GDM’de katılımcıların kendi eylemlerine eleştirel yaklaşması ve öncelikle güçlendirilecek katılımcıların değerlendirmeye dahil edilmesi önemlidir. Onlara göre, ihtiyaç duyulması durumunda programdan yararlananlar da sürece dahil edilebilir. Buradan hareketle bu adımda programdan etkilenen tüm paydaşların sürece katılmasının planlamaların etkili bir şekilde işe koşulabilmesi açısından gerekli görülebilir.

TDE programını GDM aracılığıyla değerlendiren öğretmenler genel olarak programın önündeki engelleri ve fırsatları görerek programı daha iyi tanıdıklarını ifade etmişlerdir. Modelin, programı değerlendirme işlemini alanda gerçekleştirmesi ve değerlendirmeyi yapana özerklik tanınmasını öğretmenler mesleki gelişimleri açısından önemli görmektedir. Ramnarain ve Rudzirai (2020) GDM’yi kullanarak Fen Bilimleri öğretmenlerinin sorgulamaya dayalı öğretim biçimlerini inceledikleri çalışmada GDM’nin uygulanabilir ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim biçimi sunduğunu ifade etmişlerdir. Van Deventer (2015) benzer şekilde birinci basamak sağlık hizmetlerinde kalitenin artırılmasına yönelik olarak yapılan değerlendirmede GDM’nin olumlu sonuçlar ürettiğini ifade etmiştir. Phillips vd. (2019) çalışmalarına GDM’ye dayalı değerlendirmeye 20 ayrı proje ekibinde aynı anda başarılı bir şekilde değerlendirme

kapasitelerinde gelişime neden olduğunu göstermişlerdir. Ikin (2020) GDM'yi katılımcı ve işbirliğine dayalı yaklaşımlarla karşılaştırmış yöneticilerin değerlendirme kapasitesi ve örgütsel öğrenmelerinin gelişiminin değerlendirilmesinde GDM'nin daha üstün olduğu sonucuna varmıştır. Farre et al. (2018) sanat eğitiminin ergenlerin sağlığının geliştirilmesine katkısını GDM aracılığıyla değerlendirdikleri çalışmalarında üç ay boyunca hedeflerini harekete geçirmişler, değerlendirmede yer alan grup faaliyetlerin uygulanmasında kendi kaderlerini belirleme konusunda geniş bir bakış açısı edinmişlerdir. Ayrıca Fetterman'a (2019) göre insanlar GDM ile özgürleşmenin psikolojik, sosyal ve politik gücünü anlar ve kendi yaşamları ve etrafındaki kaynaklar üzerinde daha fazla kontrol sahibi olmayı öğrenmektedirler. Dolayısıyla, GDM odaklı değerlendirmelerin programların değerlendirilmesinde önemli bir potansiyele sahip olduğu söylenebilir (Newell ve Graham, 2012). Son olarak katılımcılar, program değerlendirme çalışmalarını programın iyileştirilmesi için gerekli görmekte, GDM'nin ise alanda ve uygulamaya dayalı gerçekleştirilmesini olumlu değerlendirmektedirler.

Fetterman'ın GDM aracılığıyla TDE dersi öğretim programının değerlendirilmesine yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen sonuç ve tartışma ışığında;

- Program değerlendirme süreci hakkında endişe duyan paydaşların tespit edilerek değerlendirici aracılığıyla bu endişelerin giderilmesi sağlanabilir.
- Özellikle hedef/strateji/kanıtlar belirlenirken programla ilgili tüm paydaşlar sürece dahil edilebilir ve bu aşama için yeterli zaman ayrılabilir.
- GDM, paydaşların program değerlendirme çalışmaları yapma, program planlama ve program uygulamalarını iyileştirme yeteneklerini geliştirmeye (Kapasite geliştirme -Capacity building) katkısı olduğundan tasarlanacak mesleki gelişim programlarında GDM ve uygulamalarına yer verilebilir. Bu bağlamda GDM, herhangi bir öğretim programının iyileştirilmesi için durum çalışması deseniyle yürütülecek bir araştırmada; bir mesleki gelişim programı olarak tasarlanmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir.

Kaynakça

- Alkin, M. C., & Christie, C. A. (2004). An evaluation theory tree. In M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences* (pp.12-65). London: Sage Publications.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Observation. Research methods in education* (Sixth edition). London: Routledge.
- Damgacı, F. K., Kaya, Y. ve Günay, R. (2015). David Fetterman'ın Değerlendirme Modeli: Yetkilendirme Değerlendirmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 696-710.
- Donaldson, S. I. (2017). Empowerment evaluation: An approach that has literally altered the landscape of evaluation. *Evaluation and program planning*, 63(1), 136-137. doi: 10.1016/j.evalprogplan.2016.10.002.
- Farre, A. G. M. D. C., Pinheiro, P. N. D. C., Vieira, N. F. C., Gubert, F. D. A., Alves, M. D. D. S., & Monteiro, E. M. L. M. (2018). Adolescent health promotion based on community-centered arts education. *Revista brasileira de enfermagem*, 71(1), 26-33. doi: 10.1590/0034-7167-2016-0078
- Fetterman, D. M. (1994). Empowerment evaluation. *Evaluation practice*, 15(1), 1-15. doi: 10.1016/0886-1633(94)90055-8
- Fetterman, D. M. (2002). Empowerment evaluation: Building communities of practice and a culture of learning. *American Journal of Community Psychology*, 30(1), 89-102.
- Fetterman, D. M. (2009). Empowerment evaluation at the Stanford University School of Medicine: Using a critical friend to improve the clerkship experience. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 17(63), 197-204. doi: 10.1590/S0104-40362009000200002
- Fetterman, D. M., Deitz, J., & Gesundheit, N. (2010). Empowerment evaluation: A collaborative approach to evaluating and transforming a medical school curriculum. *Academic Medicine*, 85(5), 813-820.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines* (Fourth Edition). Boston: Pearson.
- Fetterman, D. M. (2019). Empowerment evaluation: A stakeholder involvement approach. *Health Promotion Journal of Australia*, 30(2), 137-142. doi: 10.1002/hpja.243.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 457-472. doi: 10.9761/JASSS1769
- Hansena, R., Ardwichai, S., Sinlarat, P., Chan-urai, N., Suphandee, T., & Siphai, S. (2020). Development model of competencies for teachers of early childhood development center under the local administrative organization with application of empowerment evaluation. *Educational Research and Reviews*, 15(8), 511-522.
- Hunkins, F. P., & Ornstein, A. C. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Harlow: Pearson.
- Ikin, K. (2020). Empowering Principals in peer review: The value of an empowerment evaluation approach for educational improvement. In D. Godfrey (Ed.), *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability* (pp. 201-222). Springer, Cham.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2015). The content analysis of dissertations completed in the field of curriculum and instruction (2009-2014). *Eğitim ve Bilim*, 40(182), 29-41. doi: 10.15390/EB.2015.4784
- Kubarek, J. (2015). Building staff capacity to evaluate in museum education. *Journal of Museum Education*, 40(1), 8-12.
- Kurt, A. ve Erdoğan, M. (2015). Program değerlendirme araştırmalarının içerik analizi ve eğilimleri; 2004-2013 yılları arası. *Eğitim ve Bilim*, 40(178). doi: 10.15390/EB.2015.4167
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications
- Miller, R. L., & Campbell, R. (2006). Taking stock of empowerment evaluation: An empirical review. *American Journal of Evaluation*, 27(3), 296-319. doi: 10.1177/1098214006291015
- Newell, S., & Graham, A. (2012). Using an empowerment evaluation approach with community-based programs: Reflections from the front line. *Evaluation Journal of Australasia*, 12(2), 15-27. doi: 10.1177/1035719X1201200203
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation* (4th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2017). Empowerment evaluation: Exemplary is its openness to dialogue, reflective practice, and process use. *Evaluation and program planning*, 63(1), 139-140.
- Phillips, G., Lindeman, P., Adames, C. N., Bettin, E., Bayston, C., Stonehouse, P. et al. (2019). Empowerment evaluation: A case study of citywide implementation within an HIV prevention context. *American Journal of Evaluation*, 40(3), 318-334.
- Ramnarain, U. D., & Rudzirai, C. (2020). Enhancing the pedagogical practice of South African Physical Sciences teachers in inquiry-based teaching through empowerment evaluation. *International Journal of Science Education*, 42(10), 1739-1758.
- Richard, J. C. (2009). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511667220
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Jossey-Bass & Pfeiffer Imprints, Wiley.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Van Deventer, C. (2015). Integration of non-communicable chronic diseases (NCDs) and HIV/AIDS and mental health care through the involvement of chronically ill patients using empowerment evaluation. *South African family practice*, 57(6), 337-346. doi: 10.1080/20786190.2015.1102499

- Wandersman, A., & Snell-Johns, J. (2005). Empowerment evaluation: Clarity, dialogue, and growth. *American Journal of Evaluation*, 26(3), 421-428. doi: 10.1177/1098214005278774
- Yapıcıoğlu, D. K., Kara, D. A. ve Sever, D. (2016). Türkiye’de program değerlendirme çalışmalarında eğilimler ve sorunlar: Alan uzmanlarının gözüyle. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(12), 91-113.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research* (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Yurdakul, B. (2004). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrenenlerin problem çözme becerilerine, bilişötesi farkındalık ve derse yönelik tutum düzeylerine etkisi ile öğrenme sürecine katkıları* (Yayımlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Yürütülen İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

İmren Akmaz Genç

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
imrenakmaz85@gmail.com

Sibel Günel Şahan

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
sibelgunal@hotmail.com

Oğuz Bal

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
oguz.bal@alanya.edu.tr

Erdoğan Köse

Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
ekose@akdeniz.edu.tr

Öz

Dünya çapında ortaya çıkan COVID-19 küresel salgını eğitim dâhil olmak üzere toplumdaki birçok alanı etkilemiştir. Ülkeler salgının yayılmasını engellemek için bazı önlemler almıştır. Bu süreçte Türkiye’de dahil olmak üzere birçok ülkede eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim ile uygulanması kararı alınmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin tecrübelerinin derinlemesine incelenmesi ve elde edilen verilere göre önlemler alınması uzaktan eğitim sürecinin düzenlenmesine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine göre incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu çalışmanın katılımcılarını ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersini yürüten sekiz İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik en fazla olumsuz görüşün bildirildiği boyutun hedefler boyutu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde içerik boyutuna yönelik herhangi bir güncellenmenin yapılmadığı tespit edilmiştir. Eğitim durumlarına yönelik bulgular incelendiğinde, katılımcılar uzaktan eğitim sürecinde çeşitli dijital etkinliklerle ilgi çekici bir ders planı uygulamaya çabalasalar da uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerle etkileşimin sınırlı olduğunu ve öğrencilerin gelişim özelliklerinin ve psiko-sosyal hazırbulunuşluk düzeylerinin uzaktan eğitim için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler programın ölçme ve değerlendirme boyutunun uzaktan eğitime uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce, öğretim programı, uzaktan eğitim.

An Investigation of English Teachers' Perspectives about the Second-Grade English Curriculum Delivered Through Distance Education

Abstract

The global pandemic of COVID-19, which has emerged worldwide, has affected many areas in society, including education. Many countries have taken some steps to prevent the spread of COVID-19. In response, many countries including Turkey have implemented some form of distance learning. To maintain the quality of education, it is necessary to conduct a suitability analysis of the curriculum and its components for distance education. The aim of this study was to find out teachers' perspectives about the second-grade English curriculum that has delivered through distance education due to the COVID-19 outbreak. A case study was used to conduct this research. The participants of the study were eight English teachers. As a data collection tool, a semi-structured interview form was used. Content analysis was used to examine the qualitative data gathered during the interview. It was determined that the most negative opinions reported about the second grade English lesson curriculum applied in the distance education process was the objectives of the curriculum. According to the findings, there were no content revisions in the curriculum for the distance education process. The majority of the teachers also claimed that distance education does not allow them to participate in the activities suggested in

the curriculum. Due to the students' developmental features, psychosocial readiness, and limited interaction, the teachers stated that the curriculum was not ideal for distance education. The results show that the assessment techniques are mostly insufficient, not suitable for distance education.

Keywords: English, curriculum, distance learning.

Giriş

Toplumda meydana gelen değişiklikler toplumun alt sistemi olan okulları ve uyguladıkları eğitim programlarının işleyişini çoğunlukla etkilemektedir. Son olarak dünya çapında COVID-19 salgınının ortaya çıkması, eğitim de dâhil olmak üzere yaşamın neredeyse her alanında birçok değişikliğe neden olmuştur. İlk olarak Çin'in Wuhan kentinde bilinmeyen bir hastalık olarak tespit edilen COVID-19, 31 Aralık 2019'da Çin'deki Dünya Sağlık Örgütüne (DSÖ) bildirilmiştir. 11 Mart 2020'de ise DSÖ tarafından küresel salgın olarak ilan edilmiştir (DSÖ, 2020). Bu tarih aynı zamanda Türkiye'de ilk COVID-19 vakasının görüldüğü tarihtir (Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı, 2020).

Çok hızlı yayılan ve dünya genelinde birçok ölümle sonuçlanan bu küresel salgından dolayı ülkeler çok ciddi tedbirler almışlardır. Sosyal mesafe, maske, ve hijyen gibi DSÖ'nün (2019) önerdiği bazı standartlar, ülkelerin almış olduğu tedbirlerle karşılık bulmuştur. COVID-19'un DSÖ tarafından küresel salgın olarak ilan edilmesinden sonra birçok ülkede vaka ve ölüm sayılarında meydana gelen artış sonucunda salgının ilerlediği ülkeler, okulları kapatma kararı almıştır. Bu sebeple, salgının yayılmasını engellemek için ülkeler tarafından alınan tedbirlerden etkilenen kurumlar arasında okulların yer aldığı görülmektedir. Çin'in ardından salgından en çok etkilenen ülke olan İtalya'da ilk olarak bölgesel olarak okulların kapatılması kararı alınsa da 5 Mart'tan 15 Mart'a kadar ülke çapında bütün okullar kapatılmıştır (Pınar, 2020; akt; Eken, Tosun ve Eken, 2020). İtalya'nın ardından İran'da da okullar ülke çapından kapatılırken; Pakistan, Afganistan, Almanya, Fransa, Vietnam, Irak, Kuzey İrlanda ve İngiltere'nin bir bölümü ile Amerika'da okullar yerel olarak kapatılmıştır (UNESCO, 2020a).

Görüldüğü gibi mart ayı boyunca da birçok ülkede, okulların yerel ve genel olarak kapatılmasına karar verilmiştir (Eken, Tosun ve Eken, 2020). COVID-19 küresel salgınından dolayı Çin, ABD, İtalya, İspanya, Fransa, Kore, Türkiye ve Almanya başta olmak üzere, pek çok ülkede yüz yüze eğitime ara verilmiş ve uzaktan eğitim yoluyla eğitim-öğretim faaliyetleri yürütülmeye çalışılmıştır. 30 Mart 2020 itibari ile bazı ülkelerde hala ülke çapında okullar kapalıyken, okulların bir kısmının açık olduğu ülkelerin çoğunlukta olduğu görülmektedir (UNESCO, 2020a). 7 Nisan 2020 itibariyle 188 ülkede okullar kapanmış ve bu durumdan, dünya çapında öğrenci nüfusunun yaklaşık olarak %92'sinin (1,576,021,818 öğrenci) etkilendiği tespit edilmiştir (Can, 2020).

Türkiye'de ise ilk vakanın görülmesinin ardından okullar kapatılmış ve uzaktan eğitime geçilmiştir. 2 Mart 2021 tarihi itibari ile Türkiye genelindeki tüm okul öncesi eğitim kurumlarında, ilkokullarda, sekizinci ve on ikinci sınıflarda okullar kısmi zamanlı olarak, öğrenci sayısı azaltılmış (seyreltilmiş) sınıflarda yüz yüze eğitime açılmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Ancak 15 Nisan'dan itibaren tekrar uzaktan eğitime geçilmiştir (MEB, 2021a). Son olarak, 17 Mayıs 2021 tarihinde okul öncesi eğitim kurumları, özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim okul ve sınıfları, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile sekizinci ve on ikinci sınıfların destekleme ve yetiştirme/takviye kursları haricindeki tüm resmî ve özel, örgün ve yaygın tüm eğitim ve öğretim kurumlarında 1 Haziran 2020'e kadar uzaktan eğitime devam edilmiştir (MEB, 2021b). 1 Haziran 2021 tarihinden itibaren de tüm ilkokullarda ve okul bünyesindeki ana sınıflarında haftada iki gün yüz yüze eğitime başlanmış, diğer okul öncesi eğitim kurumlarında da mevcut durumda olduğu gibi tam zamanlı olarak yüz yüze eğitime devam edilmiştir (MEB, 2021c).

Türkiye'de uzaktan eğitim, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu'nun (TRT) bazı kanalları ile ilk ve orta dereceli okullara yönelik olarak yürütülmeye başlanmıştır (MEB, 2020). Daha sonraki süreçte Türkiye'de çeşitli çevrim içi programlar aracılığı ile eğitim faaliyetlerine devam edilmiştir. Moore ve Kearsley (2011) uzaktan eğitimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin farklı yerlerde bulunup, esnek dönemlerde buluştukları ve öğrenciye daha fazla sorumluluk yüklenen bir öğrenme ortamı olarak tanımlamıştır. Uzaktan eğitim modellerine genel olarak bakıldığında, modellerin eş zamanlı (senkron) ve eş zamanlı olmayan (asenkron) olmak üzere iki farklı şekilde gruplandırıldığı görülmektedir

(Romiszowski, 2004). Eş zamanlı öğrenme, öğrenciler ve öğretmenler arasında doğrudan etkileşime sahip bir öğrenme şeklidir. Eş zamanlı olmayan öğrenme ise, bağımsız bir öğrenme yaklaşımı kullanılan, bir dolaylı (aynı anda değil) öğrenme şeklidir (Rasmitadila vd., 2020). Gelişen eğitim ve teknoloji ile, çeşitliliği artan uzaktan eğitimin sahip olduğu birçok farklı özellik bulunmaktadır. Öğreticiyle öğrenenin ayrı ortamda olması, bireye yeni ve çok çeşitli seçenekler sunması, birbirinden farklı ya da tümleşik öğretim ortamlarına sahip olması, geleneksel eğitime uygun olmayan öğrenciler için uygun olması, çevrim içi ortamlarda geri besleme süresinin kısa olması ve diğer eğitim sistemlerine göre daha ucuz olması uzaktan eğitimin sahip olduğu özellikler arasında yer almaktadır (Özer, Gür ve Küçükcan, 2010). Finch ve Jacobs (2012) uzaktan eğitimin avantajlarını; eğitim için harcanan maliyeti azaltması, zaman tasarrufu sağlaması, küresel bir yelpazede uzman profesyonellere erişim ve onlarla iş birliği yapma fırsatı sunması, öğrencilerin kendilerine uygun olan kurslara ve derslere katılma esnekliği sağlama ve konuların ve içeriğin ihtiyaçlara göre ayarlanabilmesi olarak sıralamışlardır.

Görüldüğü gibi gelişen teknoloji ve eğitim olanakları, uzaktan eğitim aracılığı ile öğrenene ve öğreticiye birçok kolaylık sunmakta, eğitimin mekân ve zamana bağlı kalınmadan yürütülmesini sağlamaktadır. Ayrıca salgının ortaya çıkmasından sonra çoğu ülke uzaktan eğitim ile eğitim- öğretim faaliyetlerine ara verilmeden devam etmiştir. Yükseköğretim Kurumu'na (YÖK) bağlı üniversiteler, mevcut olan uzaktan eğitim programlarını kullanırken, diğer kurumlara da kullanma imkânı sunulmuştur. MEB'e bağlı okullarda ise uzaktan eğitim, ilk olarak belirlenen televizyon kanalları yoluyla yürütülmüş, daha sonra Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve çeşitli programlar aracılığıyla çevrim içi şekilde gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yürütülen uzaktan eğitime yönelik birçok çalışma yapılmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020, Karadağ ve Yücel, 2020; Kurnaz, Kaynar, Şentürk Barışık ve Doğrukök, 2020; Özdoğan ve Berkant, 2020). Ancak uzaktan eğitim ile yürütülen, mevcut ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının incelenmesine yönelik bir çalışmaya ulaşılmamıştır. Bu çalışma ile COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla yürütülen ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı 2020-2021 eğitim-öğretim yılında, COVID-19 küresel salgınından dolayı uzaktan eğitim aracılığı ile uygulanan ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesidir. Çalışma sonuçlarına yönelik olarak uzaktan eğitim sürecinin iyileştirilmesine ve öğretmenlerin süreçte tecrübe ettikleri olumsuz durumlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Araştırma Soruları

Uzaktan eğitim ile yürütülen ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının;

- hedef boyutuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- içerik boyutuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- eğitim durumları boyutuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
- ölçme ve değerlendirme boyutuna yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

İkinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uzaktan eğitim ile yürütülmesine yönelik öğretmen görüşlerinin belirlendiği bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi, çeşitli nitel veri toplama araçları kullanılarak olayların doğal ortamında bütüncül bir şekilde ele alınmasını sağlayan nitel bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırma uzaktan eğitim sürecindeki mevcut durumun öğretmen görüşlerine göre betimlenmeye çalışıldığı nitel bir çalışmadır. Çalışma ile uzaktan eğitim sürecinde ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulanmasına yönelik öğretmenlerin görüşleri incelenerek süreçte ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili var olan durum betimlenmeye çalışıldığından araştırmada, açık ve tek çıktısı olmayan durumların incelenmesinde kullanılan (Metin, 2015) keşfetmeye dayalı durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Durum çalışması olgu ve olayların arasından sınırların olmadığı ve çalışmaya katılanların davranışlarının kontrol edilemediği durumlarda ne, nasıl ve niçin sorularını cevaplamak için

kullanılan bir nitel araştırma türüdür (Yin, 2003). Mcmillan (2000) durum çalışmasını, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da birbirine bağlı sistemlerin detaylı bir şekilde araştırıldığı bir yöntem olarak açıklarken Glesne (2015) durum çalışmalarını bir kişi, halk, olay, kurum veya belli bir programın uygulanması gibi durumların yoğun olarak çalışıldığı araştırmalar olarak ifade etmiştir. Farklı uzmanların ortaya koyduğu görüşler incelendiğinde durum çalışması bir kişinin, olayın, sistemin, kurumun ya da programın derinlemesine incelendiği ve sınırlarının kesin bir şekilde çizilemediği duruma yönelik olarak ne, nasıl ve niçin sorularına yanıtların arandığı bir araştırma deseni olarak tanımlanabilir.

Katılımcılar

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu araştırmada uzaktan eğitim sürecinde yürütülen ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine yönelik olarak incelenmesi amaçlandığından ikinci sınıf İngilizce dersine giren sekiz İngilizce öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmalarda gözlem birimleri belli ölçütlere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşabilir. Bu tür çalışmalarda ölçüt örnekleme ile belirli ölçütleri karşılayan birimler örnekleme alınır (Büyüköztürk vd. 2008). Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan ölçütler devlet okulunda ikinci sınıf İngilizce öğretmeni olarak çalışması ve yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim sürecinde ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersine girmiş olmasıdır. Tablo 1’de verildiği gibi çalışmada altısı kadın, ikisi erkek olmak üzere toplam sekiz İngilizce öğretmeni yer almaktadır. Katılımcıların hepsi lisans mezunu olup büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitime yönelik herhangi bir hizmetiçi eğitim almadığı görülmektedir.

Tablo 1
Katılımcı Özellikleri

Özellikler		<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	6	%75
	Erkek	2	%25
Kıdem	2-5 Yıl	-	
	6-10 Yıl	4	%50
	11-15 Yıl	2	%25
	16-20 Yıl	-	
	21-30 Yıl	2	%25
Eğitim Durumu	Lisans	8	%100
	Yüksek Lisans	-	
	Doktora	-	
Uzaktan Eğitime Yönelik Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu	Evet	1	%12.50
	Hayır	7	%87.50

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulmuş yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İki bölümden oluşan görüşme formunun ilk bölümünde katılımcılara ait bazı demografik bilgilere yönelik sorular yer alırken, ikinci bölümünde çalışmanın araştırma sorularına yönelik olarak oluşturulan açık uçlu altı soru yer almaktadır. Bu form için önce araştırma sorularına yönelik olarak literatür taraması yapılmış, açık uçlu soruların yer aldığı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular daha sonra araştırma sorularına uygun olarak gruplandırılmış ve eğitim programları ve öğretim alanında iki uzmanın görüşleri alınarak görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular açıklık, anlaşılabilirlik, yansızlık ve istenen veriye yönelik işlevselliği gibi ölçütler (Karasar, 2020) dikkate alınarak tekrar gözden geçirilmiştir. Antalya’da farklı ilkokullarda çalışan altı İngilizce öğretmeni ile görüşme formunun pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından öğretmenler tarafından yeterince anlaşılmadığı düşünülen iki soru daha açıklayıcı olacak şekilde yeniden düzenlenerek son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada veriler, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile araştırmacılar tarafından toplanmıştır. Araştırma verileri katılımcılarda gönüllülük esasına bağlı kalınarak elde edilmiştir. COVID-19 salgını nedeniyle görüşmeler internet tabanlı iletişim programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye başlanmadan önce katılımcılar araştırmacının amacı hakkında bilgilendirilmişlerdir. Görüşmeler yaklaşık olarak 30 dakika ile bir saat arasından sürmüştür. Katılımcılara gerekli bilgilendirmeler yapıp izinleri alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme sonunda araştırmadan elde edilen nitel veriler araştırmacılar tarafından içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Metin (2015) nitel araştırmalarda görüşme ile elde edilen verilerin içerik analizinde, birbirine benzeyen verilerin belirli temalar halinde bir araya getirilerek düzenli bir şekilde sunulabileceğini ifade etmiştir. Bunun için ilk olarak, görüşme verileri deşifre edilerek metin haline dönüştürülmüştür. Daha sonra görüşme metni araştırma amacına uygun olarak öğretim programının her bir ögesine yönelik olarak kodlanmıştır. Daha sonra kodlar araştırmacıların ortak fikrine yönelik olarak öğretim programı her bir ögesin için ayrı ayrı olumlu ve olumsuz iki kategorilere ayrılmıştır. Geçerlik çalışmaları bağlamında veri toplama araçlarının ilgili alanı kapsayıp kapsamadığını belirleyen kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulur (Büyüköztürk vd., 2008; Metin, 2015). Bu çalışmada araştırmacıların hazırladığı görüşme formuna eğitim programları ve öğretim alanında iki uzman kişinin görüşleri kapsamında son şekli verilmiştir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamak için katılımcı ve araştırmacı teyidinin alınması ve amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması önerilen yöntemler arasındadır (Başkale, 2016). Katılımcı teyidi araştırmacının notlarının katılımcılara verilerek kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olup olmadığının kontrol edilmesidir (Metin, 2015). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak için katılımcı teyidi yönteminde yararlanılmıştır. Diğer bir ifade ile elde edilen bulguların katılımcıların görüşlerini temsil edip etmediğini yine katılımcılardan alınacak geri dönüt ile belirlenmiştir. Ayrıca aynı alanda çalışan farklı araştırmacıların ya da aynı araştırmacının farklı zaman dilimlerinde yapacağı kodlamalardaki tutarlılıkta güvenilirliği sağlamadan kullanılan yöntemlerdendir (Metin, 2015). Çalışma da elde edilen veriler farklı araştırmacılar tarafından kodlanıp kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakılmıştır. Böylece araştırmacının inandırıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği sağlamak için başvuru yollarından biri verilerden doğrudan alıntılar yaparak araştırmacının ayrıntılı bir şekilde betimlenmesidir (Metin, 2015). Çalışmada da aktarılabilirliği sağlamak için katılımcı görüşlerinden doğrudan ayrıntılara yer verilmiş ve araştırma süreci detaylı olarak betimlenmeye çalışılmıştır.

Bulgular

COVID-19 küresel salgın sürecinde uzaktan eğitim yolu ile yürütülen ikinci sınıf İngilizce öğretim dersi programının öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelendiği çalışmada elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Öğelerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Uygunluğuna Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitimle yürütülen ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına yönelik belirttiği görüşlerin daha çok olumsuz ifadelerden ($f = 53$) oluştuğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre olumsuz ifadenin büyük bir çoğunluğu hedef ögesi ile ilgiliyken, en az sayıda olumsuz ifade ($f = 8$) ölçme ve değerlendirme ögesine yönelik yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin genel olarak ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını uzaktan eğitimle yürütülmesine olumlu bakmadıkları söylenebilir. Özellikler öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik hiçbir olumlu görüşü yer almazken eğitim durumlarına yönelik bir olumlu görüşün yer aldığı görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşiminin, uzaktan eğitim sürecinde öğretim programının gerektirdiği şekilde yürütülmediği söylenebilir.

Tablo 2

Uzaktan Eğitimle Yürütülen Programa İlişkin Öğretmen Görüşleri

Programın Öğeleri	Olumlu (f)	Olumsuz (f)
Hedef	6	18
İçerik	4	13
Eğitim Durumu	1	14
Ölçme ve Değerlendirme	-	8
Toplam	10	53

Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanan İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Hedefler Ögesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmada elde edilen bulgulara göre uzaktan eğitimde ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedeflerin uzaktan eğitim ile gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin olumsuz durumlar yaşadığı görülmektedir. Tablo 3'e göre uzaktan eğitimde öğretmenlerin en çok konuşma becerilerine yönelik kazanımlarda sorun yaşadığı tespit edilmiştir. Öğretmenler uzaktan eğitim sürecinde dinleme becerilerini kısmen uygulanabilir bulurken programın temel hedeflerinden biri olan 'İngilizceyi sevmek ve İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirme' hedefini uzaktan eğitim sürecinde gerçekleştirilebilir bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan hedeflere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3

Hedeflere Yönelik Öğretmen Görüşleri

Program Ögesi	Kategori	Tema	f
Hedefler	Olumlu	Ders süresinin yeterli olması (Ö1-2)	2
		Dinleme becerilerinin uygulanabilir olması (Ö1-2-6)	3
		Web 2.0 araçlarının motive edici olması (Ö5)	1
	Olumsuz	Uzaktan eğitim sürecinin İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmeye uygun olmaması (Ö1-3-4-6-7)	5
		Uzaktan eğitim sürecinin konuşma becerilerine uygun olmaması (Ö2-3-4-5-6-7-8)	7
		Uzaktan eğitim sürecinin dinleme becerilerini geliştirmeye uygun olmaması (Ö5)	1
		Ders süresinin kazanımlar için yetersiz olması (Ö3-4-5-6-7)	5

Tablo 3'e göre ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının temel hedeflerinden biri olan İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmenin uzaktan eğitime sürecine uygun olmadığını ifade eden öğretmenler şu ifadeleri kullanmışlardır:

Öğrencilerin uzaktan eğitim süresince İngilizceyi sevmeleri ve ilgilerinin artması daha da zorlaştı çünkü dersler sadece göze ve kulağa hitap etmekle sınırlı kaldı. (Ö1)

Programın genel hedefleri İngilizceyi sevdirmeye uygun olsa da uzaktan eğitim için tam olarak uygun değildir. Özellikle sınıf ortamında ve etkileşimli aktivitelerle kazandırılacak öğelere uzaktan eğitim yeterli temeli sağlamamaktadır. (Ö3)

İngilizceyi sevdirmek, İngilizceye olan ilgiyi artırmak gibi amaçlarda uzaktan eğitimin yetersiz kaldığını düşünüyorum. İkinci sınıf öğrencileri ile ilk tanışma uzaktan olduğu için çocukların yeterince ilgi duymakta zorlandıklarını düşünüyorum. (Ö6).

Programda yer alan konuşma becerilerinin uzaktan eğitime uygun olmadığını düşünen öğretmenler şunları ifade etmişlerdir:

Programın bazı hedefleri uzaktan eğitimle gerçekleştirilebilirken, özellikle speaking konusunda sıkıntı yaşıyorum. Öğrencilerin birbirleriyle aktif diyalog kurmasını okuldaki kadar eğlenceli bir şekilde sağlayamıyorum. (Ö2).

Konuşma becerisi söz konusu olduğunda ise en büyük problemlerden biri sınıf mevcutları olmaktadır. Sınıf ortamında grup çalışması ile etkin şekilde yapılabilen ve birçok kez dönüt sağlanabilen konuşma aktiviteleri online eğitimde bireysel ya da ikili gruplara dönüşmüştür ve tüm öğrencilere ders süresince yeterli zaman sağlanması olanaksız hale gelmiştir. (Ö5).

Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanan İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının İçerik Ögesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin, uzaktan eğitim sürecinde uygulanan programın içerik boyutuna yönelik görüşleri incelendiğinde programın içerik boyutunun uzaktan eğitim sürecine uygun olmadığını düşündükleri söylenebilir. Ayrıca uzaktan eğitim ile programda gerekli güncellemelerin yapılmadığı ve uzaktan eğitimde uygulanan ders sürelerinin sürenin içerik için yeterli olmadığını belirttikleri görülmektedir. Ancak Tablo 4'e göre az sayıda da olsa, içeriğin uzaktan eğitime uygun olduğuna yönelik görüşlerinde ($f = 3$) yer aldığı söylenebilir. Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde içerik ögesine dair olumlu ve olumsuz ifadeleri Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4

İçeriğe Yönelik Öğretmen Görüşleri

Program Ögesi	Kategori	Tema	f
İçerik	Olumlu	İçeriğin görsel ve işitsel duylara hitap etmesi açısından uzaktan eğitime uygun olması (Ö2)	1
		İçeriğin yeterli olması (Ö4)	1
		Ders kitaplarının dijital içeriklerinin uzaktan eğitime uygun olması (Ö1)	1
	Olumsuz	İçeriğin uzaktan eğitime uygun olmaması (Ö3-4-5-6-7-8)	6
		Uzaktan eğitime yönelik içerik güncellenmesinin yapılmaması (Ö4-5-8)	3
		Konuşma ve dinleme becerilerine yönelik içeriğin uzaktan eğitime uygun olmaması (Ö5-6)	2
		Ders süresinin içerik için yeterli olmaması (Ö3-6)	2

İçeriğin uzaktan eğitim sürecine uygun olduğunu düşünen öğretmenler şunları ifade etmişlerdir:

Programda yer alan içerik yeterli fakat öğrencilerin bu konudaki farkındalıkları ve çevresel faktörlerden etkilenmeden bu içerikleri takip etmeleri çok yetersiz. (Ö4)

Bu süreçteki İngilizce öğretim programının görsel ve işitsel duylara daha çok hitap ediyor olması derslerin daha anlaşılır hale gelmesini sağlamaktadır. Ders kitaplarının dijital içeriği bu süreçteki derslere uyarlanabilirliği konusunda herhangi bir sıkıntı göstermemektedir. (Ö2)

Uzaktan eğitim sürecinde içeriğe yönelik olumsuz ifadelerde bulunan bazı öğretmenler şunları söylemişlerdir:

Program içeriğinin bu süreçte uygulanabilirliği konusunda yeterli olmadığı görüşündeyim. Konular kesinlikle yetiştiriyor müfredatı yetiştirme konusunda ciddi sıkıntılar yaşıyoruz. (Ö6)

Pandemi başlangıcından beri geçen zamanda öğrencilerin mevcut değişimlere uyum sağlayabilmeleri için gerekli içerik güncellemesi yeterli değildir. (Ö5)

COVID-19 ile ilgili herhangi bir içerik yok. Ders kitapları uzaktan eğitim sürecine uygun değil. (Ö8)

Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanan İkinci Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programının Eğitim Durumları Ögesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları öğretim programının eğitim durumları ögesine yönelik belirttikleri görüşler incelendiğinde, programın eğitim durumları ögesine yönelik olumlu bir ifade yer almazken, buna göre yapılan olumsuz görüşlerin büyük bir çoğunluğunun programda belirtilen öğretim yöntem teknikleri ve etkinliklerin uygulanmasının uzaktan eğitim ile zor olduğuna ($f = 7$) yönelik olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre programın eğitim durumları ögesinin uzaktan eğitime uygun olmadığı söylenebilir. Tablo 5'te öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde uyguladıkları öğretim programının eğitim durumları ögesine yönelik belirttikleri görüşler yer almaktadır.

Tablo 5

Eğitim Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Program Ögesi	Kategori	Tema	f
Eğitim Durumları	Olumlu	Uzaktan eğitim sürecinin eğitim ortamı ve materyallere ulaşma açısından uygun olması (Ö3)	1
	Olumsuz	Uzaktan eğitim sürecinin TPR, drama, oyun, el işi etkinliklerini gerçekleştirmeye uygun olmaması (Ö1-2-3-4-5-6-7)	7
		Ev ortamının öğrencilerin katılımını olumsuz etkilemesi (Ö2-4-6)	3
		Ders süresinin etkinlikleri tamamlamak için yetersiz olması (Ö1-4-5-8)	4

Öğretmenlerin eğitim durumlarına yönelik olarak yaptıkları bazı olumsuz görüşler aşağıda yer almaktadır:

Bütüncül Fiziksel Tepki Yöntemine (Total Physical Response), oyun ve drama ya da el işi ve el sanatlarına dayalı aktiviteler ikinci sınıf düzeyinde elzem olmasına karşın uzaktan eğitimde zaman ve evlerindeki ortamların uygun olmaması sebebiyle kısıtlı kalmıştır. (Ö3)

Fiziksel yaklaşım konusunda çok ciddi sıkıntı yaşıyorum. Bu yöntemi hem yaş grubuna uygun olduğu için hem çocuklar oyunla öğrenmeyi sevdikleri için sık sık kullanıyordum. Kelime öğrenirken touching game gibi yöntemler kullanıyorduk veya el işi tasarımları yapıyorduk. Bunları uzaktan yapmak çok zor. Craft kısımlarını yine eve ödev verip görselini göndermelerini isteyebiliyorum ama oyunlar konusunda oldukça yetersiz kalıyor. (Ö6)

Daha önce de söylediğim gibi uzaktan eğitim bu durumun hak ettiği başarıya ulaşmasını oldukça güçleştirmektedir. Bunun yanında uzaktan eğitimde öğrencilerin yapması gereken el işi etkinlikleri, ödev kontrolleri oldukça zorlaşmakta ve kontrolsüzleşmektedir. (Ö7)

Etkileşim gerektiren drama ve oyunlar gibi aktivitelerde ise uzaktan eğitim sınır koymaktadır. (Ö5)

Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulanan İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin uzaktan eğitimle yürüttükleri ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik görüşlerine göre programda önerilen ölçme ve değerlendirme uygulamalarının uzaktan eğitim sürecine uygun olmadığı bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca Tablo 6'ya göre uzaktan eğitimle yürütülen ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yönelik olumlu bir ifadenin yer almadığı görülmektedir. Öğretmenlerin uzaktan eğitimle yürüttükleri ölçme ve değerlendirme faaliyetlerine yönelik görüşler Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6

Ölçme ve Değerlendirmeye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Program Ögesi	Kategori	Görüşler	f
Ölçme ve Değerlendirme	Olumlu	-	-
	Olumsuz	Uzaktan eğitim sürecinin ölçme ve değerlendirme yapmaya uygun olmaması (Ö2-3-4-6-7)	5
		Programda yer alan değerlendirme ölçütlerinin uzaktan eğitime uygun olmaması (Ö3)	1
		Uzaktan eğitim sürecinin objektif ve güvenilir ölçme ve değerlendirme yapmaya uygun olmaması (Ö6-7)	2

Uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik olumsuz ifadelerde bulunan bazı öğretmenler şunları söylemişlerdir:

Değerlendirme yöntemlerini uzaktan eğitimle uygulamak faydalı değildir. Öğrenci durumlarını gözlemlemek için, gelişimlerini sürekli takip etmek için sınıf ortamıyla mukayese edilmeyecek kadar engelleri bulunmaktadır. Özellikle verilen ödevlerin, istenen materyallerin ne oranda öğrencinin kendisi tarafından istenildiği şekilde yapıldığını bilmek zor olmaktadır. Ders materyallerinde istenen

değerlendirme ölçütleri genel olarak sınıf ortamına dayanmaktadır. Değerlendirme sürecinde herhangi bir uzaktan eğitim aracı kullanmıyorum (Ö3)

İkinci sınıf İngilizce Öğretim Programında önerilen değerlendirme yöntemlerinin, uzaktan eğitim öğretim sürecinde uygulanabilirliği konusunda yöntemlerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. (Ö4)

Değerlendirme yönteminin bu süreçte kesinlikle yetersiz ve gereksiz olduğunu düşünüyorum. Adaletli bir değerlendirme yapılması imkânsız. Bazı çocuklar maddi manevi yetersizlikler yüzünden derse giremiyor bile. Bu çocuğun akademik durumunu böyle bir durumda yapmanın doğru olmadığını düşünüyorum. (Ö6)

Uzaktan eğitim esnasında, öğrencilerin ders içi değerlendirilmesi oldukça zor olmakta; objektif ve güvenilir olmamaktadır. Bunun nedeni de dışarıdan destek alma ihtimallerinin varlığı ve öğrencilerin üzerinde kontrolün kısıtlı olmasıdır. (Ö7)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2019 yılında başlayan COVID-19 salgını; sosyal, psikolojik, ekonomik, eğitim, sağlık gibi toplumun pek çok boyutunu etkilemiş ve hayatın her alanında köklü değişimlere neden olmuştur. Bu değişimlerden en çok etkilenen boyutun eğitim olduğunu söylenebilir. Salgının DSÖ tarafından ilan edilmesinden hemen sonra dünya çapında eğitim sınıf ortamından dijital ortama taşınmıştır. Eğitimde yapılan bu ani değişiklikle eğitim alanında çeşitli sorunlar meydana gelmiştir. COVID-19 salgının hala devam etmesi eğitim sürecinde meydana gelen sorunların tespit edilip programla ve süreçle ilgili çeşitli düzenlemelerin yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu çalışma ile ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uzaktan eğitim süreci ile uygulanmasının öğretmen görüşleri aracılığı ile betimlenmesi ve buna yönelik olarak programda yer alan öğelerin uzaktan eğitime uygulununun tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacına yönelik olarak ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında yer alan öğelerin (hedef, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme) uzaktan eğitim sürecine uygunluğuna yönelik öğretmen görüşlerine başvurulmuştur.

Katılımcı görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde en fazla olumsuz görüş bildirilen boyutun hedefler olduğu belirlenmiştir. Sonuçlara göre konuşma ve dinleme becerileri üzerine odaklanan ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının dinleme kazanımlarının konuşma kazanımlarına oranla nispeten daha gerçekleştirilebilir olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler, dinleme becerisi için programda yer alan kazanımlar için çeşitli çevrim içi araçlar kullanabildiklerini ancak konuşma becerisine ilişkin kazanımlara yönelik etkinliklerin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitimde öğrencilerin konuşması için cesaretlendirmenin daha güç oluşu, sürenin yetersiz oluşu ve öğrencilerin dijital ortamda kendini gergin hissetmesi gibi durumlar konuşma kazanımlarının istendik düzeye ulaşamamasının nedenleri arasındadır. Eğitsel açıdan ele alındığında, programın genel hedefleri olan yabancı dil öğrenimini sevdirmek, okula ve derse yönelik olumlu tutum geliştirme gibi özelliklerin öğrencilerde gözlenemediği ifade edilebilir. Özellikle ikinci sınıfların daha önce hiç yüz yüze İngilizce dersi almamış olmaları nedeniyle derse karşı daha çekingen olmaları durumu da öğretmenler açısından bir problem durumu olarak dile getirildiği görülmektedir. Yağan'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutum ortalamalarının düşük olduğunu sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun araştırmada elde edilen bulguyu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Özellikle konuşma ve dinleme becerilerine yönelik olarak kazanımların yer alması nedeniyle mevcut öğretim programının temelde öğrencinin gelişim özelliklerine dikkat edilerek hazırlandığı yorumunu yapmak mümkündür. Ancak uzaktan eğitim sürecindeki uygulamalara yönelik görüşler dikkate alındığında öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine yönelik etkinliklere de yer verilmesi programın hedefleri ile çelişkili bir tablo ortaya çıkmaktadır. Hem uzaktan eğitim süreci hem de salgın süreci toplumu pek çok alanda etkilemiş olduğu görülmektedir. Öğrenciler daha önce hiç karşılaşmadıkları yeni kavramlar ve durumları tecrübe etmek zorunda oldukları açıkça söylenebilir.

İçerik boyutunda bu kavramlara ya da içinde yaşadıkları durumlara yönelik empati yapabilecekleri içerik güncellemelerinin yer almadığı tespit edilmiştir. Öte taraftan uzaktan eğitim sürecinde uygulamaların sağlıklı yerine getirilebilmesi için içeriğin dijital ortama taşınması da önemli bir hale geldiği görülmektedir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde içeriğin dijital ortama uygun olacak şekilde

düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Öğretmenler uygun içerik bulabilmek için araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler uzaktan eğitime yönelik içerik güncellenmesi yapılmadığını, konuşma ve dinleme becerilerine yönelik içeriğin uzaktan eğitime uygun olmadığını ve ders süresinin içerik için yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Yurtbakan ve Akyıldız (2020) tarafında yapılan çalışmada ders süresinin kısa olmasından dolayı öğretmenlerin konuları yüzeysel anlattıkları bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgunun araştırmanın sonucuyla örtüştüğü söylenebilir. Bununla beraber mevcut programda öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak önerilen somut ürün odaklı içeriklerin uzaktan eğitimde uygulanmasının oldukça güç olduğu ve bu gibi etkinlikler de ders kontrolünü sağlamanın mümkün olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimde okuma ve yazma becerilerinin de içerikte daha fazla yer alması gerektiği belirtilmiştir. İkinci sınıf öğrencileri Piaget'e göre henüz soyut işlemler seviyesine erişememiştir, somut işlemler dönemindedir (Kol, 2011). Bu bağlamda öğrencilerin bilgileri içselleştirebilmeleri sürecinde somut etkinliklere ihtiyaç duyacağı ancak canlı dersler aracılığı ile bu dokunsal etkinliklerin oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifadelerinde yer alan dijital içerikler ve oyunlar bilginin somutlaştırılması adına ne kadar yeterli olduğu bu anlamda tartışmaya açık bir konudur. Bu bilgiler ışığında mevcut içerik boyutunun uzaktan eğitim sürecinde hem dijital ortama aktarılmamış olmasından kaynaklı olarak hem de öğrencilerin bulunduğu yaşam koşullarına uygun olarak güncellenmediği görülmektedir.

Eğitim durumları, program geliştirme çalışmalarının süreç boyutunu oluşturmaktadır ve öğrencilerin programda belirtilen kazanımları edinebilmeleri için öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi olarak tanımlanabilir (Demirel, 2014). Kısaca sınıfta yapılan tüm etkinlikler bu çatı altında değerlendirilebilir. 2021 yılı itibarı ile hala mücadele ettiğimiz salgın sebebi ile yürütülen uzaktan eğitim süreci sınıf ortamını bilgisayar ekranlarına ve öğrencilerin evlerine taşımıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre bu durum etkileşim, derse katılım ve dersin kontrolü boyutlarında çeşitli problemleri de beraberinde getirmiştir. Cantürk ve Cantürk'ün (2021) yapmış olduğu çalışmada da İngilizce öğretmenlerinin eğitim durumları sürecinde etkileşimle ilgili sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu araştırmada elde edilen sonucu desteklemektedir. Türküresin (2020) tarafından yapılmış çalışmada da uzaktan eğitim sistemi ile ilgili olumsuz olarak nitelendirilen unsurların başında etkileşim eksikliğinin olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu durum araştırmadan elde edilen bulguyu destekler niteliktedir. Çalışmada öğretmenlerin süreçte ağırlıklı olarak dijital öğrenme uygulamaları aracılığı ile dersi organize etmeye çalıştıklarını; dijital oyunlar gibi hem görsel hem işitsel etkinlikler ile öğrencinin dikkatini derste tutmaya ve öğrencilerin derse katılım sağlamları için çalıştıklarını belirtmişlerdir. Ancak burada yine de öğrenci etkileşimi sözlü boyutta kalmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre tüm fiziksel yanıt yöntemi ve drama gibi yöntemler ile etkinliklerin yürütülmesi hem çok zaman alıcı hem de kontrolü zordur. Bununla beraber uzaktan eğitimin ilk yarısında MEB'in kişisel verilerin korunması kapsamında öğrenci kameralarının kapalı tutulmasını tavsiye etmesi, diğer yarısında ise yoklama amaçlı kısa süreli kamera açılmasının tavsiye edildiği bilinmektedir. Kamerasını açmak istemeyen bir öğrenci ile bu yöntemle dayalı bir etkinliğin yürütülmesinin imkânsız olduğu açıktır. Ayrıca kameranın kapalı tutulmasından kaynaklı olarak öğrenci-öğretmen etkileşimi de olumsuz etkilenmektedir. Buna bağlı olarak, süreçte öğrenciden geri dönüt almak ve öğrencinin derste aktarılan bilgiyi ne ölçüde anlamlandırabildiğini belirlemek de oldukça güç olacaktır. Uzaktan eğitim sürecinde yapılan derslerde dönütlerin ve öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin yetersiz olması eğitim durumlarında yer alan uygulamaların uzaktan eğitime uygun olmadığının göstermektedir. Özgöl, Sarıkaya ve Öztürk'ün (2017) yapmış olduğu çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Diğer taraftan ikinci sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerinden kaynaklı olarak hareket etme, dokunma-hissetme gibi ihtiyaçları ileri yaş gruplarına nazaran daha fazla olduğu ifade edilebilir. Bu yapıdaki öğrencilere ekran başında sadece görsel-işitsel etkinlikler ve dijital oyunlar aracılığı içerik aktarılmaya çalışılmasının öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda yetersiz olacağı söylenebilir. Ayrıca katılımcı öğretmenler, öğrencilerin ev ortamındaki psikolojik hazırbulunuşluk düzeyinin okul ortamından farklı olduğu ve ev ortamında ebeveyn gözetiminde öğrencilerin hata yapmaktan daha fazla çekindikleri gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Özetle, uzaktan eğitim sürecinde katılımcılar çeşitli dijital etkinlikler ile ilgi çekici bir ders planı uygulamaya çabalasalar da öğrencilerin gelişim özellikleri, psiko-sosyal hazırbulunuşlukları ve etkileşimin sınırlı olması nedenleriyle uygun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarına göre uzaktan eğitim sürecinden en çok etkilenen boyut ölçme ve değerlendirme boyutudur. Salgın koşulları sebebi ile MEB tarafından ölçme ve değerlendirme işlemlerinin bir kısmı ertelenmiştir. Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sadece öğretmen gözlemlerine dayalı olarak yürütülmüştür. Katılımcı öğretmenler süreci değerlendirebilmek adına çevrim içi sınav uygulamalarından ve web 2.0 araçlarından yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber portfolyo gibi alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarından yararlanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ancak öğretmenler, yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmalarının çoğunlukla yetersiz olduğu, uzaktan eğitime uygun olmadığı ve objektif olmadığı görüşünü ifade etmişlerdir. Araştırmanın uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve değerlendirmeden kaynaklı sorunlar yaşandığı bulgusu Karakuş vd. (2020), Kan ve Fidan (2016), Türküresin (2020), Balaman ve Hanbay Tiryaki (2021) ve Dolmacı ve Dolmacı'nın (2020) yapmış oldukları çalışmalarda da elde edilmiştir. Türkiye'deki velilerin sosyo-ekonomik durumu, coğrafi şartlardan kaynaklı olarak milyonlarca öğrencinin internet ya da bilgisayar erişimi olmadığı gerekçesi ile uzaktan eğitimde canlı derslere katılımı zorunlu tutulmamıştır. Bu durumdan kaynaklı olarak kimi öğrenci sürekli ve düzenli dersleri takip etmiş, kimi öğrenciler bazı derslere katılmış bazılarına katılamamış ya da katılmak istememiş, kimi öğrencinin ise hiç imkânı olmadığı için herhangi bir canlı derse katılamamış olduğu gözlenmektedir. Ancak tüm öğrencilerin ölçme ve değerlendirme işlemleri için ortak bir yöntem olarak gözleme dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin düzenli katılmadığı, derse düzenli giriş yapsa dahi ders içi herhangi bir etkileşime girmediği bir ortamda öğrenciyi gözleme dayalı olarak değerlendirmenin oldukça güç olduğu söylenebilir. Süreç değerlendirme yerine ürün değerlendirme yöntemlerinin bu anlamda daha uygun olacağı görülmektedir. Ancak yaş grubu itibarı ile sadece ürün odaklı değerlendirme yapmak öğrencilerin gelişimleri açısından doğru bir uygulama olmayacağı ifade edilebilir.

Araştırmaya Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada, uzaktan eğitim sürecinde uygulanan ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı dersler ve sınıf kademelerinde de benzer çalışmaların yapılması önerilebilir.
- Uzaktan eğitim sürecinde ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretmen görüşleriyle betimlendiği bu araştırma, nitel bir çalışmadır. Yapılacak olan çalışmalarda nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarının yapılması önerilebilir.
- Çalışmanın katılımcı grubu yalnızca İngilizce öğretmenlerinden oluşmaktadır. Farklı katılımcıların dahil olduğu çalışmaların yapılması, daha çeşitli veri toplanıp araştırma bulgularını desteklemesi açısından önerilmektedir.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çalışmada öğretmen görüşlerine göre uzaktan eğitim sürecinde ders süresinin mevcut programı yetiştirmede yetersiz olduğu belirlenmiştir. Buna göre programın yürütülmesinde gerekli sürenin öğrencilerin gelişim özellikleri de göz önünde bulundurularak güncellenmesi önerilebilir.
- Çalışmada, çoğu öğretmenin programın hedef, içerik, eğitim durumu ve ölçme ve değerlendirme öğelerinin uzaktan eğitime uygunluğuna yönelik olumsuz görüş bildirdiği tespit edilmiştir. Buna göre bu öğelerin uzaktan eğitime uygun olarak güncellenmesi önerilmektedir.
- Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun uzaktan eğitimle ilgili bir hizmet içi eğitim almadıkları tespit edilmiştir. Bu açıdan ilkököl İngilizce öğretmenlerine uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitim düzenlenmesi önerilmektedir.
- Uzaktan eğitim ile öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmede araştırmada elde edilen diğer bulgulardan biridir. Buna göre öğrencilerin birbirleri ve öğretmenlerle etkileşimlerini arttırarak olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacak web 2.0 araçlarının kullanılmasına yönelik bilgilendirici seminerler düzenlenmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona virüs (COVID-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10 (1), 52-84.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*. 9(1), 23-28.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-63.
- Cantürk, G. ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin COVID-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3(1), 1-38.
- Dolmacı, M. ve Dolmacı, A. (2020). Eş zamanlı uzaktan eğitimle yabancı dil öğretiminde öğretim elemanlarının görüşleri: Bir COVID19 örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 706-732. doi: 10.37217/tebd.783986.
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu Eken, D. (2020). COVID-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme, *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128.
- Finch, D., & Jacobs, K. (2012). Online education: Best practices to promote learning. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics*, 56th Annual Meeting.
- Kan, A. Ü. ve Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. *Turkish Journal of Educational Studies*, 3(2), 23-44.
- Karadağ, E. ve 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.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavram ilke ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kol, S. (2011). Erken çocuklukta bilişsel gelişim ve dil gelişimi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(21), 1-21.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322.
- Kurnaz, E. ve Serçemeli, M. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 262-288.
- McMillan, J. H. (2000). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (3rd ed.). New York: Longman.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Uzaktan eğitim bakan Selçuk'un verdiği dersle başladı*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-derslebasladi/haber/20578/tr> adresinden elde edildi.
- MEB. (2021). *Eğitimde kontrollü normalleşme sürecinde eğitim kurumlarının açılma ve uygulama kriterleri*. [Basın Açıklaması]. <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi-egitimde-kontrollu-normallesme-surecinde-egitim-kurumlarinin-acilma-ve-uygulama-kriterleri/haber/22651/tr> adresinden elde edildi.

- MEB. (2021a). [Basın Açıklaması]. <https://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/23005/tr> adresinden elde edildi.
- MEB. (2021b). [Basın Açıklaması]. <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/23203/tr> adresinden elde edildi.
- MEB. (2021c). [Basın Açıklaması]. <http://www.meb.gov.tr/basin-aciklamasi/haber/23320/tr> adresinden elde edildi.
- Metin, M. (Ed.) (2015). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2011). *Distance education: A system of view of online learning* (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning. <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1766204>
- Özer, M., Gür, B. S. ve Küçükcan, T. (2010). *Yükseköğretimde kalite güvencesi*. Ankara: SETA Vakfı.
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Öztürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretmen elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(2), 294-304.
- Romiszowski, A. (2004). How's the e-learning baby? Factors leading to success or failure of an educational technology innovation, educational technology, *Educational Technology*, 44(1), 5-27.
- Türküresin, H. E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi, *Millî Eğitim*, 49(1), 597-618.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2020a). *School closures caused by Coronavirus (COVID-19)*. Retrieved from <https://en.unesco.org>.
- Yağan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin COVID-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitime yönelik tutum ve görüşleri. *Academic Platform Journal of Education and Change*, 4(1), 147-174.
- Yin, K. R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd edition). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yurtbakan, E. ve Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin COVID-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.

Okul Öncesi ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Kaygıları Üzerine Bir Çalışma

Yasin Ay
Ege Üniversitesi, Türkiye
yasin.ay@ege.edu.tr

Elif Kübra Demir
Ege Üniversitesi, Türkiye
elif.kubra.demir@ege.edu.tr

Öz

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygılarını cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Kesitsel tarama deseninde yürütülen çalışmanın verileri, 23 maddeden oluşan Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmaya 164 sınıf öğretmenliği ve 118 okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim görmekte olan, toplam 282 öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel istatistikler, bağımsız örneklem için *t*-testleri ve tek yönlü ANOVA kullanılarak analiz edilmiş, $\alpha = 0.05$ düzeyinde kabul edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik kaygılarının orta-düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygılarının cinsiyete ve bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak sınıf düzeyine göre anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir. Bu farklılık birinci ve dördüncü sınıflar ile üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarının kaygı puanları arasında, dördüncü sınıflar lehine ortaya çıkmıştır. Bu durum, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının birinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha az matematik öğretim kaygısına sahip olduğunu göstermiştir. İlgili alan yazın doğrultusunda, elde edilen bulgular tartışılmış ve öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik kaygılarının giderilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hizmet öncesi öğretmen eğitimi, matematik eğitimi, matematik öğretme kaygısı, öğretmen adayları.

A Study on Mathematics Teaching Anxiety of Preschool and Primary School Teacher Candidates

Abstract

The purpose of this study was to investigate the anxiety of pre-service teachers towards teaching mathematics with regards to gender, department and grade level variables. Employing cross-sectional survey design, and the data were collected through 23-item Mathematics Teaching Anxiety Scale. 164 pre-service primary school teachers and 118 pre-service preschool teachers, in total 282 pre-service teachers participated in the study. Descriptive statistics, independent samples *t*-test and one-way ANOVA with $\alpha = 0.05$ were used when analyzing the data. According to the results, it was determined that teacher candidates had moderate-low anxiety towards teaching mathematics. In addition, there were no significant differences in mathematics teaching anxiety in terms of gender and department of pre-service teachers, but there were significant differences in mathematics teaching anxiety in terms of grade level. The difference was found between the scores of first and fourth graders, and between third and fourth graders, in favor of fourth graders. This showed that fourth-grade pre-service teachers had less mathematics teaching anxiety than first and third-grade pre-service teachers. In line with the relevant literature, the results were discussed and recommendations were made on how to overcome mathematics teaching anxiety of pre-service teachers.

Keywords: Pre-service teacher education., mathematics education, mathematics teaching anxiety, pre-service teachers.

Giriş

Matematik, teknolojik ve toplumsal anlamda ortaya çıkan gelişmelere paralel olarak büyüyen bir öneme sahip olmasına karşın, birçok birey tarafından öğrenilmesi veya başarılması zor olan bir disiplin olarak görülmektedir (Baykul, 2005). Matematiğin insanlar tarafından neden sıkıcı, zor ve sevilmeyen bir disiplin olarak düşünüldüğü ile ilgili yapılan çalışmalar, bu olumsuz duygu ve düşüncelerin temelinde öğrencilerin, öğretmen adaylarının ve hatta öğretmenlerin sahip olduğu kaygıların yatabileceğini ortaya koymaktadır (Baloğlu, 2001; Ramirez, Hooper, Kersting, Ferguson ve Yeager, 2018). Kaygı, bir tür duygusal stres olduğu için matematik kaygısı ve matematik öğretme kaygısı, matematiği öğrenmeyi ve öğretmeyi engelleyen kaygı çeşitleri olarak değerlendirilmektedir (Peker ve Ertekin, 2011).

Matematik kaygısı kavramı, ilk olarak Dreger ve Aiken'in (1957) sayı kaygısı olarak ele aldığı çalışmasında ortaya atılmıştır. Matematik kaygısı, sayıları kullanma ve problemlerin çözülmesi ile ilgili engel teşkil eden bir tür gerginlik ve endişe duygusu şeklinde ortaya çıkan kaygı türü olarak tanımlanmaktadır (Richardson ve Suinn, 1972). Bu kaygı türü, günlük hayatta karşılaşılan matematiksel kavramlarla bile karşılaşmaktan korkmak ya da isteksiz olmak şeklinde ortaya çıkabilir (Alkan, 2011). Matematik kaygısı dünya çapında her yaştan insan için yaygın bir sorundur (Luttenberger, Wimmer ve Paechter, 2018). Matematik kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar, kaygı ile performans arasında ters yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Dowker, Sarkar ve Yen Looi, 2016; Mutlu, 2019; Ramirez vd., 2018; Tobias, 1992). Yani matematik kaygısı, matematikte düşük performansın nedenlerinden biridir (Aksu ve Saygı, 1988). Başka bir deyişle, matematik kaygısı, bireylerin öğrenme yeteneklerini azaltmakta ve onları matematiğin öğrenilmesini sağlayan görev ve etkinliklere katılmaktan alıkoymaktadır (Hembree, 1990). Ayrıca düşük benlik saygısı, öğrenilmiş çaresizlik ve takıntılı davranışlar da matematik kaygısının neden olduğu diğer olumsuz durumlar olarak nitelendirilebilir (Hendel, 1980).

Öte yandan, matematik kaygısı sadece öğrencilerde değil, öğretmenlerde de ortaya çıkan olumsuz bir durumdur (Peker, 2009). Yapılan araştırmalarda, öğrencilerin matematiğe yönelik kaygılarının ve olumsuz inançlarının temelinde önceki okul yaşantılarının yattığı, özellikle ilk örgün eğitim yoluyla gerçekleşen öğrenmelerin başladığı okul yıllarında karşılaşılan öğretmen niteliklerinin bu yaşantılar üzerinde etkili olduğu belirtilmektedir (Borko vd., 1992; Luttenberger vd., 2018; Raymond, 1997). Mehmetlioğlu-Demirkan (2016) tarafından yürütülen çalışmada da öğrencilerin matematik kaygılarının en önemli nedenleri olarak algılanan öğretmen özellikleri, aile ve daha önce alınan dersler ifade edilmektedir. Araştırmacılar ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları matematik kaygılarını, farkında olmadan da olsa sınıflarındaki öğrencilere aktarabildiği, onların da matematik kaygılı bireyler olmalarına neden olabildiğini belirtmektedir (Peker ve Ertekin, 2011). Öyle ki, yapılan araştırmalarda küçük yaştaki çocukların matematiğe karşı olumsuz bir duyguya sahip değilken ve matematiksel işlemleri rahatça yapabiliyorken, okula başladıktan sonra matematik derslerine yönelik tepkilerinin değiştiği ve matematik kaygısı gibi olumsuz duyguların ortaya çıktığı ifade edilmektedir (Aiken, 1970; Alkan, 2011; Dowker vd., 2016).

Matematikte ortaya çıkan bir diğer kaygı türü ise, matematiğin öğretimine yöneliktir. Bu kavram alan yazında matematik öğretme kaygısı şeklinde adlandırılmış olup (Peker, 2009), öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiksel kavramları, teorileri, formülleri ve problem çözme becerilerini öğretirken hissettikleri gerginlik ve kaygıları yansıtan olumsuz duygular şeklinde ifade edilmektedir. Genel olarak öğretme kaygısı, öğretimin etkililiği üzerinde ciddi sorunlara neden olabilen bir durumdur (Bernstein, 1983). Öğretme kaygısı, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması da dahil olmak üzere kendi öğretim etkinlikleriyle ilgilidir (Gardner ve Leak, 1994). Bu tür bir kaygı, öğretmenlerin uygun olmayan, etkisiz ve zararlı bazı davranışlar geliştirmelerine neden olabilmektedir. Öğretme kaygısı olan öğretmenler, öğrencilerle oldukça olumsuz bir etkileşim kurmakta, bu durumu önlemek için sınıfta video gösterimi, öğrenci sunumu gibi yöntemlere aşırı miktarda yer verebilmekte, sınıf ortamında sahip oldukları kişilikten farklı bir kişilik geliştirebilmektedirler (Ameen, Guffey ve Jackson, 2002).

Matematik öğretme kaygısı, öğretmenlerin sınıfta öğrencileri öğrenme etkinliklerine aktif bir şekilde katılma konusunda ne kadar teşvik edebildiği, onları ne düzeyde matematik yapmaya

cesaretlendirebildiği ile yakından ilgilidir (Brown, Westenskow ve Moyer-Packenham, 2011). Özellikle öğretmenler matematik öğretiminde kendilerini rahat hissettiklerinde öğrencilerin başarı düzeylerinin arttığı tespit edilmiştir. Hadley ve Dorward'a (2011) göre öğrencilerin matematik derslerindeki başarılarının artması ile matematik öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin düşük olması arasında anlamlı bir ilişki vardır. Matematik öğretme kaygısı yüksek olanlar, sınıfta oluşan gürültüden kolayca rahatsız olabilmekte, sınıfta öğrencileri duymakta güçlük çekebilmekte, işlerine pek konsantre olamamakta, kendilerine yönelik olumsuz tutuma sahip olmakta, çeşitli gerginlik ve sinirlilik durumu yaşamaktadırlar. Sonuç olarak ortaya çıkan bu olumsuz duygular ve fiziksel değişim, öğretmenleri öğretim sırasında başarısız olmaya zorlamaktadır (Peker, 2009). Bu nedenle öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygısının belirlenmesi ve giderilmesine yönelik araştırmaların ve özellikle öğretmenlik mesleğine başlamadan önce matematik öğretme kaygısının azaltılması gerektiği önemli görülmüştür (Brown vd., 2011).

Matematik öğretimi kaygısının altında yatan nedenlere ilişkin gerçekleştirilen araştırmalar, bunların çeşitli etmenlerden kaynaklandığını göstermiştir. Örneğin Hoşşirin Elmas (2010) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygısının sahip olunan matematik kaygısı, yapılan staj uygulamaları, özgüven ve alan bilgisine yönelik eksiklikten kaynaklandığını göstermiştir. Brown, Westenskow ve Moyer-Packenham (2012) sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik öğretimi alan deneyimi sonrasındaki ifadelerini nitel olarak analiz etmiş ve öğretmen adaylarının matematik öğretimine dayalı kaygılarına etki eden durumları ortaya çıkarmıştır. Böylece, sınıf öğretmeni adaylarının neden matematik öğretim kaygısı geliştirdiklerini ortaya koyan üç kategori ve on tema belirlenmiştir. Birinci kategori yerleşik öğretim yapılarına uyum sağlama olup, kaynaklar, öğretim programının yapısı, sınıf yönetimi ve denetimi gibi temalardan oluşmaktadır. Diğer bir kategori ise diğer öğretmenleri gözlemleme, uygulama ve yansıtma, hazırlık ve çocukların anlaması temalarından oluşan matematik sınıfına hazırlık kategorisidir. Son kategori ise duygusal etki ve matematikle ilgili önceki deneyimler gibi temalardan oluşan matematik öğretimi için kişisel niteliklerin tanınması şeklindedir. Bu temalar arasında matematikle ilgili önceki deneyimler, çocukların anlamaları ve hazırlık kaygıya neden olan en yaygın faktörler olarak belirlenmiştir.

Alan yazında matematik kaygısı ve matematik öğretme kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar, bu iki kaygı türü arasındaki ilişki hakkında çeşitli sonuçlar ortaya koymaktadır. Aralarında kesin bir ayrım yapmak mümkün olmasa da, iki kaygı türünün benzer veya farklı özelliklere sahip olup olmadığı konusunda çeşitli görüşler vardır. Örneğin öğretmen adayları ile Peker ve Ertekin (2011) tarafından yapılan çalışmada, bu iki kaygı türü arasında pozitif, orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca Hacıömeroğlu (2014) matematik kaygısının matematik öğretme kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin olduğunu belirtmiştir. Hadley ve Dorward (2011) ise yürüttükleri araştırmada matematik kaygısı ile matematik öğretme kaygısının olumlu yönde ilişkili olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde, Brown vd. (2011) sınıf öğretmeni adaylarıyla yaptığı bir araştırmada bazı katılımcıların hem matematik kaygısı hem de matematik öğretme kaygısını aynı anda yaşayabileceklerini belirlemiştir. Ancak aynı çalışmada, iki tür kaygının her zaman birbiriyle bağlantılı olmadığı ifade edilmiştir. Sonuçlar katılımcıların üçte birinin matematik öğretimi konusunda rahat olduklarını ve matematik öğretme kaygısı yaşamadıklarını, ancak bunların daha önce yüksek matematik kaygısı bildirdiklerini göstermiştir. Bazı araştırmacılar, matematik kaygısının, özellikle erken okul yıllarında, öğretme kaygısı taşıyan öğretmenlerden öğrencilere farkında olmadan aktarıldığını belirtmektedir (Austin, Wadlington ve Bitner, 2001). Bu noktadan hareketle, öğrencilerde matematik kaygısını önleyebilmek için öncelikle öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce sahip oldukları kaygılarının giderilmesi gereklidir. Bu anlamda öğretmen yetiştiren kurumlar, gelecekte etkili matematik öğretiminde görev alacak öğretmen adaylarının matematiğe yönelik olumsuz tutumlarını ve kaygılarını azaltmada önemli rol oynamaktadır. Aksi takdirde öğretmenlerin matematik öğretimine yönelik kaygılarının öğrencilerin matematik başarılarını ve matematik dersine yönelik tutumlarını olumsuz etkilemesi olasıdır (Peker ve Ertekin, 2011). Gardner ve Leak'in (1994) belirttiği gibi, lisans eğitimi sırasında bu kaygıların belirlenmesi ve giderilmesi mümkün olabilir.

İlgili alanyazın taraması yapıldığında, öğretmen adaylarının matematik kaygısı ile ilgili çok sayıda çalışma olmasına rağmen matematik öğretme kaygısı ile ilgili çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretme kaygılarını incelemektir. Çalışmada öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygılarının cinsiyet, bölüm ve sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Buna göre, çalışmada yanıt aranan araştırma soruları aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının:

1. Matematik öğretmeye yönelik kaygıları ne düzeydedir?
2. Matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları arasında;
 - a. cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - b. sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?
 - c. bölümlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygılarının cinsiyet, öğrenim görülen bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılaşma durumlarının incelendiği bu araştırma tarama deseninde yürütülmüştür. Tarama deseni, belirli bir popülasyonun inançlarını, tutumlarını, davranışlarını ve demografik özelliklerini belirlemek için en uygun tasarımlardan biridir (Gay, Mills ve Airasian, 2011). Araştırmada veriler tek seferde toplandığı için kesitsel tarama deseni kullanılmıştır (Creswell, 2009).

Çalışma Grubu

Bu araştırmaya bir devlet üniversitesine bağlı Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 282 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından 164'ü sınıf öğretmenliği, 118'i okul öncesi öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Katılımcıların sınıf düzeyi, öğrenim gördükleri bölüm ve cinsiyete ilişkin dağılımları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Özellikleri

		Sınıf Düzeyi				Toplam
		1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	
		<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>	
Bölüm	Sınıf Öğretmenliği	41	39	47	37	164
	Okul Öncesi Öğretmenliği	35	36	33	14	118
	Toplam	76	75	80	51	282
Cinsiyet	Kadın	59	64	72	40	235
	Erkek	17	11	8	11	47
	Toplam	76	75	80	51	282

Tablo 1'e göre birinci sınıfta 76, ikinci sınıfta 75, üçüncü sınıfta 80 ve dördüncü sınıfta 51 öğretmen adayı bulunmaktadır. Ayrıca bu katılımcıların 235'i (%83) kadın, 47'si (%17) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verilerin elde edilmesinde Peker (2006) tarafından geliştirilen Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beşli likert tipinde olup sırasıyla kesinlikle katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum olarak derecelendirilmiştir. Ölçek genel itibarıyla kaygı durumunu ölçtüğü için, olumlu maddeler ters kodlanarak puanlanmış, olumsuz maddeler ise 5'ten 1'e doğru puanlanmıştır. Böylece ölçekten alınan yüksek puanlar, matematik öğretme kaygısının da yüksek olduğuna, düşük puanlar ise düşük matematik öğretme kaygısına işaret etmektedir. Buna göre, 1-2 arası puanlar düşük, 2-3 arası puanlar orta-düşük, 3-4 arası puanlar orta-yüksek, 4-5 arası puanlar yüksek düzeyde matematik öğretmeye yönelik kaygının olduğunu ifade etmektedir.

Veri Toplama ve Analiz Süreci

Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Ölçeği 282 öğretmen adayına araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Her sınıfta çalışmanın amacı açıklanmış ve katılımcılara ölçeğe verdikleri yanıtların gizli tutulacağı bildirilmiştir. Öğretmen adayları ölçeği bağımsız olarak doldurmuş ve ölçeğin doldurulması yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Araştırmacılar, öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygısı puanları arasındaki sınıf, bölüm ve cinsiyete göre farklılıkları analiz ederken betimsel istatistikler, bağımsız örneklemeler için *t*-testi ve tek yönlü ANOVA analizleri kullanılmıştır. Analizlerde $\alpha = 0,05$ olarak kabul edilmiştir.

Birinci araştırma sorusuna yanıt bulabilmek amacıyla betimleyici istatistikler kullanılmıştır. İkinci ve üçüncü araştırma sorularına *t*-testi ile yanıt aranırken, dördüncü araştırma sorusu için one-way ANOVA kullanılmıştır. Analizler yapılmadan önce ANOVA ve *t*-testinin varsayımları (bağımsız gözlemler, normallik, varyansların homojenliği) kontrol edilmiştir. Ayrıca, gruplar arası farklılığın nereden kaynaklandığını belirlemek için Levene Testi sonuçları kontrol edilmiş, Levene testi anlamlı değilse Tukey HSD testi, Levene testi anlamlı ise Games Howell testi kullanılmıştır (Morgan, Leech, Gloeckner ve Barrett, 2007).

İlk olarak, araştırmacılar tarafından veri toplanırken gözlemlerin bağımsızlığı sağlanmıştır. Normallik varsayımını kontrol etmek için Field (2013), Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testlerinin anlamlı olmaması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri ile normallik varsayımı kontrol edilmiştir. Bu testlerin sonuçları, sınıf düzeyi, cinsiyet ve bölüm değişkenlerinin tüm alt kategorilerinde normallik varsayımının ihlal edilmediğini göstermiştir. Ardından, Levene Testi ile grupların varyanslarının homojen olup olmadığı kontrol edilmiştir (Field, 2013). Bu çalışmada Levene testi sonuçları cinsiyet ($p = .19$) ve bölüm ($p = .22$) değişkenleri için anlamlı değilken, sınıf düzeyi değişkeni için anlamlı ($p = .00$) bulunmuştur. Levene testi sınıf düzeyi değişkeni için anlamlı bulunduğu için ($p = .00$), Post Hoc çoklu karşılaştırmalar için Games Howell testleri kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Peker (2006) tarafından geliştirilen veri toplama aracı, alan bilgisi (10 madde), özgüven (6 madde), matematik öğretimine yönelik tutum (4 madde) ve öğretim bilgisi (3 madde) olmak üzere toplam dört faktör ve 23 maddeden oluşmaktadır. Peker (2006) tarafından yürütülen geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgulara göre, bu dört faktör ölçeğin toplam varyansının %56.5'ini açıklarken, birinci faktör %35.37'sini, ikinci faktör %8.55'ini, üçüncü faktör %6.57'sini ve dördüncü faktör ise %5.97'sini açıklamaktadır. Bu faktörlerin güvenirlik katsayıları sırasıyla .90, .83, .71 ve .61 olarak elde edilmiştir. Cronbach Alfa katsayısı .91 olarak bulunmuştur. 23 maddenin toplam madde korelasyonu .21 ile .74 arasında bulunmuştur (Peker, 2006).

Etik Konular

Araştırma sürecinin tüm aşamalarında, araştırma ve yayın etiğine ilişkin kurallara ve ilkelere uygun hareket edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygıları

Öğretmen adaylarının genel puan ortalamalarına göre matematik öğretme kaygılarının orta-düşük düzeyde yer aldığı ($M = 2.08$, $Ss = .60$) belirlenmiştir. Her bir faktör ayrı ayrı incelendiğinde öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik kaygılarının daha çok özgüvenden ($M = 2.34$, $Ss = .74$) kaynaklandığı, bunu sırasıyla alan bilgisi ($M = 2.02$, $Ss = .74$), alan eğitimi ($M = 2.01$, $Ss = .64$) ve matematik öğretimine yönelik tutumdan ($M = 1.91$, $Ss = .71$) kaynaklanan kaygının izlediği belirlenmiştir.

Tablo 2

Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Puanları

Alt Boyutlar	M	Ss
Alan Bilgisi	2.02	.74
Özgüven	2.34	.74
Matematik Öğretmeye Yönelik Tutum	1.91	.71
Alan Eğitimi	2.01	.64

Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretme Kaygıları

Kadın ve erkek öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Buna göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının matematik öğretimi kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir, $t(280) = 1.36, p = .18$.

Tablo 3

Cinsiyete Bağlı Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı (MÖYK) Puanlarına İlişkin t-Testi Bulguları

Değişken	Gruplar	N	M	Ss	t	sd	p
MÖYK	Kadın	235	2.06	.59	1.36	280	.18
	Erkek	47	2.19	.67			

Sınıf Düzeylerine Göre Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretme Kaygıları

Öğretmen adaylarının matematik öğretimi kaygı puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Tablo 4'te de görüldüğü gibi, ANOVA sonuçlarına göre dört farklı sınıf düzeyinde bulunan öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir $F(3, 278) = 3.62, p = .01$.

Tablo 4

Sınıf Düzeylerine Göre Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Puanlarına İlişkin ANOVA Bulguları

Kaynaklar	sd	KT	KO	F	p
Gruplar Arası	3	3.85	1.28	3.62	.014
Gruplar İçi	278	98.49	.35		
Toplam	281	102.34			

Levene testi anlamlı bulunduğundan ($p = .00$), Post Hoc çoklu karşılaştırmalar için Games Howell testleri kullanılmıştır. Post Hoc Games-Howell testleri, matematik öğretimi kaygı puanlarının birinci sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ($p = .01$), ve üçüncü sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ($p = .014$), dördüncü sınıflar lehine anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ancak ikinci ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları arasındaki fark $p = .07$ düzeyinde bulunmuş ve anlamlı olmadığı şeklinde yorumlanmıştır.

Bölümlerine Göre Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretme Kaygıları

Sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem *t*-testi uygulanmıştır.

Tablo 5

Bölümlere Göre Matematik Öğretmeye Yönelik Kaygı Puanlarına İlişkin t-Testi Bulguları

Değişken	Gruplar	n	M	SS	t	sd	Sig.
MÖYK	Sınıf Öğretmenliği	164	2.03	.56	1.76	280	.08
	Okul Öncesi Öğretmenliği	118	2.16	.65			

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları, okudukları bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir $t(280) = 1.76, p = .08$.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi ve bu kaygının öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüme göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın genel sonuçları incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygılarının orta-düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Her ne kadar katılımcıların matematik öğretmeye yönelik kaygıları düşük ve orta düzeyde bulunsun da öğretmen adayları üniversiteden mezun olup öğretmenlik hayatına atıldıklarında bu kaygılarını okula yeni başlayacak olan öğrencilere aktarma olasılıkları vardır. Liu'nun (2008) belirttiği gibi matematik kaygısı, özellikle ilköğretim sınıflarında, matematik kaygısına sahip öğretmenlerden öğrencilere farkında olmadan aktarılmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta etkili öğretim sağlayabilmeleri için matematikle ilgili olumsuz duygularından ve kaygılarından kurtulmaları gerekmektedir (Hadley ve Dorward, 1994). Bu nedenle öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı, korku, hoşlanmama gibi olumsuz duygularının olup olmadığının tespit edilmesi ve mesleğe başlamadan önce giderilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bulguları, kadın ve erkek öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir. Alan yazında bu bulguyla benzer sonuçlar elde eden çalışmalar yer aldığı gibi, bu bulguyla farklılaşan sonuçlara da rastlamak mümkündür. (Atnafu, 2014; Doruk ve Kaplan, 2013; Hacıömeroğlu, 2014; Hoşşirin Elmas, 2010; Küçük Demir, Cansız, Deniz, Çevik Kansu ve İşleyen, 2016; Öztürk ve Serin 2020; Peker ve Ertekin, 2011; Peker, Halat ve Mirasyedioğlu, 2010). Örneğin, Hoşşirin Elmas (2010) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretme kaygısının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği, bu farklılığın erkekler lehine olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde, Hacıömeroğlu (2014) matematiğe yönelik kaygı ve matematik öğretmeye yönelik kaygı olmak üzere iki kaygı türünün birleşiminde kadın ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu, ancak kaygı türleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde bu farkın oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Doruk ve Kaplan'ın (2013) araştırmasına göre kadın öğretmen adaylarının matematik kaygı düzeyleri erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ancak, Atnafu (2014) matematik öğretiminde tutum, güven, motivasyon, başarı ve kaygı değişkenlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Peker ve Ertekin (2011) erkek öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygısının kadınların matematik öğretme kaygı puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer şekilde, Küçük Demir vd. (2016) sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimi kaygı düzeyleri arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Son olarak, Peker vd. (2010) erkek ve kadın ilköğretim ve lise matematik öğretmen adaylarının kaygı puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre öğretmen adaylarının matematik öğretimi kaygı puanları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre, birinci ve dördüncü sınıflar arasında, üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında, son sınıflar lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Yani birinci ve üçüncü sınıfa devam eden öğretmen adaylarının matematik öğretimi konusunda dördüncü sınıflara göre daha kaygılı oldukları görülmektedir. Bu sonuç, son sınıf öğrencilerinin dört yıl süren hizmet öncesi öğretmen eğitiminde aldıkları dersler ve edindikleri deneyimler neticesinde kendilerini daha rahat hissettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca matematik öğretimi ile ilgili derslerin birçoğunu ve öğretmenlik uygulaması derslerini tamamladıklarından, öğretmen adayları kendilerini daha özgüvenli hissetmiş ve matematik öğretimi ile ilgili kaygılarını yenmiş olabilirler. Alan yazında, bu bulguyla benzerlik gösteren ve farklılaşan sonuçların elde edildiği çeşitli çalışmalar yer almaktadır (Hoşşirin Elmas, 2010; Küçük Demir vd., 2016; Öztürk ve Serin, 2020; Sağlam, 2014; Yazıcı, Peker, Ertekin ve Dilmaç, 2011). Sağlam'ın (2014) araştırması ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygısı ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, hem üçüncü ve beşinci sınıflar arasında, hem de üçüncü ve dördüncü sınıflar arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Küçük Demir vd. (2016) sınıf düzeylerine göre sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri arasında dördüncü sınıflar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur. Hoşşirin Elmas (2010)

tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının matematik öğretimi dersini aldıktan sonra matematik öğretimine yönelik kaygılarının azaldığını, matematik öğretimine verilen önemin arttığını belirlenmiştir. Aynı çalışmada matematik öğretiminde kaygıya neden olan en önemli faktörlerden birinin öğretmenlik uygulaması ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Buna göre, son sınıf öğrencileri öğretmenlik uygulaması derslerinde, matematik öğretimini planlarken ve öğretim yöntemlerini uygularken bazı zorluklar yaşayabilmekte, bu durum onların matematik öğretmeye yönelik kaygılarının artmasına neden olabilmektedir. Ancak Öztürk ve Serin (2020) tarafından yürütülen çalışmada, sınıf seviyesine göre öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygı puanları farklılık göstermemiştir. Benzer şekilde, Doruk ve Kaplan'ın (2013) araştırmasında sınıf düzeylerine göre öğretmen adaylarının matematik öğretimi alt boyutundaki kaygı düzeyleri farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak araştırmacılar ilköğretim matematik öğretmenlerinin kaygılarını ayrı olarak incelediklerinde, matematik öğretimi alt boyutunda dördüncü sınıfların ikinci sınıflardan daha düşük kaygıya sahip olduğunu belirlemiştir. Diğer taraftan, Yazıcı vd. (2011) öğretmen adaylarının yapılandırmacı felsefeye göre ders anlatacak özgüvene sahip olmadıklarını, bunun sonucunda dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları yapmak zorunda kaldıklarında öğretme kaygısı geliştirebildiklerini belirlemiştir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu da farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bir diğer ifadeyle, sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı puanları ile okul öncesi öğretmeni adaylarının kaygı puanları arasında istatistiksel olarak bir fark yoktur. Bu bulgu, Doruk ve Kaplan (2013), ve Peker (2009) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla desteklenmektedir. Doruk ve Kaplan (2013) sınıf öğretmeni adaylarının ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematik kaygılarının farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmış, matematik öğretimi kaygısı alt boyutunda iki grubun puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Peker (2009) de ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematik öğretme kaygısı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir.

Alan yazında matematik kaygısının, matematik öğretmeye yönelik kaygının önemli bir nedeni olabileceğini belirleyen çalışmalar yer almaktadır (Brown vd., 2012; Hoşşirin Elmas, 2010). Bu nedenle, öğretmen adaylarının matematiğe yönelik kaygılarının da belirlenerek bunların giderilmesi için gerekli tedbirler öğretmen eğitimcileri tarafından alınmalıdır. Matematiğe yönelik olumsuz duygular genellikle çok erken yaşlarda geliştiğinden, öğretmen adayları büyük ihtimalle daha önce edindikleri bu korkularını ve kaygılarını beraberinde getirmektedirler. Peker (2009), öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygılarını azaltmak için, öğretmen eğitimcilerinin öğrenenlerin farklı öğrenme stillerine sahip olduğunu dikkate almaları gerektiğini önermiştir. Bunun yanında, matematik öğretimi ve öğretmenlik uygulaması ile ilgili lisans düzeyinde alınan derslerin içeriği öğrencilerin duyuşsal özelliklerini destekleyecek şekilde düzenlenebilir. Ayrıca, öğrencilerin matematiği öğrenmeye karşı ilgilerini artıran, matematiksel kavramları ve genellemeleri anlamlı bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olan Gerçekçi Matematik Öğretimi gibi yaklaşımlardan faydalanılarak (Treffers, 1991) öğretmen adaylarının matematikle ilgili kaygılarının giderilmesi sağlanabilir.

Öğretmen adaylarının son sınıfta öğretmeye yönelik daha az kaygı yaşamaları, öğretmenlik uygulaması gibi teorik bilgilerin pratikte nasıl uygulanacağı ile ilgili deneyim sağlayan dersleri tamamlamış olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bu nedenle, daha erken sınıflarda öğretimle ilgili kaygıyı azaltmak için bu dersler önceki sınıflardan itibaren vermeye başlanmalı ve öğretmen adaylarının okullarda deneyimli öğretmenleri gözlemlmeleri sağlanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017) tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleğinin genel yeterlilikleri kapsamında, öğretmenlik mesleğini yapan her bireyin mesleki bilgi ve becerilere sahip olması, kendini geliştirmesi ve mesleki alanda yeniliklere açık olması beklenmektedir. Öğretmen adaylarının bu mesleki bilgi ve becerileri kazanmaları için özellikle lisans eğitiminde daha fazla öğretmenlik uygulamasını deneyimleyebilecekleri fırsatlar sunulabilir. Mehmetlioğlu-Demirkan'a (2016) göre öğretmen adaylarının matematik öğretimi kaygılarını gidermelerine yardımcı olmak için öğretmen eğitimcileri ve diğer uygulama öğretmenlerinin olumsuz duyguların nedenlerinin farkında olmaları ve etkili alan uygulama ortamları tasarlamaları gerekmektedir. Öğretmen eğitimcileri, matematik öğretimi derslerinde öğretmenlerin kaygı yaratan durumlarla

mücadele ettikleri farklı senaryolar geliştirebilir veya rol oynama tekniğini kullanabilirler. Bu tür örnekler, öğretmen adaylarının mesleğe başladıklarında karşılaşabilecekleri sorunlar için olası çözümler üzerinde düşünmelerine ve uygun stratejiler bulmalarına yardımcı olabilir ve öz düzenleme becerilerini artırmalarına destek olabilir (Brown vd., 2012). Bekdemir (2007) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretimi derslerinde buluş ve problem çözme stratejileri, işbirlikli grup çalışması, herhangi bir konuda araştırma, oyunlaştırılmış etkinlikler, somut materyaller ve el becerileri gibi sınıf içi uygulamaların; öğretmen adaylarının matematiksel bilgi eksiklerini tamamlamalarına ve dolayısıyla kaygılarını azaltmaya yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Son olarak, teknoloji destekli matematik öğretiminin matematik öğretmeye yönelik kaygıyı azaltmada yardımcı olacağını belirleyen bazı çalışmalar mevcuttur. Örneğin Tatar, Zengin ve Kağızmanlı (2015) öğretmen adaylarının matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algıları, bilgisayar okuryazarlık düzeyleri ve matematik öğretimi kaygıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı algıları ve bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin matematik öğretimi kaygısı ile düşük düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Yani matematik öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin algı düzeyleri ve bilgisayar okuryazarlık düzeyleri artırıldığında, öğretmen adaylarının matematik öğretimi kaygıları azalacaktır. Bu nedenle özellikle uygulamalı derslerde ve matematik öğretimi derslerinde teknolojinin kullanımı artırılabilir. Bu nedenle öğretmen adaylarının lisans eğitiminin ilk yılından itibaren matematik öğretimi sırasında çeşitli teknolojik yazılım ve uygulamaları kullanmaları teşvik edilmeli, özellikle matematik öğretimi için geliştirilen Cabri, Geogebra, Geometer's Sketchpad vb. yazılımların kullanımı için olanaklar sağlanmalıdır.

Bu çalışma tarama deseni kullanılarak gerçekleştirilmiş ve öğretmen adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygılarına ilişkin mevcut durum ortaya konmuştur. Bulguların genellenebilmesi için daha geniş bir evrenden uygun örnekleme yöntemleri seçilerek farklı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, nitel araştırma yoluyla matematik öğretme kaygısının altında yatan nedenleri belirlemek de faydalı olabilir. Alan yazında matematik öğretimi kaygısı ile ilgili yapılan çalışmaların yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının matematik öğretimi kaygısını gidermenin daha etkili yollarını belirlemek için farklı öğretim teknikleri kullanılarak farklı örneklemlerle çeşitli deneysel araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aiken, L. R. (1970). Attitudes toward mathematics. *Review of Educational Research*, 40(4), 551-596.
- Aksu, M., & Saygı, M. (1988). The effects of feedback treatment on math-anxiety levels of sixth grade Turkish students. *School Science and Mathematics*, 88, 390- 396.
- Alkan, V. (2011). One of the barriers to providing effective mathematics teaching: Anxiety and its causes. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 89-107.
- Ameen, E. C., Guffey, D. M., & Jackson, C. (2002). Evidence of teaching anxiety among accounting educators. *Journal of Education for Business*, 78(1), 16-22.
- Atnafu, M. (2014). secondary school mathematics teachers' attitude in teaching mathematics. *Mathematics Education*, 9(1), 57-72.
- Austin, S., Wadlington, E., & Bitner, J. (2001). Effect of beliefs about mathematics on math anxiety and math self-concept in elementary teachers. *Education*, 772(3), 390-396.
- Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76.
- Baloğlu, M., & Balgalmış, E. (2010). The adaptation of the mathematics anxiety rating scale-elementary form into Turkish, language validity, and preliminary psychometric investigation. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(1), 101-110.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5. sınıflar* (8. baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bekdemir, M. (2007). The causes of mathematics anxiety in elementary preservice teachers and proposals for decreasing mathematics anxiety (The example of Faculty of Erzincan Education). *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 131-144.

- Bernstein, D. A. (1983). Dealing with teaching anxiety: A personal view. *Journal of the National Association of Colleges and Teachers of Agriculture*, 4-7.
- Borko, H., Eisenhart, M., Brown, C. A., Underhill, R. G., Jones, D., & Agard, P. C. (1992). Learning to teach hard mathematics: Do novice teachers and their instructors give up too easily? *Journal for Research in Mathematics Education*, 23(3), 194-222.
- Brown, A. B., Westenskow, A., & Moyer-Packenham, P. S. (2011). Elementary pre-service teachers: Can they experience mathematics teaching anxiety without having mathematics anxiety? *Issues in the Undergraduate Mathematics Preparation of School Teachers*, 5, 1-14.
- Brown, A., Westenskow, A., & Moyer-Pakenham, P. S. (2012). Teaching anxieties revealed: Pre-service elementary teachers' reflections on their mathematics teaching experiences. *Teaching Education*, 23(4), 365-385.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Doruk, M., & Kaplan, A. (2013). Examining mathematics anxiety of prospective primary school and prospective primary mathematics teachers. *Kastamonu Education Journal*, 21(4), 1505-1522.
- Dowker, A., Sarkar, A., & Yen Looi, C. (2016). Mathematics anxiety: What have we learned in 60 years? *Frontiers in Psychology*, 7, 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00508
- Dreger, R. M., & Aiken, L. R. Jr. (1957). The identification of number anxiety in a college population. *Journal of Educational Psychology*, 48(6), 344-351. doi: 10.1037/h0045894
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed.). London: Sage.
- Gardner, L., & Leak, G. (1994). Characteristics and correlates of teaching anxiety among college psychology teachers. *Teaching of Psychology*, 21(1), 28-32.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2011). *Educational research competencies for analysis and applications* (10th ed.). New Jersey: Pearson.
- Hacıömeroğlu, G. (2014). Elementary pre-service teachers' mathematics anxiety and mathematics teaching anxiety. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, 1-10.
- Hadley, K. M., & Dorward, J. (2011). The relationship among elementary teachers' mathematics anxiety, mathematics instructional practices, and student mathematics achievement. *Journal of Curriculum and Instruction*, 5(2), 27-44.
- Hembree, R. (1990). The nature, effects, and relief of mathematics anxiety. *Journal of Research in Mathematics Education*, 21(1), 33-46.
- Hendel, D. D. (1980). Experiential and affective correlates of math anxiety in adult women. *Psychology of Women Quarterly*, 5, 219-230.
- Hoşşirin Elmas, S. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretmeye yönelik kaygı düzeyleri ve bu kaygıya neden olan faktörler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Küçük Demir, B., Cansız, Ş., Deniz, D., Çevik Kansu, C., & İşleyen, T. (2016). The investigation of primary school teacher candidates' anxiety levels for teaching mathematics in terms of different variables (The example of Bayburt). *Journal of Bayburt Education Faculty*, 11(2), 379-390.
- Liu, F. (2008). Impact of online discussion on elementary teacher candidates' anxiety towards teaching mathematics. *Education*, 128(4), 614-629.
- Luttenberger, S., Wimmer, S., & Paechter, M. (2018). Spotlight on math anxiety. *Psychology Research and Behavior Management*, 2018(11), 311-322. doi: 0.2147/PRBM.S141421
- Mehmetlioğlu-Demirkan, D. (2016). *Exploring the influence of teaching mathematics in early childhood course on preservice early childhood teachers' images and emotions of mathematics, mathematics anxiety and mathematics teaching anxiety*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2007). *SPSS for introductory statistics* (3rd ed.). New Jersey: Lawrance Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Mutlu, Y. (2019). Math anxiety in students with and without math learning difficulties. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 11(5), 471-475. doi: 10.26822/iejee.2019553343
- Öztürk, S. ve Serin, M. K. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üstbilişsel farkındalıkları ile matematik öğretmeye yönelik kaygılarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 1013-1025. doi:10.24106/kefdergi.705074
- Peker, M. (2006). Matematik öğretmeye yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 9, 73- 92.
- Peker, M. (2009). Pre-service teachers' teaching anxiety about mathematics and their learning styles. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(4), 335-345.
- Peker, M., & Ertekin, E. (2011). The relationship between mathematics teaching anxiety and mathematics anxiety. *The New Educational Review*, 23(1), 213-226.
- Peker, M., Halat, E., & Mirasyedioğlu, Ş. (2010). Gender related differences in mathematics teaching anxiety. *The Mathematics Educator*, 12(2), 125-140.
- Ramirez, G., Hooper, S. Y., Kersting, N. B., Ferguson R., & Yeager, D. (2018). Teacher math anxiety relates to adolescent students' math achievement. *AERA Open*, 4(1), 1-13. doi: 10.1177/2332858418756052
- Raymond, A. M. (1997). Inconsistency between a beginning elementary school teacher's mathematics beliefs and teaching practice. *Journal for Research in Mathematics Education*, 28(5), 550-577.
- Richardson, F. C., & Suinn, R. M. (1972). The mathematics anxiety rating scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551-554.
- Sağlam, Y. (2014). Visual preferences and teaching anxiety of preservice mathematics teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141(2014), 1270-1274.
- Tatar, E., Zengin, Y., & Kağızmanlı, T. B. (2015). What is the relationship between technology and mathematics teaching anxiety? *Educational Technology & Society*, 18(1), 67-76.
- Tobias, S. (1992). Math mental health: Going beyond college math anxiety. *College Teaching*, 39(3), 91-96.
- Treffers, A. (1991). Didactical background of a mathematics program for primary education. In L. Streefland (Ed.), *Realistic Mathematics Education in primary schools*. Utrecht: Freudenthal Institute, Utrecht University.
- Üldeş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik matematik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yazıcı, E., Peker, M., Ertekin, E., & Dilmaç, B. (2011). Is there a relationship between pre-service teachers' mathematical values and their teaching anxieties in mathematics? *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 263-282.

Öğretmenlerin Öğretim Programına Yönelik Görüşleri ve Deneyimleri

Gülçin Tan-Şişman

Hacettepe Üniversitesi, Türkiye

gulcintans@gmail.com

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin, öğretim programına ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Tarama deseni yürütülen çalışmaya, Türkiye'nin farklı coğrafi bölgelerinde bulunan devlete bağlı veya özel okullarda çeşitli branşlarda öğretmenlik yapan 236 öğretmen gönüllülük esasına dayalı olarak katılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretim Programı Anketi aracılığıyla toplanan veriler, betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgularda araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı kavramını; eğitim durumları (%35.60), hedefler (%25.40), hedef-içerik-eğitim durumları-sınama durumları (%13.60) ve içerik (%8.50) öğeleri odağında tanımladıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%96.70) öğretim programının gerekli olduğunu belirtirken; bir öğretim programının olmazsa olmaz unsurlarını sırasıyla eğitim durumları, içerik, amaç ve kazanımlar olarak ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, araştırmaya katılan öğretmenlerin %49'u uygulamakla yükümlü oldukları öğretim programlarını kısmen incelediklerini; %44.10'i sıklıkla öğretim programına ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Öğretmenler, uyguladıkları öğretim programlarının güçlü yönleri olarak yoğunluğun azaltılması, öğrenci merkezli yaklaşım ve 21.yüzyıl becerilerine vurgu yaparken; uygulama sürecinde yol göstermemesi, kazanımların anlaşılır olmaması, öğeler arası uyumsuzluk, felsefi temellerin açık olmaması, ülke gerçeklerinden uzak olması, yetersiz paydaş katılımı gibi durumları zayıf yönler olarak belirtmişlerdir. Ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarına yönelik elde edilen bulgularda, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %10.20'si bu çalışmaların etkili ve olumlu olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin sadece programın uygulanmasından sorumlu teknisyenler olduğu anlayışından uzaklaşarak, öğretmen eğitiminde program geliştirme yoluyla öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki gelişim, öğretmen eğitimi, öğretim programı, program geliştirme.

Teachers' Views and Practices Related to Curriculum

Abstract

The present study aimed to portray the teachers' views and practices related to curriculum. Employing survey design, totally 236 teachers, from various branches working in public or private school located in different regions of Turkey, were voluntarily participated to the study. The data collected through the Curriculum Questionnaire, developed by the researcher, were analyzed using of descriptive statistical methods. The findings revealed that the teachers defined the concept of curriculum focusing on teaching-learning process (35.60%), objectives (25.40%), objectives-content- teaching-learning process- measurement and evaluation (13.60%) and content (8.50%). Almost all of the teachers (96.70%) acknowledged that a curriculum is important and needed for teachers. The results also indicated that the crucial elements of curriculum, as stated by the teachers, were teaching-learning process, content and aims/objectives. In the study, the findings showed that 49% of the teachers partially reviewed and 44.10% of them frequently needed for the subject-specific curriculum. Regarding the strengths of the subject-specific curricula, the teachers emphasized student-centered approach and the importance of 21st century competencies, and reduction of curriculum overload. For the weaknesses, the teachers stressed the lack of guiding explanations for implementation, unclear objectives, insufficient stakeholder participation, being away from the realities of the country, etc. Considering the current curriculum studies in Turkey, only 10.20% of the teachers stated that the current studies were effective. Based on

the findings, it is recommended to plan professional development activities in which teachers are empowered through curriculum development.

Keywords: Professional development, teacher education, subject-specific curriculum, curriculum development.

Giriş

Günümüz modern çağında eğitim, anayasal bir hak olmanın ötesinde ekonomik, sosyal ve teknolojik kalkınmanın temel bileşeni olarak kabul edilmektedir. Ülkelerin gelecekteki sosyal ve ekonomik refah düzeylerinin en önemli göstergeleri, eğitim yoluyla bireylere kazandırılmak istenen ‘nitelikler’ ile birlikte, bu niteliklerin işlevselliği ve işlerliğidir. Diğer bir deyişle, eğitim sisteminin bileşenleri olan öğrenci, öğretmen ve eğitim programının bir bütün olarak etkili, uyumlu ve verimli bir şekilde işlevsel hale getirilmesi, ülkelerin uzun vadedeki refah üretimine dair önemli ipuçları olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda, eğitim sisteminin merkezi olarak nitelendirilen eğitim programı (Null, 2011) ve “okulda öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör” olarak nitelendirilen öğretmen (Dünya Bankası [World Bank], 2018; s.10) ile eğitim sisteminin öznesi olan öğrenciler, ülkelerin gelecek inşasında anahtar rollere sahiptir. Özellikle öğretmen ve eğitim programı hem ayrı ayrı hem de bir bütün olarak belli özellik ve niteliklere sahip olmalıdır. Örneğin, kâğıt üzerinde mükemmel tasarlanmış bir eğitim programı, uygulamaya tasarlandığı gibi aktarılamayabilir veya hedef, içerik, eğitim durumları ve sinama durumları arasında dinamik ilişkilerin kurulamadığı bir programın uygulamaya aktarılması kusursuz olsa dahi tasarlanan hedeflere ulaşılması oldukça zordur. Bu nedenle, programın her bir öğesinin kendi içinde ve diğer öğelerle olan dinamik ilişkisi göz önünde bulundurulmalıdır (Demirel, 2020; Oliva ve Gordon 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Varış, 1969). Diğer bir taraftan, tasarlanan programın uygulamaya konulması ve bu doğrultuda hedeflenen öğrenme ürünlerine ulaşılmasında ise öğretmenin sahip olduğu nitelikler ön plana çıkmaktadır. Taylor (2013), programın tasarlandığı gibi uygulamaya yansıtılmasında belirleyici unsurun, öğretmenin sahip olduğu program deneyimleri olduğunu vurgulamaktadır. Cross, Mungadi ve Rouhani (2002) de öğretmenin programda kendisine yüklenen rol ve sorumlulukları yerine getirebilmesi ve dolayısıyla pedagojik dönüşümleri öğrenme sürecine yansıtabilmesi için programa ilişkin hazırbulunuşluğa sahip olması gerektiğini belirtmektedirler. Diğer bir ifade ile öğretmenin program geliştirme yeterliğine sahip olması ve bir program okuyazarı olarak, uygulayacağı programın tüm bileşenlerini anlamlandırması, eleştirel bir bakış açısıyla programa ilişkin analiz ve değerlendirmeler yaparak, kendi okul, sınıf ve öğrenci profiline göre dönüşümler veya uyarlamalar yapabilmesi oldukça önemlidir (Ariav, 1988; Keskin, 2019; Tan-Şişman, 2021).

Alanyazında gerek farklı branş ve sınıf düzeylerinde görev yapan öğretmenler (örn: Altun ve Şahin, 2009; Çiftçi, Akgün ve Deniz, 2013; Duru ve Korkmaz, 2010; Hakan ve diğerleri, 2011; Karacaoğlu ve Acar, 2010; Konaş ve Yağcı, 2016; Saylan, 2010; Tan-Şişman ve Kerkez, 2019; Ünver ve Erdamar, 2015) gerekse öğretmen adayları (örn: Ayan, 2011; Baştürk ve Dönmez, 2011; Duman, 2006; Şahin ve Soylu, 2017; Uluçınar-Sağır ve Karamustafaoğlu, 2011; Tan-Şişman, 2021; Yüceer-Öztürk, 2019) ile yürütülen çalışmalarda, program geliştirme ve alana özgü öğretim programlarına ilişkin sahip olunan bilgi, beceri ve farkındalık düzeylerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin programları tasarlananın dışında veya kısıtlı bir bölümünü uygulamaya aktardıklarını ortaya koyan araştırmalarda mevcuttur (örn: Acar, 2007; Dikbayır ve Bümen, 2016; Karabacak ve Kürüm-Yapıcıoğlu, 2020; Turan Özpölat, 2015). Diğer bir taraftan, öğretmenlerin algılanan program okuyazarlık ve programa bağlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşan çalışmaların sayısı da artmaktadır (örn: Boncuk, 2021; Demir ve Toraman, 2021; Kahramanoğlu, 2019; Keskin, 2019; Pektaş ve Pesen 2021). Bu sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde, bir tarafta program geliştirme açısından yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmen profili ile diğer tarafta program okuyazarlığı veya programa bağlılık açısından kendisini yeterli hisseden öğretmen profili ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin öğretim programı kavramına yönelik kuramsal farkındalıkları (örn: program tanımı, gerekliliği, işlevi, öğeleri, vb.) ile uyguladıkları öğretim programlarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin (örn: programı inceleme durumları, programa ihtiyaç duyma/kullanma sıklıkları ve amaçları, vb.) incelenerek ‘öğretim programı’ ve ‘öğretmen’ arasındaki mevcut durumun ortaya konulmasına katkı sağlayacak araştırmalara ihtiyaç

olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğretim programı kavramına yönelik kuramsal farkındalıkları ve uygulamaya aktardıkları öğretim programlarına ilişkin görüş ve deneyimlerinin incelenmesi bu çalışmanın temel odağını oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin, öğretim programına ilişkin farkındalıkları, görüşleri ve deneyimlerinin incelenmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda yanıt aranan araştırma soruları şunlardır:

1. Öğretmenlerin öğretim programı kavramı ile ilgili farkındalıkları nelerdir?
2. Öğretmenlerin, mevcut programlara ilişkin görüş ve deneyimleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma; var olan durum, olay veya olguların katılımcıların bakış açıları kapsamında genellikle anket yoluyla elde edilen veriler kullanılarak incelenmesine olanak sağlayan betimsel araştırma desenlerinden biri olan (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012) tarama deseninde yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinde bulunan devlete bağlı veya özel okullarda farklı branşlarda öğretmenlik yapan 236 öğretmenin gönüllü katılımı ile oluşturulmuştur. Zaman, mekan, imkanlar, iş gücü, vb. durumlar açısından kolay ulaşılabilir çalışma gruplarının seçilmesine olanak sağlayan (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017) uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen çalışma grubuna ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Özellikler (N = 236)	n	%
Cinsiyet		
Kadın	168	71.20
Erkek	68	28.80
Yaş		
20-25	28	11.90
26-30	100	42.40
31-35	72	30.50
36-40	20	8.50
40 ve üstü	16	6.80
Mezun olunan fakülte		
Eğitim Fakültesi	192	81.40
Fen / Edebiyat Fakültesi	44	18.60
Öğretmenlik Branşları		
Fen Bilgisi Öğretmenliği	32	13.60
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	76	32.20
Okul Öncesi Öğretmenliği	20	8.50
Sınıf Öğretmenliği	56	23.70
Yabancı Diller (İngilizce, Fransızca, Almanca)	44	18.60
Türkçe Öğretmenliği	8	3.40

Tablo 1 (Devamı)

Demografik Özellikler (N = 236)	f	%
Mesleki deneyim		
1-5 yıl	92	39
6-10 yıl	92	39
11-15 yıl	36	15.30
16-20 yıl	4	1.70
21 yıl ve üzeri yıl	12	5.10
Görev bölgeleri		
Akdeniz Bölgesi	44	18.60
Ege Bölgesi	32	13.60
Marmara Bölgesi	32	13.60
Karadeniz Bölgesi	8	3.40
İç Anadolu Bölgesi	76	32.20
Doğu Anadolu Bölgesi	20	8.50
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	24	10.20
Görev yaptıkları okul türü		
Devlet okulu	176	74.60
Özel okul	60	25.40

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 168'i (%71.20) kadın, 68'i (%28.80) erkektir. Öğretmenlerin yaş aralığı 20 ve 40 yaş üstünde değişirken, çoğunluğu (%42.40) 26-30 yaş aralığındadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (%81.40) eğitim fakültesi mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretim matematik, fen bilgisi, okul öncesi, Türkçe, İngilizce, Fransızca, Almanca ve sınıf öğretmenliği branşlarında görev yaptıkları görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1-21 yıl ve üzeri arasında değişirken çoğunluğu (%78) 1-10 yıllık mesleki deneyime sahiptir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yerlerinin Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesi kapsamında dağılım gösterdiği çoğunluğunun (%32.20) İç Anadolu Bölgesindeki okullarda görev yaptıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaklaşık %75'i devlete bağlı okullarda çalışmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin, öğretim programına ilişkin farkındalıkları, görüşleri ve deneyimlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu çalışmanın veri toplama aracı Öğretim Programı Anketidir. Araştırma problemleri doğrultusunda araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taramasına dayalı olarak geliştirilen bu anket, Eğitim Programları ve Öğretim ana bilim dalında görev yapan üç öğretim üyesi ile Ölçme ve Değerlendirme ana bilim dalında görev yapan bir öğretim üyesinin görüşlerine sunulurken uzman görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler ışığında gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra, 59 öğretmenin katılımıyla pilot uygulama tamamlanmıştır.

Tüm bu aşamalardan sonra oluşturulan nihai anket formu, iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, öğretmenlerin demografik özelliklerine (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, görev bölgesi, mesleki deneyim vb.) yönelik sorular; ikinci bölümde ise öğretmenlerin öğretim programı kavramı, uyguladıkları öğretim programları ile TTKB tarafından yürütülen program çalışmalarına yönelik görüş ve deneyimlerine odaklanan açık uçlu (örn: Sizce bir öğretim programında olmazsa olmaz unsurlar nelerdir?) ve çoktan seçmeli soru türlerinden (örn: Uyguladığınız öğretim programına ne sıklıkta ihtiyaç duyuyorsunuz?) oluşan toplam 10 soruya yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın başlangıcında yüz yüze saha araştırması olarak yürütülmesi planlanan veri toplama süreci, pandemi nedeniyle zorunlu değişikliğe gidilerek çevrimiçi yollarla yürütülmüştür. Bu bağlamda Öğretim Programı Anketi, çevrimiçi anket formuna dönüştürülerek farklı çevrimiçi öğretmen grupları, forumları ve diğer sosyal medya uygulamalarında paylaşılmıştır. Veri toplama süreci 2020 Nisan ayında başlatılmış ve Haziran ayının sonunda tamamlanmıştır.

Veri Analizi

Çevrimiçi Öğretim Programları Anket formu aracılığıyla toplanan veriler betimsel istatistik yöntemleri (yüzde, frekans, vb.) ile SPSS programı kullanılarak çözümlenmiştir. Anket formundaki açık uçlu sorulara verilen yanıtlar, araştırma soruları doğrultusunda "Nitel verilerin nicelleştirilmesi, ... yazılı biçimdeki verinin belirli süreçlerden geçirilerek sayılara ve rakamlara dökülmesi" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 256) işlemi ile yüzde ve sıklık tablolarına dönüştürülerek, raporlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Araştırma problemleri odağında araştırmacı tarafından ilgili alanyazın taramasına dayalı olarak geliştirilen Öğretim Programı Anketi kapsamındaki soruların/maddelerin ölçülen özelliği temsil etme, hedef kitle açısından anlaşılabilir olma, araştırma sorularına uygunluk gibi kapsam ve görünüş geçerliğine ilişkin durumlar, uzman görüşlerine dayalı olarak sağlanmıştır. Ayrıca, Öğretim Programı Anketindeki açık uçlu soruların analiz sürecinde seçkisiz olarak belirlenen 20 öğretmene ait anket formu, araştırmacı dışında Eğitim Programları ve Öğretim alanında görev yapan bir öğretim üyesi tarafından bağımsız olarak analiz edilmiştir. Araştırmacı ve uzman tarafından elde edilen analiz sonuçları karşılaştırıldığında görüş birliğinin sağlandığı tespit edilmiştir. Bunlar ek olarak, farklı branşlarda görev yapan 59 öğretmenin gönüllü katılımıyla da pilot çalışma yürütülmüştür.

Etik Konular

Araştırma sürecinin tüm aşamalarında, araştırma ve yayın etiğine ilişkin kural ve ilkeler dikkate alınmıştır.

Bulgular

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin (1) öğretim programı kavramına yönelik farkındalıkları; (2) mevcut öğretim programlarına ilişkin görüş ve deneyimleri ve (3) TTKB tarafından yürütülen program çalışmalarına yönelik görüşleri olmak üzere üç araştırma sorusu kapsamında sunulmuştur.

Öğretmenlerin Öğretim Programı Kavramına Yönelik Farkındalıkları

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretim programı kavramına yönelik yazılı cevaplarından elde edilen bulgulara göre, öğretim programı kavramı en fazla eğitim durumları ögesi (% 35.60) odağında açıklanırken, bunu sırasıyla hedef (% 25.40), hedef-içerik-eğitim durumları-sınama durumları (% 13.60), içerik (% 8.50) ve hedef-içerik (% 6.80) öğeleri odağından tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Tablo 2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programına yönelik tanımlarından oluşturulan temalar ve bu temalara ilişkin öğretmen görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin Öğretim Programına İlişkin Tanımları

Öğretim Programı Tanımları	n	%	Öğretmen Görüşlerinden Alıntılar
Eğitim durumları odaklı tanım	84	35.60	"Herhangi bir öğretim kademesinin öğrenme-öğretme durumlarını düzenleyen taslak" Ö28
Hedef odaklı tanım	60	25.40	"Öğrencilerin bir dersin içinde öğrenmesi gereken hedeflerin bütünü" Ö65
Hedef-içerik-Eğitim-Sınama durumları odaklı tanım	32	13.60	"Amaç ve kazanımların doğru sırada sunulmasını sağlayan, öğretim sürecini, konuları, süresini, materyallerini ve değerlendirme bölümlerini içeren planlı programlardır" Ö201
Diğer	24	10.20	"Öğretmenlerin defne haritası" Ö146
İçerik odaklı tanım	20	8.50	"Öğretilcek konuların belli parçalara bölünüp her birine gerekli sürenin belirlenerek hazırlanması." Ö123
Hedef -İçerik odaklı tanım	16	6.80	"Dönem içinde öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar ve öğretilmesi gereken konular" Ö87

Tablo 3’te verilen öğretim programının gerekliliğine yönelik bulgularda, araştırmaya katılan öğretmenlerin neredeyse tamamı (n = 228) öğretim programının gerekli (% 49.20) veya kesinlikle gerekli (% 47.50) olduğunu belirtirken, bu gerekliliği öğrenme-öğretme sürecinin sistematik ve planlı yürütülmesi

($f = 114$); ülke çapında verilen eğitimin standardizasyonu ve kontrolü ($f = 67$) ile öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinin farkına varılması ($f = 55$) açısından açıklamışlardır.

Tablo 3

Öğretmenlerin Öğretim Programının Gerekliliğine İlişkin Görüşleri

Öğretim programının gerekliliği	<i>n</i>	%
Gereklidir	116	49.2
Kesinlikle gereklidir	112	47.5
Kararsızım	8	3.4
Gerekliliğin nedenleri*	<i>f</i>	Öğretmen Görüşleri
Öğrenme-öğretme sürecinin sistematik ve planlı yürütülmesi	114	"Öğretimin amacı, içeriği, süreci ve muhtemel ürün programda yer aldığı için program öğretmen için gereklidir." Ö6
Ülke çapında verilen eğitimin standardizasyonu ve kontrolü	67	"Ülke genelinde ortak amaç ve kazanımlar için gereklidir." Ö131 "Eğitimde standart ve eşitliği sağlama açısından" Ö73
Öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerinin farkında olma	55	"Öğretmen, öğretim programını bilirse, derste ne yapacağı, hangi konulardan nasıl bahsedeceği, nasıl değerlendireceği hakkında bilgi sahibi olur ve bunlara göre kendini ayarlar." Ö208

*Bu soru çoklu yanıt içermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, bir öğretim programının olmazsa olmaz unsurlarını sırasıyla öğrenme-öğretme süreci, içerik, amaç ve kazanımlar, ölçme-değerlendirme, program geliştirme süreci ve programın yapısı ile sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi gibi alanlarda açıklamalar olarak ifade etmişlerdir. Tablo 4'te verildiği gibi öğretmenler, özellikle eğitim durumları ögesine yönelik olarak örnek ders planlarının, etkinlik ve öğretim materyali örneklerinin, bireysel farklılıkları dikkate alan örneklerin, günlük yaşamla bağlantılı uygulama örneklerinin ve olası kavram yanlışlarına ilişkin açıklamaların öğretim programı kapsamında mutlaka yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 4

Öğretmenlerin Öğretim Programının Unsurlarına İlişkin Görüşleri

Öğretim programının olmazsa olmaz unsurları*	<i>f</i>
Öğrenme-öğretme süreci	
Örnek ders planları, etkinlikler, öğretim materyalleri	
Olası kavram yanlışlarına yönelik örnek ve açıklamalar	116
Bireysel farklılıklara ilişkin örnekler	
Günlük hayatla ilişkili örnek uygulamalar	
İçerik	
İçeriğin derinliği ve sırası	
İçeriğe ayrılan süre	76
İçeriğin günlük hayatla bağlantısına ilişkin açıklamalar	
Amaç ve Kazanımlar	
Amaçların gerçekleştirilmesine yönelik açıklamalar	58
Kazanımların kapsamına yönelik açıklamalar	
Ölçme-değerlendirme süreci	
Kazanım odaklı örnek ölçme-değerlendirme araçları	57
Alternatif ölçme-değerlendirme yöntem, teknikleri ile uygulama örnekleri	
Program geliştirme süreci ve programın yapısına ilişkin açıklamalar	
Programın felsefesine ilişkin açıklamalar	28
Program geliştirme ekibine ilişkin bilgiler	
Program geliştirilme sürecine ilişkin bilgiler	
Diğer alanlara yönelik açıklamalar	
Sınıf yönetimi	22
Eğitim psikolojisi	
Öğrenci gelişim dönemleri	

*Bu soru çoklu yanıt içermektedir.

Şekil 1’de ilk araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular özetlenmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin öğretim programı kavramına yönelik farkındalıkları

H-İ-ED-SD: Hedef-İçerik-Eğitim-Sınama durumları

Öğretmenlerin Mevcut Öğretim Programlarına İlişkin Görüş ve Deneyimleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %32.20’si uyguladıkları öğretim programını baştan sonra tümünü incelediğini, %49.20’si kısmen incelediğini belirtirken; yaklaşık %20’si ise incelemediğini ifade etmiştir. Tablo 5’te verildiği gibi, öğretmenlerin %25.40’ı öğretim programına her zaman ihtiyaç duyduklarını ve kullandıklarını belirtirken; %44.10’u sıklıkla, %10.20’si nadiren kullandıklarını ifade etmiştir. Bu öğretmenler, en fazla öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında ($f = 104$) mevcut öğretim programını kullandıklarını belirtirken; bunu sırasıyla kazanımları inceleme ($f = 80$); konuları inceleme ($f = 64$), ölçme-değerlendirme ($f = 27$) ve idari işler gibi öğretim dışı işlerin yürütülmesi ($f = 23$) amacıyla kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 5

Öğretmenlerin Mevcut Öğretim Programlarını İnceleme ve Kullanma Durumları

Mevcut öğretim programını inceleme durumları	<i>n</i>	%
Baştan sona tümünü inceledim.	76	32.20
Kısmen inceledim.	116	49.20
İncelemedim.	48	18.60
Öğretim programını kullanma sıklığı	<i>n</i>	%
Her zaman	60	25.40
Sıklıkla	104	44.10
Nadiren	24	10.20
Hiçbir zaman	48	18.60
Öğretim programını kullanma amaçları*	<i>f</i>	
Kazanımları inceleme	80	
Konuları inceleme	64	
Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması	104	
Ölçme ve değerlendirme	27	
Öğretim dışı işler (idari işler, vb.)	23	

*Bu soru çoklu yanıt içermektedir.

Mevcut öğretim programlarının güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan öğretmenlerin %71.20’si ($n=168$) programa ilişkin en az bir güçlü yön; %93.2’si ise ($n=220$) programa ilişkin en az bir zayıf yön belirtmiştir. Tablo 6’da verildiği gibi öğretmenler, uyguladıkları öğretim programlarının güçlü yönleri olarak yoğunluğun azaltılması, öğrenci merkezli yaklaşımın benimsenmesi ve 21.yüzyıl becerilerinin dikkate alınmasına vurgu yaparken; uygulama sürecinde yol göstermemesi, kazanımların anlaşılır olmaması, öğeler arası uyumsuzluk, felsefi temellerin açık olmaması, ülke gerçeklerinden uzak olması, yetersiz paydaş katılımı gibi durumları zayıf yönler olarak belirtmişlerdir.

Tablo 6

Öğretim Programlarının Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

Öğretim programlarının güçlü yönleri*	f
Yoğunluğun azaltılması ve sadeleştirme (kazanım ve konu açısından)	96
Öğrenci merkezli yaklaşım	60
21.yüzyıl becerileri	32
Öğretim programlarının zayıf yönleri*	f
Uygulama sürecinde öğretmene yol göstermemesi	67
Kazanımların açık ve anlaşılır olmaması	64
Öğeler arası uyumsuzluk	51
Ölçme-değerlendirme sürecinin açık ve anlaşılır olmaması	50
Felsefi temellerin açık olmaması	42
Ülke gerçeklerinden uzak olması	40
Yetersiz paydaş katılımı	40
Özgün olmaması	37

* Bu soru çoklu yanıt içermektedir.

Şekil 2'de ikinci araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular özetlenmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin mevcut öğretim programlarına yönelik görüş ve deneyimleri

Öğretmenlerin TTKB tarafından Yürütülen Program Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Ülkemizde TTKB tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarına yönelik elde edilen bulgulara, araştırmaya katılan öğretmenlerin sadece %10.20'si bu çalışmaların etkili ve olumlu olduğu yönünde görüş belirtirken; %89.80'i olumsuz görüş bildirmişlerdir. Tablo 7'de verildiği gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin vurguladığı; sistematik ve planlı bir süreç olmaması ($f = 92$), politik ve ideolojik yansımalarla şekillenen girişimler ($f = 91$), iyileştirici ve çözüm odaklı olmaması ($f = 87$), öğretmen katılımının yetersizliği ($f = 83$), bilimsel temellerin dikkate alınmaması ($f = 62$), ihtiyaç odaklı olmaması ($f = 61$) ve şeffaflığın göz ardı edilmesi ($f = 35$) TTKB tarafından yürütülen program geliştirme çalışmalarının verimli olmamasının nedenleridir.

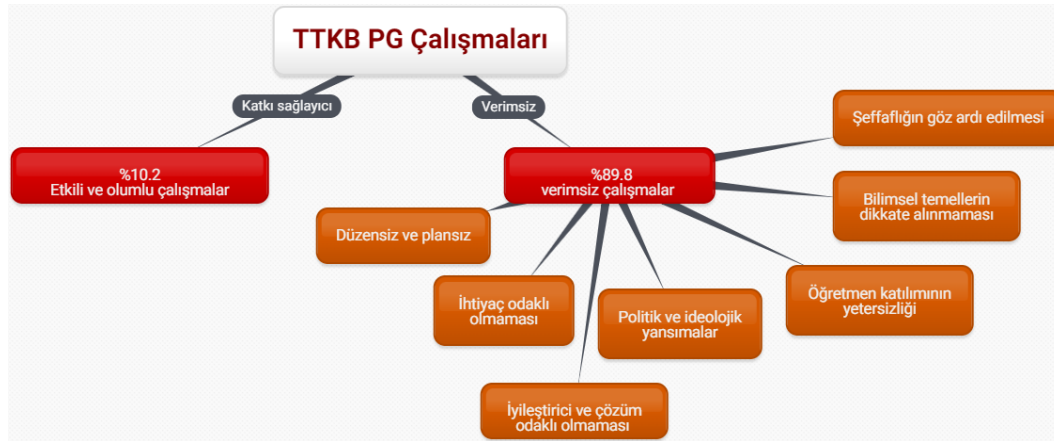
Tablo 7

Öğretmenlerin TTKB tarafından Yürütülen Program Geliştirme Çalışmalarına Yönelik Görüşleri

TTKB tarafından yürütülen program geliştirme çalışmaları	n	%
Etkili ve olumlu çalışmalardır.	24	10.20
Verimsiz çalışmalardır.	212	89.80
Nedenleri*	f	
Sistematik ve planlı bir süreç olmaması	92	
Politik ve ideolojik yansımalarla şekillenen girişimler	91	
İyileştirici ve çözüm odaklı olmaması	87	
Öğretmen katılımının yetersizliği	83	
Bilimsel temellerin dikkate alınmaması	62	
İhtiyaç odaklı olmaması	61	
Şeffaflığın göz ardı edilmesi	35	

* Bu soru çoklu yanıt içermektedir.

Şekil 3'te son araştırma sorusu kapsamında elde edilen bulgular özetlenmiştir.



Şekil 3. Öğretmenlerin TTKB tarafından yürütülen program çalışmalarına yönelik görüşleri

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin, öğretim programı kavramına yönelik farkındalıkları; uyguladıkları öğretim programlarına ilişkin görüş ve deneyimleri ile TTKB tarafından yürütülen program çalışmalarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmadan elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programı kavramını, çoğunlukla 'Nasıl öğretilim?' sorusuna odaklanan eğitim durumları ögesi ile ilişkilendirdikleri, öğretim programının olmazsa olmaz unsurları olarak ilk iki sırayı öğrenme-öğretme süreci ve içerik öğelerine verdikleri, öğretim programının gerekliliği hususunda görüş birliğine sahip oldukları ve bu gerekliliği de öğrenme-öğretme sürecinin sistematik ve planlı yürütülmesi amacına bağlı kalarak açıkladıkları görülmüştür. Elde edilen bulgular, öğretmenlerin öğretim programının unsurlarını genel bir çerçevede alanyazın doğrultusunda kavramsallaştırdıklarına işaret etmesine rağmen, program öğelerinin, birbirini tamamlayıcı yapısı ve işlevine yönelik yeterli düzeyde farkındalığa sahip olmadıkları sonucunu da ortaya koymaktadır (Konokman, Yanpar-Yelken, Karasolak, ve Cesur, 2017; Ural Saltan ve Karataş, 2018; Tan-Şişman ve Kerkez, 2019).

Programın en temel unsurları olan hedef, içerik, eğitim durumları ve sınav durumları bir bütündür ve her bir temel öğenin kendi içinde ve diğer öğelerle tutarlı, dinamik bir yapıda planlanarak uygulamaya aktarılması gerekmektedir (Demirel, 2020; Oliva ve Gordon 2013; Ornstein ve Hunkins, 2018; Varış, 1969). 'Neyi, Neden Öğretilim?' sorusu yanıtlanmadan 'Nasıl Öğretilim?' sorusuna odaklanıldığında, amaç ve araç işlevleri yer değiştirmekle birlikte 'Ne kadar öğrenildi?' sorusu da yanıtlanamamış olacaktır. Öğretim programı kavramının, öğrenme-öğretme süreci merkezinde diğer öğeleri geri planda bırakan bir yapıda ele alınması, öğretmenlere atfedilen 'programın uygulayıcısı' rolünü benimsediklerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Benzer şekilde araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretim programının olmazsa olmaz unsurlarına ilişkin olarak yaptıkları açıklamalarda özellikle eğitim durumları ve sınav durumlarına yönelik olarak örnek ders planlarının, etkinlik ve öğretim materyali örneklerinin, bireysel farklılıkları dikkate alan örneklerin, günlük yaşamla bağlantılı uygulama örneklerinin ve olası kavram yanlışlarına ilişkin açıklamaların öğretim programı kapsamında mutlaka yer verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin 'öğretmene dayanıklı program' (*teacher-proof curriculum*) anlayışına (Şahin ve Kumral, 2013) yönelme eğiliminde oldukları da söylenebilir. Bu bağlamda, öğretmenlerin sadece programın uygulanmasından sorumlu teknisyenler olduğu anlayışından uzaklaşarak, öğretmen eğitiminde program geliştirme yoluyla öğretmenlerin güçlendirilmesine yönelik mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması önerilmektedir.

Yürütülen bu araştırmada, öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programlarına ilişkin deneyimlerinin (programları inceleme, programı kullanma/ihtiyaç duyma sıklıkları ve kullanım amaçları çerçevesinde) yeterli olmadığı, bu durumun da öğretim programının işlevinin ne olduğu, neden anlamlandırılması gerektiği, programın uygulamaya aktarılmasında gerekli pedagojik dönüşümleri yapma gibi temel görev ve sorumlulukları hakkında yeterli düzeyde farkındalığa sahip olmadıklarından kaynaklandığı

söylenbilir. Diğer bir ifade ile uygulamakla sorumlu oldukları öğretim programlarını bir 'program okuryazarı' olarak anlamlandırmada yetersiz kaldıkları görülmektedir.

Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenlerin uyguladıkları öğretim programlarına yönelik ortaya koydukları güçlü ve zayıf yönler alanyazında yürütülen birçok çalışmada ortaya konulan sonuçlarla paralellik göstermesine rağmen (örn: Akyol, 2021; Diker Coşkun, 2017; Hamsi İmrol, Dinçer, Doğan Güldenoğlu ve Babadoğan, 2021; İncesöz, 2019); TTKB İzleme ve Değerlendirme Başkanlığı tarafından 2018-2019 eğitim öğretim yılında 25.006 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen Öğretim Programlarını Değerlendirme Araştırması (MEB, 2020) sonuçları ile farklılaşmaktadır. Örneğin, öğretim programının genel özelliklerine yönelik maddelerden biri olan "Öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar ile ilgili açıklamalar yeterlidir." (s.20) ifadesine öğretmenlerin sadece %10.20'si; "Öğretim programı, öğrenme-öğretme ve ölçme-değerlendirme süreçlerini yapılandırmada gerekli bilgiyi sunar özelliktedir." (s.20) maddesine öğretmenlerin %12.20'si; "Öğretim programı, çağın koşullarına göre değişen ihtiyaçları karşılar durumdadır" (s.19) maddesine öğretmenlerin %16.30'u; "Kazanım ifadeleri açık ve anlaşılırdır" (s.20) maddesine öğretmenlerin %6.20'si hiç katılmıyorum veya az katılıyorum şeklinde görüş bildirmiştir. MEB Öğretim Programlarını Değerlendirme Araştırması sonuçları ile yürütülen bu çalışma ve alanyazındaki birçok çalışmadan elde edilen sonuçlar arasındaki bu ciddi farklılıkların olası nedenleri katılımcı özellikleri ve sayısı, kullanılan veri toplama araçları, veri toplama süreci, vb. faktörlerle ilişkilendirilebilir olmakla birlikte, kanıta dayalı nedenlerin derinlemesine incelendiği bilimsel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir.

Araştırmada TTKB program geliştirme çalışmaları hakkında öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, öğretmenler tarafından vurgulanan durumların, alanyazında yaklaşık kırk beş yılı aşkın bir süredir tartışılan ve çözüme kavuşturulamayan sorunlarla (örn: Demirel, 1992; Gözütok, 2003; Ünver, 2021; Varış, 1969) paralellik gösterdiği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ifade ettiği sorunlardan bazıları merkeziyetçi program anlayışından bazıları ise program geliştirme alanının ilkelerinin ve işlevlerinin karar vericiler tarafından yeterli düzeyde dikkate alınmamasıyla ilişkilendirilebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin TTKB'nin mevcut program geliştirme çalışmalarında vurguladığı sorunlar dikkate alındığında, ileride yürütülecek program geliştirme çalışmaları açısından önemli girdiler sağlayabilecek nitelikte olduğu açıkça görülmektedir.

Bu sonuçlardan hareketle, program 'tasarlama', 'uygulama' ve 'değerlendirme' süreçleri arasındaki kopukluk ve uyumsuzluğun giderilmesi ve program 'geliştirmede' sürekliliğin sağlanması amacıyla öncelikle program okuryazarlığı, öğretmenlik mesleğinin temel yeterliliklerinden biri olarak kabul edilmesi, program geliştirme yoluyla öğretmenlerin güçlendirilmesi, programa dayanlı öğretmen (curriculum-proof teacher) anlayışının benimsenmesi, okul temelli program geliştirme yaklaşımı gibi öğretmenin programın uygulayıcısı rolünün ötesinde; programın mimarı, tasarımcısı, geliştiricisi olduğu daha esnek ve bağlamsal özelliklere duyarlı yaklaşımların benimsenmesi önerilmektedir. Son olarak, yürütülen bu araştırma sınırlı sayıda katılımcıya uygulanan çevrimiçi Öğretim Programı Anketi aracılığıyla toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgularla sınırlıdır. Araştırmanın daha büyük örneklem gruplarıyla tekrarı, zengin ve detaylı bulgular elde edilmesi açısından önerilmektedir.

Kaynakça

- Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Akyol, Z. (2021). Ortaokul İngilizce öğretim programı ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 28-43.
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen ilköğretim programının sınıf öğretmenleri üzerindeki psikolojik etkilerinin incelenmesi üzerine nitel bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 15-32.
- Ariav, T. (1988, Nisan). *Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis*. Sözel bildiri, American Educational Research Association, New Orleans. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED299234>

- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Baştürk, S., & Dönmez, G. (2011). Examining pre-service teachers' pedagogical content knowledge with regard to curriculum knowledge. *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(2), 743-775.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cross, M., Mungadi, R., & Rouhani, S. (2002). From policy to practice: Curriculum reform in South African education. *Comparative Education*, 38, 171-187. doi:10.1080 /03050060220140566
- Çiftçi, Z. B., Akgün, L. ve Deniz, D. (2013). Dokuzuncu sınıf matematik öğretim programı ile ilgili uygulamada karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen görüşleri ve çözüm önerileri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 3(1), 1-21.
- Demir, E. ve Toraman, Ç. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri . *Trakya Eğitim Dergisi* , 11(3) , 1516-1528. doi: 10.24315/tred.858813
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 7(7), 27-43.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dikbayır, A. ve Bümen, N. (2016). Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programına bağlılığın incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 6(11), 17-38.
- Diker Coşkun, Y. (2017). *Öğretim programları arka plan raporu*. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/Ogretim_Programlari_Arka_Plan_Raporu.pdf adresinden elde edildi.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi örnekleri)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Duru, A. ve Korkmaz, H. (2010). Öğretmenlerin yeni matematik programı hakkındaki görüşleri ve program değişim sürecinde karşılaşılan zorluklar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 67-81.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw-Hill Companies.
- Gözütok, F.D. (2003). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim*, 160. https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/gozutok.htm adresinden elde edildi
- Hakan, A., Sağlam, M., Yaşar, Ş., Gültekin, M., Devenci, H., Kürüm-Yapıcıoğlu, D. ve diğerleri (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri alanlarındaki hizmet-içi eğitim gereksinimleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No:2215
- Hamsi İmrol, M., Dinçer, A., Doğan Güldenoğlu, B. N. ve Babadoğan, M. C. (2021). 2018 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 46(207), 403-437. doi: 10.15390/EB.2021.9625
- İncesöz, E. (2019). 2009-2017 *İlkokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(65), 827-840.

- Karabacak, E. ve Kürüm Yapıcıoğlu, D. (2020). The alignment between the official curriculum and the taught curriculum: An analysis of primary school English curriculum. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(2) , 165-186. doi: 10.33200/ijcer.802528
- Karacaoğlu, Ö. C. ve Acar, E. (2010). Yenilenen programların uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 45-58.
- Keskin, A. (2019). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Konokman, Y., Yanpar-Yelken, T. Karasolak, K., & Cesur, E. (2017) Teachers' perception: Competent or not in curriculum development. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(4), 56-73
- Kontaş, H. ve Yağcı, E. (2016). BİLSEM öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına ilişkin geliştirilen programın etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], (2020). *Öğretim programlarını değerlendirme raporu*. Ankara: MEB Yayınları. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/24113242_ogretimprogramlari_dr.pdf adresinden elde edildi.
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. UK: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. (2013). *Developing the curriculum*. Boston: Pearson
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Essex, England: Pearson Education Limited.
- Pektaş, Ö. ve Pesen, A. (2021). Öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalık düzeylerinin incelenmesi . *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 216-232 .
- Saylan, N. (2010). Ortaöğretim öğretmenlerinin program tasarısı ile ilgili görüşleri ve tasarı süreçlerindeki davranışlarının belirlenmesi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(6), 1-13.
- Sahin, A. ve Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 19-32.
- Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2017). Examining development of curriculum knowledge of prospective mathematics teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(2), 142-152.
- Tan-Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 355-400. doi:10.14527/pegegog.2021.010
- Tan-Şişman, G., & Kerkez, B. (2019). The views of the teachers on the concept of curriculum in vocational and technical education. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 262-286.
- Taylor, M. W. (2013). Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45, 295-321.
- Turan Özpolat, E. (2015). *Öğretmenlerin program uyumluluğu ve program uyumluluğunu etkileyen faktörlerin analizi (Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri dersi örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Uluçınar-Sağır, Ş. ve Karamustafaoğlu, O. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının program geliştirme sürecine ilişkin bilgi düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 109-123.
- Ural Saltan, B. ve Karataş, H. (2018). Özel ilkök ve ortaokul bünyesinde bulunan program geliştirme servislerinin etkinliğinin incelenmesi: İstanbul örneği. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 3(2), 14-42. doi: 10.51280/yjer.2018.007
- Ünver, G. (2021). Program çalışmaları için öğretmen eğitimi. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*, 2(2), 30-55.

- Ünver, G. ve Erdamar, G. (2015). Türkiye’de erken çocukluk dönemi öğretmenlerinin eğitim programı geliştirme sürecine katkıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 215- 234.
- Varış, F. (1969). Eğitimde program araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 23-32.
- World Bank. (2018). *Learning to realize education’s promise* (World Development Report). Washington: The World Bank. Retrieved from <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi
- Yüceer-Öztürk, Y. (2019). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim programına yönelik bilgi düzeyleri, yeterlik algıları ve deneyimleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeğinin Psikometrik Özelliklerinin Lise Öğrencileri Üzerinde İncelenmesi

Nil Aykol

Menderes Anadolu Lisesi, Türkiye
aykolnil@gmail.com

Öner Uslu

Ege Üniversitesi, Türkiye
oner.uslu@ege.edu.tr

Öz

Küresel salgın eğitimcileri yüz yüze eğitimden hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçişe zorlamış ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluğu en önemli kavramlardan biri olarak öne çıkmıştır. Bu çalışmanın amacı, Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) psikometrik özelliklerinin lise öğrencilerini kapsayan bir örneklem üzerinde incelenmesidir. Orijinal ölçek Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilmiş olup Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde Türkçeye uyarlanmıştır. Bu çalışmada, 638 lise öğrencisinden veri toplanmış, elde edilen veriler açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, yakınsak ve ıraksak geçerlik ile alfa güvenirlik analizleri yoluyla incelenmiştir. Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinalinde olduğu gibi beş faktörlü yapıda olduğu görülmüş, bu yapı toplam varyansın %72'sini açıklamıştır. Madde faktör yükleri ise .35 - .85 arasında değişmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyilikleri kabul edilebilir sınırlar içerisinde ya da bu değerlere yakın olduğunu göstermektedir. Ayırt edici geçerlik sonuçlarına göre, her bir alt boyut için hesaplanan ortalama açıklanan varyansın karekök değerleri o alt boyutun diğerleri ile olan korelasyon değerlerinden daha büyüktür. Cronbach Alfa değerleri ile yapı geçerliği kabul edilebilir sınırlar içerisinde. Sonuç olarak, ÇÖHBÖ'nün psikometrik özelliklerinin lise öğrencilerini kapsayan örneklem için geçerli olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Çevrimiçi hazır bulunuşluk ölçeği, çevrimiçi öğrenme, lise öğrencileri, geçerlik, güvenirlik.

Investigating the Psychometric Properties of Online Learning Readiness Scale for High School Students

Abstract

Pandemic has forced educators to rapidly switching face-to-face teaching to online teaching and online learning readiness of students has been come into prominence as one of the most important concept. The purpose of this research was to test psychometric properties of the Online Learning Readiness Scale (OLRS) for high school students. The original scale was developed by Hung, Chou, Chen and Own (2010) and adapted to Turkish by Yurdugül ve Sırakaya (2013) for the university students' sample. Data was collected from 638 high school students and data was examined by Exploratory factor analysis, Confirmatory factor analysis, convergent validity, discriminant validity and Alpha reliability. It was revealed that the scale had a five-factor structure as in the original, and this structure explained 72 % of the total variance. Item factor loadings ranged from .35 to .85. Goodness-of-fit index obtained as a result of Confirmatory factor analysis results indicated that the values were within acceptable limits or close these values. According to discriminant validity results, the square root of the AVE calculated for one of its sub-dimensions was larger than the values on correlations with other constructs. Cronbach Alpha and construct reliability values were within acceptable limits. It was concluded that the psychometric properties of OLRS were valid for high school students.

Keywords: Online readiness scale, online learning, high school students, reliability, validity.

Giriş

Son yıllarda yaşadığımız küresel salgın, birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişikliklere neden olmuş, zorunlu uzaktan eğitimle birlikte öğrenme-öğretme süreçleri çevrimiçi olarak yürütülmüştür (Li ve Lalani, 2020; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2021). Uzaktan eğitimin ekonomik, esnek ve etkileşimli olması gibi avantajları bulunmaktadır (Akaslan ve Law, 2011). Küresel salgın döneminde uzaktan eğitim ilaç olarak tanımlanmış ve yeterli donanıma sahip öğrenciler için büyük bir avantaj olarak ön plana çıkmıştır (Dhawan, 2020). Ancak çevrimiçi eğitim sürecinde önemli sorunlarla karşılaşıldığı da görülmektedir (Kaya, 2020; Li ve Lalani, 2020). Öğrenci katılımının ve motivasyonun sağlanmasının zorluğu, öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluklarını almakta zorlanması öne çıkan sorunlardan bazılarıdır (Kaya, 2020; Ravai, 2003). Geleneksel yaklaşımlarla karşılaştırıldığında çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenme deneyimlerini etkileyen farklı etkenler ön plana çıkmaktadır (Vaughan, 2007). Salgın sürecinde kapanma dönemlerinde zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitim sonrası yeni normalleşmede hibrit modelin devam etmesi sebebiyle çözüm arayışları sürmekte, çevrimiçi eğitimi etkileyen etmenlerin incelenmesi beklenmektedir. Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk bu etmenler içinde öne çıkan önemli faktörlerden birisidir (Oliver, 2001).

Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu zihinsel ve fiziksel olarak çevrimiçi öğrenme deneyimlerine hazır olmak olarak tanımlanmıştır (Borotis ve Poulymenakou, 2004). Dada (2006) ise çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunu çevrimiçi öğretimden yararlanmak üzere öğrencilerin istekliliği ve hazır olma durumu olarak ifade etmektedir. Oliver (2001) çevrimiçi hazır bulunuşluğunu teknolojik araçları kullanabilme becerisi, teknolojik okuryazarlık, teknolojik araçlara erişim ve öz düzenleme boyutları ile tanımlamıştır. Bu çerçevede Hung, Chou, Chen ve Own (2010) çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğuna yönelik öğrencilerde bulunması gereken özellikleri Tablo 1’de verilen boyutlar kapsamında belirleyerek Çevrim İçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği geliştirmişlerdir.

Tablo 1

Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği Alt Boyutları

1. Özgüdümlü öğrenme
2. Öğrenme için motivasyon
3. Öğrenici kontrolü
4. Bilgisayar/İnternet özyeterliği
5. Çevrimiçi iletişim özyeterliği

Öz güdümlü öğrenme, Hung vd. (2010) tarafından Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği’nin (ÇÖHBÖ) ilk boyutudur. Öz güdümlü öğrenme, öğrenenin bilgiyi doğrudan anlaması ve amaçlarını belirlemesidir (Gilbert ve Driscoll, 2002). Özgüdümlü öğrenme becerisine sahip öğrenciler öğrenme sorumluluğunu almakta, kendi öğrenme amaçlarını oluşturmakta, görevlerini tamamlamakta, problem karşısında çözüm yolları aramakta, zaman yönetiminde başarılı olmakta ve öğrenme etkinliklerine katılmaktadırlar (Chung, Noor ve Mathew, 2020; Lin ve Hsieh, 2001). Lasfeto ve Ulfa (2020) çevrimiçi öğrenme sürecinde, özgüdümlü öğrenme ile öğrenme performansı arasında pozitif ilişki olduğunu ortaya koymuş ve sürecin daha etkili yürütülmesi için öğrencilere özgüdümlü öğrenme becerisinin kazandırılması gerektiğini vurgulamıştır.

Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunu etkileyen diğer bir boyut öğrenme için motivasyon olarak belirlenmiştir. Motivasyon; ruhsal ve fiziksel ihtiyaçları karşılama çabasına yönelik, davranışlara neden olan, davranışları yönlendirebilen ve organize eden bir dürtüdür (Deci ve Ryan, 2017). Motivasyonu yüksek öğrenciler, öğrenme etkinliklerine daha çok katılır, yüksek performans gösterir, öğrenmeyi daha çok içselleştirirler (Ryan ve Deci, 2000). Öğrenme motivasyonu düşük olan öğrenciler ise, öğrenme etkinliklerini sıkıcı ve yorucu olarak nitelendirirler (Filgona, Sakiyo, Gwany, ve Okoronka, 2020). Küresel salgın nedeniyle çevrimiçi öğrenme sürecinde, öğrencilerin motivasyonunun düştüğü, ancak öğrenci motivasyonunun çevrimiçi öğrenmenin verimliliği açısından son derece önemli olduğu ve öğrenci motivasyonunu arttırmaya yönelik önlemlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır (Behforouz, Gaithi ve Fekri, 2021). Gustiani (2020) çevrimiçi öğretimde öğrenci motivasyonunun önemli bir unsur olarak ele

alınmasını önermiştir. Öğrencilerin motivasyonlarının arttırılmasında, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun bilinmesi ve planlamanın buna göre yapılması önemli görülmektedir.

ÇÖHBÖ'nün diğer bir boyutu öğrenci kontrolüdür. Öğrenci kontrolü, öğrencinin öğrenme mekanı, zamanı, nasıl öğrenmesi gerektiğini ele alarak seçmesini içermektedir (Lawless ve Brown, 1997). Çevrimiçi öğrenmelerde öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri öğrenmeyi arttırmaktadır (Taipjutorus, Hansen ve Brown, 2012). Öğrenmeleri üzerinde kontrol sağlayamayan öğrenciler ise öğrenme sürecinden olumsuz etkilenirler (Lin ve Hsieh, 2010). Kendi öğrenme sürecini yönetebilen, öğrenme görevlerini düzenleyebilen, kendi bilişsel yapılarına göre öğrenme hızını ayarlayan, uygulamaları düzenleyen öğrencilerin öğrenme kontrolüne sahip oldukları (Chen ve Yen, 2019) ve çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğuna katkı sağladığı görülmüştür (Hung vd., 2010).

Bilgisayar/internet özyeterliliği boyutu ise, çevrimiçi öğrenme önemli bir yapı olarak belirlenmiştir. Bilgisayar özyeterliliği, bireylerin bilgisayar kullanmalarına yönelik yeterlik algıları olarak tanımlanmıştır (Hsu ve Chiu, 2004). Bilgisayar özyeterlik algısının yüksek olması, öğrencilerin bilgisayar kullanma konusundaki yeterlik algıları onların başarılı olmalarını sağlamaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). İnternet özyeterliliği, bireylerin internet kullanırken internet kullanımına yönelik yeterlik algılarıdır. İnternet özyeterliliği, internet kullanan öğrencilerin öz güvenlerini yüksek tutarak interneti etkin bir şekilde kullanabilmeleridir. İnternet özyeterliliğine sahip öğrenciler bilgiye ulaşmak üzere farklı stratejiler geliştirir ve uygular; sonuç olarak bu öğrencilerin internet üzerinden öğrenmeleri kolaylaşabilir (Tsai ve Tsai, 2003) Bilgisayar özyeterliliği ile internet öz yeterliliği pozitif ilişkilidir (Rozell ve Gardner, 2000). Bilgisayar/internet özyeterliliği, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğuna hizmet etmekte ve çevrimiçi öğrenme ortamının etkililiğini arttırmaktadır.

ÇÖHBÖ'nün son boyutu çevrimiçi iletişim öz yeterliliği olarak tanımlanmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamı, çevrimiçi iletişimi gerektirir (Hung vd., 2010). Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda konuya ilgisini çekerek, daha derin iletişim kurmasını sağlamak, motivasyonu artırarak zengin öğrenme ortamı oluşturmak çevrimiçi iletişim öz yeterliliğini geliştirme açısından önemlidir (Roper, 2007). Çevrimiçi ortamlar, yüz yüze ortamlardan farklı bir iletişim becerisi gerektirir ve çevrimiçi ortamda, iletişimde yeterlik algısına sahip öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşlukları desteklenecektir.

Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunu ifade eden boyutlar uzaktan eğitimde önemli bir unsur olarak ortaya çıkarken, küresel salgın sürecinde daha da önem kazanmıştır. Küresel salgın sürecinde, çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun tüm boyutlarıyla beraber ele alınarak değerlendirilmesi eğitimin etkililiği açısından son derece önemlidir. Uzaktan öğretimde, etkili çevrimiçi eğitimin gerçekleştirilmesi, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeyi benimseyip benimsemediklerinin araştırılarak, gerekli tedbirlerin alınması vurgulanmıştır (Hung vd., 2010). Ancak, bu dönemdeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları konusunda yeterli araştırma bulunmamakta ve farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşlukları bilinmemektedir (Widodo, Wibowo ve Wagiran, 2020). Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin hazır bulunuşluğunu ölçmek amacıyla Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen ÇÖHBÖ, Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde Türkçeye uyarlanmış ve Türkiye'nin sosyokültürel yapısına uygunluğu sınanmıştır. Ölçek, çevrimiçi öğrenme ortamlarında hazır bulunuşluğu ortaya çıkarmak amacıyla bazı araştırmalarda (Gömleksiz ve Pullu, 2020; Sakal, 2017; Serttaş ve Kasabalı, 2020; Sırakaya ve Yurdugül, 2017) kullanılmıştır.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğuna odaklanan araştırmalar incelendiğinde, Gömleksiz ve Pullu (2020) üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşlukları ile tutumları arasındaki ilişkiyi; Baygeldi, Öztürk ve Övez (2021) üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşlukları ve e-öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bununla birlikte üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerini betimsel olarak inceleyen çalışmalar da (Chung, Noor ve Mathew, 2020; Demir-Öztürk ve Eren, 2021; Horzum, 2019; Sakal, 2017; Sartaş ve Barutçu, 2020; Konak, 2021; Tang, vd., 2021; Ünal, Şanlıer ve Şengil, 2021) alanyazında yer almıştır. Çevrimiçi öğrenmeye yönelik yapılan çalışmaların üniversite örneklemini üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunu farklı düzeylerde

inceleyebilecek bir ölçeğe rastlanılamamıştır. Bu nedenle, ÇÖHBÖ'nün farklı örneklemeler üzerinde uygulanması, geçerlik ve güvenilirliğinin hesaplanması önemlidir (İlhan ve Çetin, 2013). Küresel salgın sürecinde ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencileri çevrimiçi ortamda eğitimlerini sürdürmüş ve bu öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun ortaya çıkarılmasına ihtiyaç duyulmuştur. Ancak bu öğrencilerin çevrimiçi hazır bulunuşluk düzeylerini belirleyebilecek bir ölçme aracının bulunmaması alanyazın açısından önemli bir eksiklik. Bu çalışmada, Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından üniversite öğrencileri için uyarlanan ÇÖHBÖ'nün psikometrik özelliklerinin lise öğrencilerini kapsayan bir örneklem içerisinde incelenmesi amaçlanmıştır. ÇÖHBÖ'nün lise öğrencilerini kapsayan bir örneklemde kullanılması hem var olan durumun belirlenmesine yönelik çalışmalara katkı getirerek uygulamaya yönelik öneriler sunulmasına hem de çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğu ile ilişkili olabilecek değişkenlerin incelenmesine yönelik araştırmaların yürütülmesine imkân sağlayacaktır.

Yöntem

Yürütülen bu çalışmada, ÇÖHBÖ'nün psikometrik özelliklerinin liselerde öğrenim gören öğrenciler için geçerli olup olmadığının incelenmesi amacıyla İzmir'in üç ilçesinde yer alan altı resmi liseden 2021 yılı içerisinde yüz yüze ve çevrimiçi yolla veri toplanmıştır. Okullardan üçü sınavla öğrenci kabul ederken üçü ise sınavsız öğrenci kabul eden okullardır. Araştırma kapsamında toplam 657 öğrenciden veri toplanmış, boş veriler atıldıktan sonra 638 veri üzerinden analizler yapılmıştır. Bu öğrencilerden %60'ı cinsiyetini kadın olarak belirtmiştir. Araştırmada dokuzuncu sınıf öğrencilerin katılımı daha yüksek (%49) iken 12. sınıf öğrencilerin katılımı (%7) ise daha düşük olmuştur. Öğrencilerin cinsiyet ve sınıflarına ilişkin dağılımları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Özellik	f	%
Cinsiyet		
Kadın	382	60
Erkek	233	35
Belirtmek istemiyorum	33	5
Sınıf		
9. sınıf	311	49
10. sınıf	156	25
11. sınıf	130	20
12. sınıf	41	6

Orijinal ölçek Hung vd. (2010) tarafından geliştirilmiş olup 18 maddeden ve beş alt boyuttan oluşmaktadır. Yurdugül ve Sırakaya (2013) yaptıkları uyarlama çalışmasında faktör yüklerini .59 ve .91 arasında bulmuş, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda kabul edilebilir uyum iyilikleri elde etmişlerdir. Yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucu elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu belirtilmiştir (Yurdugül ve Sırakaya, 2013). Ölçeğin psikometrik özelliklerinin lise öğrencileri için geçerli olup olmadığının incelendiği bu çalışmada ise verilerin analizinde açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), Cronbach Alfa güvenilirlik değerleri, yakınsak ve ıraksak geçerlik analizleri kullanılmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla faktör analizinin kullanılması önerilmektedir (Deniz, 2007). Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu (2015) ölçek uyarlama çalışmalarında çoğunlukla AFA ve DFA'nın birlikte kullanıldığını belirtmektedir. Farklı örneklemelerde yapılan AFA ve DFA analizleri sonucu ölçeğin faktör yapısına ilişkin çıkarımlarda bulunulması uygun görülmektedir (Erkuş, 2017). Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak üzere Cronbach Alfa değerleri hesaplanmış, yakınsak ve ıraksak geçerlik analizleri işe koşulmuş, verilerin analizinde SPSS 23 ve Amos 23 paket programları kullanılmıştır.

Bulgular

Elde edilen veri seti ikiye bölünmüş 319 veriden oluşan iki ayrı veri seti üzerinden açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. İlk olarak KMO Bartlett testinin anlamlı olduğu

görüldüğünden veri setinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Orijinal ölçek beş faktörlü bir yapıya sahip olduğundan açımlayıcı faktör analizinde bu yapı incelenmiştir. Alt boyutlar arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğu görüldüğünden dikey döndürmelerden Equamax kullanılarak yapılan analizde beş faktörlü yapının toplam varyansın %72'sini açıkladığı görülmüştür. Elde edilen madde faktör yükleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Çevrim İçi Hazır Bulunuşluk Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Faktör Yükleri (n = 319)

Maddeler	Bilgisayar/ İnternet Özyeterliliği	Özgüdümlü Öğrenme	Öğrenici Kontrolü	Öğrenme İçin Motivasyon	Çevrim İçi İletişim Özyeterliliği
1	.846				
2	.837				
3	.709				
4		.780			
5		.651			
6		.752			
7		.790			
8		.684			
9			.348		
10			.836		
11			.457		
12				.670	
13				.775	
14				.788	
15				.427	
16					.705
17					.783
18					.827

Tablo 3 incelendiğinde madde faktör yüklerinin .35 ila .85 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yapının teyit edilmesi amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve elde edilen uyum iyilikleri Tablo 4'te standardize değerler Şekil 1'de sunulmuştur.

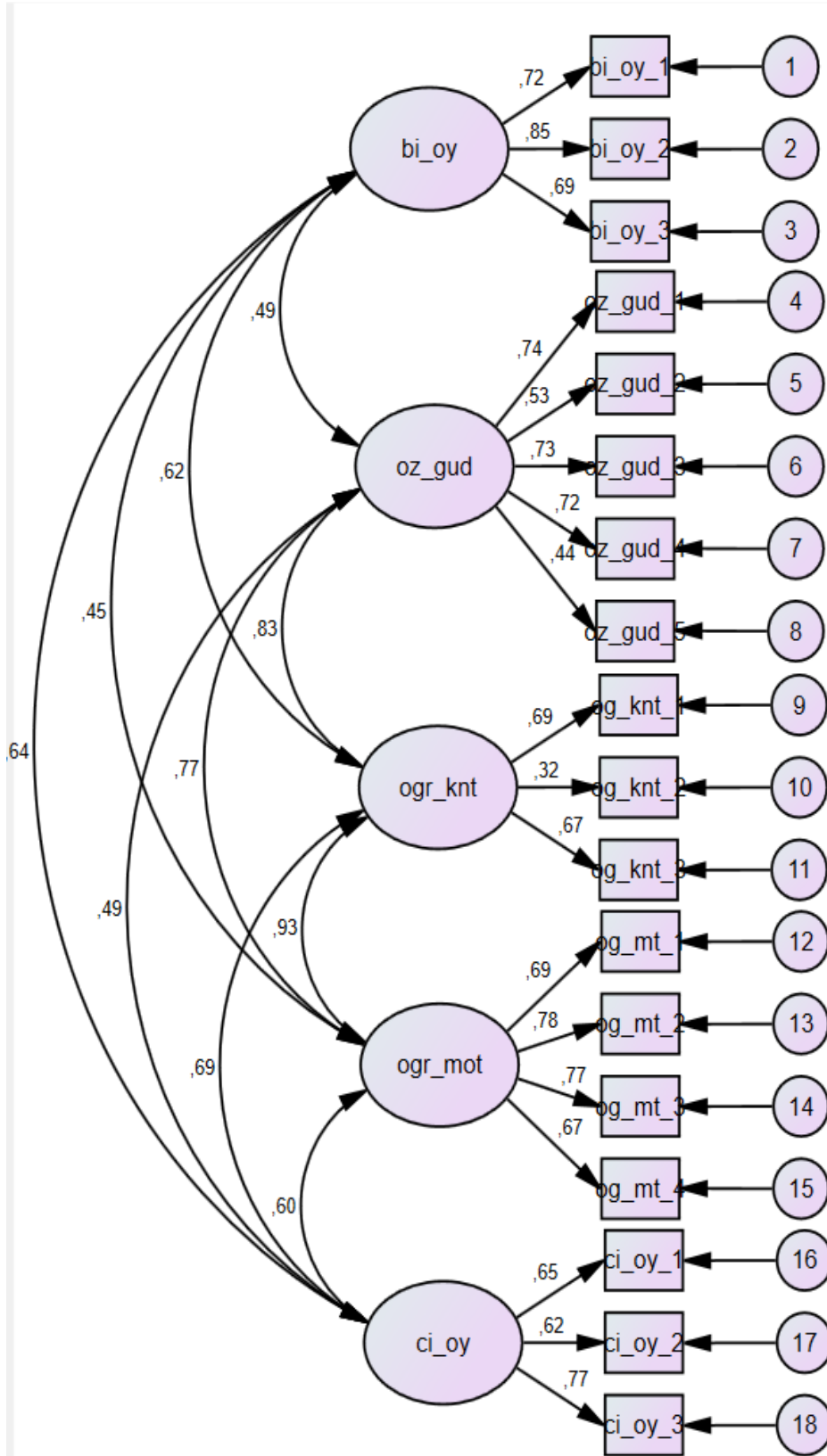
Tablo 4

ÇÖHBÖ'ne İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları (n = 319)

Uyum İyilikleri	İyi Uyum*	Yeterli Uyum*	Ölçekten Elde Edilen Değerler
RMSEA	0<RMSEA<0.05	0.05<RMSEA<0.08	.054
SRMR	0<SRMR<0.05	0.05<SRMR<0.1	.055
TLI	0.97<TLI<1	0.95<TLI<0.97	.93
CFI	0.97<CFI<1	0.95<CFI<0.97	.95
χ^2			242**
sd			125

* (Jöreskog ve Sörbom, 2015; Şimşek, 2007) ** $p<.01$

Tablo 4'te sunulan doğrulayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde ÇÖHBÖ'ye ilişkin elde edilen değerlerin kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu ya da bu değerlere çok yakın olduğu görülmektedir. Bu durumda ÇÖHBÖ'nün faktör yapısının lise örneklemini için de doğrulandığı söylenebilir.



Şekil 1: ÇHBÖ Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonucu Elde Edilen Standardize Değerler (n = 319)

Geçerlik ve Güvenirlik

Çevrimiçi hazır bulunuşluk ölçeğinin ölçmeyi amaçladığı yapıyı ölçüp ölçmediğine ilişkin yapı geçerliği a) yakınsama geçerliği (covergent validity) ve b) iraksama geçerliğinin (divergent validity) farklı bir versiyonu olan ayırt edici geçerlik (discriminant validity) teknikleri yöntemiyle incelenmiştir. Bununla birlikte ölçme aracıyla sağlanan verilerin iç tutarlığına ilişkin güvenirlilik değerleri yapı güvenirliliği ve Cronbach Alfa katsayısı yoluyla test edilmiştir.

Tablo 5

Çevrim İçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçek Verilerinin Güvenirlilik ve Ortalama Açıklanan Varyans Değerleri (Average Variance Extracted -AVE)

Boyutlar	Toplam Madde Sayısı	Cronbach Alfa	Yapısal Güvenirlilik	Ortalama Açıklanan Varyans (OAV)
Bilgisayar/İnternet Özyeterliği	3	.82	.84	.64
Özgüdümlü Öğrenme	5	.86	.85	.54
Öğrenici Kontrolü	3	.74	.58	.45
Öğrenme için Motivasyon	4	.84	.77	.55
Çevrim İçi İletişim Özyeterliği	3	.82	.82	.66

Tablo 5'te ÇÖHBÖ'ye ilişkin Cronbach alfa güvenirlilik değeri ile yapı güvenirliliği değerleri sunulmuştur (Cronbach, 1951; Fornell ve Larcker, 1981). Güvenirliliğin yeterli kabul edilmesi için her iki değer .70'in üzerinde olması beklenmektedir (George ve Mallery, 2019; Nunally ve Bernstein, 1994). Yakınsama geçerliğinin sağlanabilmesi için faktör yük değerlerinin ve Ortalama Açıklanan Varyans değerlerinin .50'den büyük olması gerektiği belirtilse de yapısal güvenirlilik değerlerinin .60'dan büyük olması durumunda .40 üstünün de kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Huang vd., 2013). Faktör yükleri ve OAV değerleri bu sınırların üzerinde ya da bu sınırlara yakın olduğundan ÇÖHBÖ için yakınsama geçerliğinin sağlandığı söylenebilir.

Ayırt edici geçerlik için ise ÇÖHBÖ'nün alt boyutları arasındaki korelasyonlar ve OAV'nin karekök değeri kullanılmıştır. Bir alt boyutta yer alan OAV değerinin karekökü o alt boyut ile diğer boyutlar arasındaki korelasyon değerinden ve .50'den büyük olması gerekmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Yurdugül ve Sırakaya, 2013). Ayırt edici geçerlik için elde edilen değerler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

ÇHBÖ'nün Alt Boyutlarının Betimsel Değerleri, Alt Boyutlar Arasındaki Korelasyon ve OAV Değerinin Karekökü

Boyutlar	$\bar{X}$	Ss	[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
[1] Bilgisayar/İnternet Özyeterliği	3.56	1.09	.80				
[2] Özgüdümlü Öğrenme	3.63	0.98	.40	.73			
[3] Öğrenici Kontrolü	3.13	1.10	.50	.61	.67		
[4] Öğrenme için Motivasyon	3.45	1.06	.44	.45	.68	.74	
[5] Çevrim İçi İletişim Özyeterliği	3.68	1.09	.47	.38	.48	.62	.66

Tablo 6 incelendiğinde her bir alt boyut için hesaplanan OAV'nin karekök değerleri o alt boyutun diğerleri ile olan korelasyon değerlerinden daha büyüktür. Örneğin çevrimiçi iletişim öz yeterliği alt boyutunun OAV değerinin karekökü .66 olarak hesaplanmıştır ve bu değer çevrimiçi iletişim özyeterliği alt boyutunun diğer alt boyutlarla olan korelasyon değerlerinden daha büyüktür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen, Yurdugül ve Sırakaya (2013) tarafından üniversite öğrencileri örnekleminde Türkçeye uyarlanan ÇÖHBÖ'nün psikometrik özelliklerinin lisede öğrenim gören öğrenciler için geçerli olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen 638 veri üzerinden analizler gerçekleştirilmiş, AFA ve DFA için veri seti ikiye bölünmüştür. AFA için orijinal ölçekte olduğu gibi beş faktörlü yapının oluştuğu ve bu yapının toplam varyansın %72'sini açıkladığı görülmekte, madde faktör

yükleri .35 - .85 arasında değişmektedir. Faktör analizinden elde edilen değerlerin sosyal bilimlerde bir ölçme aracı için uygun olduğu söylenebilir (Leech, Barrett ve Morgan, 2014). Bu faktör yapısının doğrulanması amacıyla işe koşulan DFA'dan elde edilen değerler kabul edilebilir sınırlar içinde ya da bu sınırlara oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir (Jöreskog ve Sörbom, 2018; Şimşek, 2007). Bu durumda orijinal ölçeğin faktör yapısının lise öğrencileri için de doğrulandığı söylenebilir. Ölçeğe ilişkin elde edilen verilerin yakınsak ve ıraksak geçerliğin bir türü olan ayırt edici geçerlik teknikleriyle incelenmiştir. Ölçeğin hem güvenirlik değerleri hem de açıklanan ortalama varyans değerlerinin yeterli olduğu görülmüştür (Cronbach, 1951; Fornell ve Larcker, 1981; George ve Mallery, 2019; Huang vd., 2013). Ayrıca ölçeğin ayırt edici geçerlik kriterlerini sağladığı görülmektedir (Fornell ve Larcker, 1981; Yurdugül ve Sırakaya, 2013). Bu durumda Türkçeye üniversite öğrencileri örnekleminde uyarlanmış olan ölçeğin psikometrik özelliklerinin lise öğrencileri için de geçerli olduğu sonucuna varılabilir.

Ölçeğin psikometrik özelliklerinin lise öğrencileri için incelenmiş olmasının alanyazına ve uygulamaya birçok katkı getirmesi beklenmektedir. Küresel salgınla birlikte uygulamaya konulan zorunlu çevrimiçi eğitimin başarısının düşük olduğuna ilişkin birçok tartışma bulunmaktadır (Kaya, 2020; Li ve Lalani, 2020). Öğrenci katılımının azlığı, öğrencilerin motivasyonlarındaki düşüklük, öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerilerinin olmaması, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır olmamaları karşılaşılan sorunlardan bazılarıdır (Kaya, 2020). Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk durumlarının ölçülmesi ve olası eksikliklerinin giderilmesi çevrimiçi yürütülecek eğitimin verimliliği açısından son derece önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin çevrimiçi eğitim hazır bulunuşluğunu ölçebilecek ölçme araçlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Lise öğrencilerine yönelik alanyazında böyle bir ölçeğe rastlanılamamış olması önemli bir eksikliktir. Bu çalışma ÇÖHBÖ'nün lise örnekleminde geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koyması, alanyazındaki ölçme aracı ihtiyacını desteklemektedir. Böylece, alanyazında üniversite öğrencileriyle sınırlandırılan çalışmaların (Gömlüksiz ve Pullu, 2020; Sakal, 2017; Serttaş ve Kasabalı, 2020; Sırakaya ve Yurdugül, 2017), farklı kademelerde uygulanması desteklenebilir. Bu ölçek kullanılarak yapılacak olan ileriki araştırmalarda lise öğrencilerinin çevrimiçi hazır bulunuşluk durumlarına ilişkin detaylı bulguların elde edilmesine, çevrimiçi hazır bulunuşluğu etkileyen değişkenlerin belirlenmesine katkı getirecektir. Böylece öğrencilerin çevrimiçi öğrenme yeterliklerinin desteklenmesi amacıyla yapılacak olan girişimlerin planlanmasında kanıta dayalı öneriler geliştirilebilir.

Araştırmanın bazı sınırlılıkları olduğu söylenebilir. İlk olarak bu araştırmada ÇÖHBÖ'nün psikometrik özelliklerinin lise öğrencileri için geçerli olup olmadığı incelenmiştir. Küresel salgın döneminde ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin de uzaktan eğitime devam etmesi nedeniyle (MEB, 2021), bu öğrencilerin de çevrimiçi hazırbulunuşluk durumlarını ölçebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi ya da uyarlanması önerilebilir. Benzer bir şekilde İlhan ve Çetin (2013) çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ölçeğinin farklı kademelerde de yer alması gerektiğini belirtmiştir. Farklı kademelerdeki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin ortaya çıkarılması, bu kademedeki öğrencilerin bütüncül olarak ele alınmasını, benzerlikler ve farklılıkların ortaya konarak, çözüm yollarının üretilmesini sağlayabilir. Araştırma, İzmir ilinde yer alan üç ilçedeki altı okulda öğrenim gören lise öğrencileri ile yürütülmüştür. Farklı iller ve ilçelerdeki bölgelerin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısı düşünüldüğünde, değişik bölgelerde yer alan lise öğrencilerinin araştırmaya dahil edilmesi, ÇÖHBÖ'nün geniş örneklemelerde kullanımına ilişkin veriler sunacaktır. Öğretmenlere mesleki gelişim programları yoluyla, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun uzaktan eğitim sürecinde önemli olduğu sunularak farkındalık artırılabilir ve bu konudaki araştırmaların çeşitliliği artırılabilir.

Kaynakça

- Akaslan, D., & Law, E. L. (2011). *Measuring teachers' readiness for e-learning in higher education institutions associated with the subject of electricity in Turkey*. IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON), Jordan. doi: 10.1109/Educon.2011.5773180
- Baygeldi, M., Öztürk, G. ve Dikkartin Övez, F. T. (2021). Pandemi sürecinde eğitim fakültesi öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk ve e-öğrenme ortamlarına yönelik motivasyon düzeyleri. *Turkish Studies*, 16(1), 285-311. doi:10.7827/TurkishStudies.44485

- Behforouz, B., Gaithi, A. A., & Fekri, N. (2021). EFL learner perceptions and motivation toward online learning. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(4), 1-13.
- Borotis, S. A., & Poulymenakou, A. (2004). *E-Learning readiness components: Key issues to consider before adopting e-learning interventions*. Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education. Washington, DC, USA.
- Chung, E., Noor, N. M., & Vloreen N. M. (2020). Are you ready? An assessment of online learning readiness among university students. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 9(1), 301-317.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-334. doi: 10.1007/BF02310555
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrimiçi öğrenme: sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri, *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Dada, D. (2006). E-readiness for developing countries: Moving the focus from the environment to the users. *The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries*, 27(6), 1-14.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self Determination Theory*. New York: Guilford Press. doi:10.1016/S0278-5846(03)00119-2
- Demir Öztürk, S. ve Eren, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(2), 144-163.
- Deniz, Z. (2007). Psikolojik ölçme aracı uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40, 001-016. doi: 10.1501/egifak_00000000158
- Erkuş, A. (2017). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarındaki sorunlar ile yazım ve değerlendirilmesi. Ö. Demirel ve S. Dinçer (Ed.), *Eğitim bilimlerinde yenilik ve nitelik arayışı* içinde (2. baskı, s. 1212-1224). Pegem A Yayıncılık. doi: 9786053183563b02.074
- Dhawan, S. (2020). Online Learning: a Panacea in the time of COVID-19 Crisis. *Journal of Educational Technology Systems*, 49(1), 5-22.
- Filgona, J., Sakiyo, J., Gwany, D. M., & Okoronka, A. U. (2020). Motivation in learning. *Asian Journal of Education and Social Studies*, 10(4), 16-37. doi: 10.9734/ajess/2020/v10i430273
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39. doi: 10.2307/3151312
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference* (16th Edition). London: Taylor & Francis.
- Gilbert, N., & Driscoll, M. (2002). Collaborative knowledge building: A case study. *Educational Technology Research and Development*, 50(1), 59-79. doi:10.1007/BF02504961
- Gustiani, S. (2020). Students' motivation in online learning during COVID-19 pandemic era: A case study. *Holistics Journal*, 12(2), 23-40.
- Horzum, F. (2019). *Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk ile algılanan engeller arasındaki ilişkinin incelenmesi: Sakarya Üniversitesi pedagojik formasyon örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hsu, M. H., & Chiu, C. M. (2004). Internet self-efficacy and electronic service acceptance. *Decision Support Systems*, 38(3), 369-38.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C., & Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080-1090.
- Huang, C.-C., Wang, Y.-M., Wu, T.-W., & Wang, P.-A. (2013). An empirical analysis of the antecedents and performance consequences of using the moodle platform. *International Journal of Information and Education Technology*, 3(2), 217-221 doi: 10.7763/ijiet.2013.v3.267
- İlhan, M. ve Çetin, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ölçeğinin (ÇÖHBÖ) Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 72-101.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (2015). Lisrel 8: Structural equation modeling with the simplis command language (5th ed.). *Scientific Software International*. doi: 10.1016/j.jconrel.2016.01.005
- Kaya, S. (2020) *Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. Sözel Bildiri, VIIth International Eurasian Educational Research Congress, Eskişehir
- Konak, S. (2021). Lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyi ve demografik özellikleri arasındaki ilişki: ESOGÜ turizm fakültesi örneği. *Journal of Hospitality and Tourism Issues*, 3(1), 55-67. doi: 10.51525/johti.932684
- Lasfeto, D. B., & Ulfa, S. (2020). The relationship between self-directed learning and students' social interaction in the online learning environment. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 16(2), 34-41.
- Li, C., & Lalani, F. (2020). The COVID-19 pandemic has changed education forever. <https://www.weforum.org/agenda/2020/04/coronavirus-education-global-covid19-online-digital-learning> adresinden elde edildi.
- Lin, B., & Hsieh, C. (2001). Web-Based Teaching And Learner Control: A research review. *Computers & Education*, 37, 377-386.
- Lawless, K. A., & Brown, S. W. (1997). Multimedia learning environments: Issues of learner control and navigation, *Instructional Science*, 25(2), 117-131.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2014). SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- MEB. (2021). Sayılarla uzaktan eğitim. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim/icerik/3217> adresinden elde edildi.
- Nunally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York: McGrawHill
- Oliver, R. G. (2001). *Assuring the quality of online learning in Australian higher education*. Proceedings of 2000 Moving Online Conference. Gold Coast, Australia.
- Öztürk, N. B., Eroğlu, M. G. ve Kelecioğlu, H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137. doi: 10.15390/EB.2015.4091
- Pullu, E. K. ve Gömleksiz, M. N. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin COVID 19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim dergisi*, 49(1), 757-782. doi: 10.37669/milliegitim.788019.
- Ravai, A. P. (2003). In Search of Higher Persistence Rates in Distance Education Online Programs. *The Internet and Higher Education*, 6(1), 1-16.
- Roper, A. R. (2007). How students develop online learning skills. *Educause Quarterly*, 30(1), 62-64.
- Rozell, E.J., & Gardner, W. L. (2000). Cognitive, motivation, and affective process associated with computer-related performance: a path analysis. *Computers in Human Behavior*, 16, 199-222
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Retrieved from <https://doi.org/doi:10.1037/0003-066x.55.1.68>
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbuluşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18(39), 81-102
- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu: Pandemi döneminde Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11(1), 5-22, doi: 10.34231/iuyd.706397
- Sertaş, Z. & Kasabalı, A. (2020). Determining the English preparatory school students' readiness for online learning. *Near East University Online Journal of Education*, 3(2), 67-78.
- Sırakaya, D. A. ve Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi evran üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim*

- Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(1), 185-200.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel ilkeler ve LISREL uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Tsai, M. J., & Tsai, C. C. (2003). Information searching strategies in web-based science learning: The role of Internet self-efficacy. *Innovations in Education and Teaching International*, 40(1), 43-50.
- Ünal, N., Şanlıer, N. ve Şengil, A. Z. (2021). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ve uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9(1), 89-104.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on blended learning in higher education. *International Journal on E-Learning*, 6(1), 81-94.
- Widodo, S.F.A., Wibowo, Y. E., & Wagiran, W. (2020). Online learning readiness during COVID-19 pandemic. *Journal of Physics*, 1-4. doi: 10.1088/1742-6596/1700/1/012033
- Yurdugül, H. ve Alsancak-Sırakaya, D. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 391-406.

“Oyun Yeniden Başlasın” Projesinin Katılımcı Görüşlerine Göre İncelenmesi^{1,2}

Burçak Temel

İzmir Eğitim Kooperatifi,
Türkiye
nayeweri@gmail.com

Makbule Başbay

Ege Üniversitesi,
Türkiye
makbule.basbay@ege.edu.tr

Fulya Atalay Yalçın

Ege Üniversitesi,
Türkiye
fulya.atalay.yalcin@ege.edu.tr

H. Can Sevil

İzmir Eğitim Kooperatifi,
Türkiye
hcansevil@gmail.com

S. Yusuf Çağlayan

İzmir Eğitim Kooperatifi,
Türkiye
cglynsyf@gmail.com

Türkan Gümüş

İzmir Eğitim Kooperatifi,
Türkiye
turkangumuss@gmail.com

Öz

Bu çalışmada, küresel bir salgın sırasında deprem gerçeğiyle karşı karşıya kalan çocukların, yaşanan olumsuzlukları eğitici drama teknikleri aracılığıyla anlayabilmeleri, aktarabilmeleri ve yorumlayabilmeleri temel amacıyla yürütülen ‘Oyun Yeniden Başlasın’ Projesi kapsamında edinilen yaşantılara ilişkin katılımcı görüşleri ve proje uygulamaları sonunda kazanılan duyuşsal ürünler incelenmiştir. Araştırmada hem nitel hem de nicel verileri içeren karma yöntem kullanılmıştır. Projede 7-12 yaş arası çocuklar için sekiz haftalık bir program yürütülmüştür. Çevrim içi gerçekleştirilen etkinliklerde yeni biriyle tanışma, güven, dikkat ve konsantrasyon, duygu ve kaynak geliştirme, iletişim gibi konularda eğitici drama yöntemi kullanılmıştır. Bulgular, çocukların rahat olduklarını ve öğrenme ortamından keyif aldıklarını göstermektedir. Çocukların gelişim dönemleri dikkate alındığında elde edilen bulgular, bu çalışmada yürütülen etkinliklerin çocukların duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerine katkı sağladığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Aile aktivitesi, çocuk merkezli afet yönetimi, deprem, eğitici drama, küresel salgın.

Investigation of “Let the Game Begin Again” Project Results and Stakeholders’ Opinions

Abstract

In this study, participant views on the experiences gained within the scope of the ‘Let the Game Begin Again’ Project, which is carried out with the main aim of helping children, who are faced with the reality of an earthquake during a global epidemic, to understand, convey and interpret the negativities experienced through educational drama techniques, and the affective products gained at the end of the project implementations, were examined. Mixed method, which includes both qualitative and quantitative data, was used in the research. In the project, an eight-week program was carried out for children aged 7-12. In the online activities, educational drama method was used in subjects such as meeting a new person, trust, attention and concentration, emotion and resource development, and communication. The findings show that children are comfortable and enjoy the learning environment. Considering the developmental stages of children, the findings show that the activities carried out in this study contribute to the emotional, social and academic development of children.

Keywords: Family activities, child-centered disaster management, educational drama, earthquake, pandemic.

¹ Bu çalışma Sivil Toplum için Destek Vakfı ve Mozaik Foundation Türkiye tarafından desteklenmiştir.

² Çalışmaya destek vermiş olan tüm çocuklar ve ebeveynlere sonsuz teşekkürlerimizi sunuyoruz.

Giriş

Doğal afetlerin insanlar üzerinde yarattığı travmatik etkiler hem bu alanlarda çalışan bilim insanlarının, sahadaki uygulayıcıların hem de bu konularda politika üreten ve karar alanların dikkatle üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur. Türkiye özellikle deprem, sel ve orman yangını gibi felaketlerin insanları büyük oranda etkileyebildiği bir coğrafyadır. Tarihte pek çok doğal felaketin geniş kitleleri etkilediği örnekler yaşanmış olmasına rağmen hala hem önleyici mekanizmalar ve uygulamalar hem de afet sonrası koordinasyon sürecinde eksiklerle, zorluklarla ve yetersizliklerle karşılaşmaktadır. Bu noktada konunun önemli bir boyutu da çocukların afet sonrası süreçte nasıl destek alabileceğine, nasıl gözetilebileceğine ilişkin çalışmaların eksikliği görülmektedir. Merkezi ve yerel yönetimlerin konunun uzmanları ile işbirliği yaptığı hazır eylem planlarının olmasına ve bir afet sonrası zaman kaybetmeden uygulamaya konulabilecek programlarının bulunmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir (Limoncu ve Atmaca, 2018). Bu çalışmada da bahsedilen eksikleri tamamlamaya destek olması bakımından 30 Ekim 2020 İzmir depremi sonrası hayata geçirilmiş "Oyun Yeniden Başlasın" projesi kapsamında geliştirilen eğitim programı katılımcı görüşleri doğrultusunda ile incelenmiştir.

Türkiye'nin coğrafi koşulları göz önüne alındığında deprem olgusu tekrarlayabilir, kayıplara neden olabilecek bir tehdittir. Böyle bir doğa olayı sonrasında yaşanabilecek bir felaket, birey üzerinde stres, travma gibi olumsuz durumlar oluşturabilmektedir. Stres tepkileri herkes için aynı değildir ve bazı durumlar stres tepkilerini artırır. Bedirli'nin (2014) Düzce depreminden 14 yıl sonra yapmış olduğu çalışma yıkıcı bir depremde 14 yıl sonra bile önemli sayıda kişinin kronik psikolojik sorunları olduğunu göstermektedir. Bu durum deprem gibi afetlerden sonra ruh sağlığı hizmetlerinin uzun vadeli planlanması gereğine işaret etmektedir. Felaketler sırasında, çocuklar da yetişkinler gibi çok çeşitli travmatik olay ve olaylara tekrar tekrar maruz kalabilirler. Aşırı yıkıma tanık olabilir, evlerinin ya da köylerinin yıkılışını görebilirler. Bunun yanında yaralanmış insanlar görebilecekleri gibi anne-baba, kardeş ve yakınlarının ölümlerine tanık olabilir ve birçok insanın bir anda nasıl öldüğünü görebilirler. Bu tür olayları yaşamış bir kişinin zaman içinde yaşadığı bu olayları istemediği halde tekrar tekrar hatırlaması, yaşadığı travmatik olay ve olaylar hakkında düşünmekten ve konuşmaktan kaçınması ve aşırı uyarılmışlık gibi haller 'Travma Sonrası Stres Belirtileri' (TSSB) olarak tanımlanan rahatsızlığın belirtileridir. Bu alanda yapılan çalışmalar; travmanın çocuk ve gençler üzerindeki uzun dönemli etkilerinin ve TSSB'nin bazen zaman içinde kendiliğinden düzeldiğini, bazı çocuk ve ergenlerde ise klinik bir bozukluk düzeyine ulaşmadan yıllarca sürebileceğini göstermektedir (Dizer, 2008).

Afetlerin, çocukluk ve ergenlik dönemi üzerindeki etkilerini araştıran Türkiye'deki ilk çalışmalar 1992 Erzincan ve 1995 Dinar depremleri ile başlamıştır. 17 Ağustos ve 12 Kasım 1999 Marmara depremleri ile de çalışmalar hız kazanmıştır (Bulut, 2009). Dünyada ve ülkemizde doğal afetlerin çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerini konu alan çalışmaların çoğunluğu afetlerin psikolojik etkilerinden olan TSSB'ye odaklanmıştır. Ancak, afetlerin çocuklar ve ergenler üzerindeki etkileri sadece davranış bozuklukları ile sınırlı değildir. Uzmanlar için doğal afet deneyimleri çocukluk döneminde yaşanması beklenen deneyimlerin dışındadır. Çocukların tam olarak gelişmemiş bilişsel ve sözel ifade yetenekleri ve duygularını yetişkinler gibi ifade edememeleri doğal afetlerden etkilenmedikleri anlamına gelmez. Aksine, çocuklar ve ergenler afetlerin etkilediği en hassas ve savunmasız afet mağdurlarıdır (Karabulut ve Bekler, 2019). Çal (2019) savaş ve doğal afetlerden sonra uzun süren ve öğretmenler tarafından aktarılan okul bazlı müdahalelere öncelik verilmesinin TSSB, depresyon ve anksiyete semptomlarını iyileştirmede daha etkili olacağını belirtmektedir. Balcı'nın (2016) yaptığı çalışmada çocukların depremin duygusal etkilerinden ziyade fiziksel etkilerine; ailelerin ise tam tersine duygusal etkilere daha fazla vurgu yaptıkları görülmüştür. Deprem travmasının kuşaklararası aktarımı bağlamında, ebeveynlerde aşırı koruyuculuk, hep-mevcut tehlike korkusu, duygu ve endişeleri çocuğa yansıtma, yerine koyma tepkileri görülürken; çocuklarda ebeveyn rolüne bürünme, travma mağduru ailelerin durumuna ilişkin yüksek farkındalık, travmayı deneyimlemişçesine içselleştirme tepkileri görülmüştür.

30 Ekim 2020 İzmir depreminde gönüllü çalışmaların sürdüğü on günlük çalışma sırasında sahadaki sorunların içerisinde çocuklarla ilgili disiplinli, planlı, sürdürülebilir bir çalışmanın olmadığı, aksine her kamu veya özel kurumun kısa dönemli ufak çaplı faaliyetler gerçekleştirdiği dikkat çekmiştir. Her kurum

aynı hedef kitleyle 'kendi doğrusunu' uygulama yoluna gitmiş olup, mağdurla yapıcı ve sürekli bir ilişki kurmak yerine anlık, günlük ve spontane müdahalelerde bulunulmuş ancak bu çalışmalar sorunu çözmek yerine zaman zaman büyütebilmiştir. Ne yazık ki Türkiye'de çocuk merkezli afet yönetim planları bulunmamaktadır (Limoncu ve Atmaca 2018). Bu çalışmanın; çocuklar için afet öncesi, anı ve sonrasında yapılması gerekenleri içeren çocuk merkezli afet yönetim planlarının geliştirilmesi konusunda bilinç ve farkındalık sağlayacak girişimler açısından bir rehber olması beklenmektedir.

Günümüz çocuklarının, bir yandan yaşadığımız çağın güçlükleriyle bireysel olarak başa çıkabilmeleri, diğer yandan da yaşadıkları toplumun varlığını sürdürebilmesinde yeni itici güç olmaları amaçlanıyorsa, verilen eğitimin onlardaki yaratıcılık, kendine güven, inisiyatif alma, bağımsız düşünme, öz denetim ve sorun çözme potansiyellerini geliştirebilmesi gerekir. Bu yetileri geliştirmenin en aktif ve kolay yollarından biri 'Eğitici ve Yaratıcı Drama' eğitimleri olarak görülmektedir. Özellikle yaşadığımız COVID-19 küresel salgını ve deprem günlerinde bu yetiler çok daha fazla önem kazanmıştır. Eğitici drama, diğer iki drama türleri olan Psikodrama ve Yaratıcı dramayı belirli oranlarda içerir. Çünkü eğitici drama; çocuğun, psikolojik yapı ve psikolojik yaşantılar konusunda bilinçlenmesini de, özel bir yetenek olarak yaratıcılığı kazanmasını da amaçlar. Eğitici drama, çocukların bir yandan duygularına, psikolojik gereksinimlerine mümkün olduğunca yer vererek onların insan olma niteliklerini korumaya ve geliştirmeye çalışırken, diğer yandan mümkün olan tüm biçimlerde aktif olmalarını sağlayabilir (Önder, 2020). Eğitici drama; bir eylem, bir olayın, duygunun, çeşitli rollerin, bir kavramın, konunun ya da öykünün, canlı-cansız varlıkların; sözel ve sözsüz kendiliğinden davranışlarla, taklit yolu ile temsili olarak ifade edilmesi ve/veya canlandırılmasıdır (Önder, 2020).

Bu projede dramanın bu özelliğini kullanarak küresel salgın döneminde deprem gerçeği ile yüz yüze gelmiş çocukların sözel ve sözsüz kendiliğinden davranışlarla, taklit yolu ile temsili olarak kendini ifade edebilmesi, canlandırması ve dolayısı ile yaşanan bu olumsuzlukları anlatabilir, aktarabilir, anlamlandırabilir hale gelmesi ana hedeftir. Araştırmalar grup bazlı çalışmaların çocukların travma sonrası stres bozukluğu semptomlarını ve kaygı düzeylerini azalttığını göstermektedir (Jordans vd., 2010; Layne vd., 2008). Yine araştırmalara göre, afet sonrasında %10-40 oranında çocuk, yüksek düzey psikolojik problem yaşamaktadır (Bedirli, 2014). Bu durumda bireysel müdahale de gerekmektedir. Bireysel müdahaleler, travma sonrası stres bozukluğu başta olmak üzere diğer psikolojik problemlerin çözümünü sağlamaktadır. Mavranouzouli vd.'nin (2019) yaptığı çalışmada özellikle travma sonrası stres bozukluğu için bireysel tedavi ile iyileşme sağlandığı görülmüştür. Çocukların eğitimleri, aileler de gerekli eğitimleri almadığında çok verimli olmamakta evde travmanın devamı oluşmakta ve verilen emekleri boşa çıkarmaktadır. Bu nedenlerle grupla eğitsel drama çalışmaları, gerekli görülen durumlarda bireysel müdahaleler ve aile eğitimleri çalışmada kullanılmıştır.

Tüm bu sorunları sahada yakından izleyen İzmir Eğitim Kooperatifi gönüllüleri sürece destek sunan bir ekip olarak afet sonrasında çocukların sorunlarına ve çözüme odaklanarak söz konusu projeyi üretmişlerdir. Türkiye acil eylem planı içerisinde çocuklar konusunda standart uygulamanın sağlanabileceği bir prosedürün oluşturulmasına bir katkı sunması çalışmanın en önemli amacıdır. Bu kapsamda Bayraklı Belediyesi ve Ege Üniversitesi ile işbirliği yapılmış; Sivil Toplum için Destek Vakfı'ndan destek alınmıştır. Çalışma sadece sahada sınırlı sayıda çocuğa dokunmanın ötesinde gelecekte ihtiyaç durumunda uygulamaya konulabilecek bir eylem planı sunması; alan yazına bilimsel bulgularla katkı sağlaması bakımından ayrıca önem arz etmektedir.

Çalışmanın araştırma sorusu *Oyun Yeniden Başlasın Projesi kapsamındaki yaşantılara ilişkin katılımcıların görüşleri ve uygulamaların duyuşsal ürünleri nasıldır?* şeklinde yapılandırılmış ve bu temel soru kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Katılımcıların atölyelerin yürütüldüğü öğrenme ortamına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Katılımcıların projeden elde edilen kazanımlara ilişkin görüşleri nasıldır ve uygulamaların çocukların yaşam doyumu ve olumlu-olumsuz duygu durumu üzerindeki etkisi nasıldır?
3. Katılımcıların projenin genel işleyişine ilişkin görüşleri nasıldır?

Yöntem

Çalışmada hem nitel hem de nicel verilerin yer aldığı iç içe karma desen (Creswell, 2014) kullanılmıştır. Nicel boyutta kontrol gruplu öntest-sontest yarı deneysel desen, nitel boyutun içine yerleştirilmiştir. Nitel veriler sürecin başından sonuna kadar devamlı toplanırken, nicel veriler çalışmanın başında ve sonunda toplanmıştır. Araştırmada nitel veriye ağırlık verilmekle birlikte nicel veriler nitel verilerin içinde konumlanmaktadır. Bulguların sunumu ve tartışılmasında ise bütünleştirmeye gidilmiştir.

Oyun Yeniden Başlasın Programı

“Oyun Yeniden Başlasın” 30 Ekim 2020 İzmir depremi sonrasında, çocukların uzun vadede iyi olma hallerini desteklemek, baş etme becerilerini çocuk haklarını gözeterek geliştirmek üzere yapılandırılmış bir projedir. Çalışmanın önceliği İzmir’de depremi yaşamış çocuklara eğitici ve yaratıcı drama teknikleri ile ulaşmak olsa da, asıl amaç benzer koşullarda Türkiye’deki her çocuğa dokunabilecek bir eğitim içeriği hazırlamaktır. Çalışmada en büyük zorluk küresel salgın döneminde deprem yaşamış çocuklarla bu eğitimi uzaktan eğitim araçları ile çevrim içi olarak yürütmek olarak öngörülmüştür. Ortaya çıkan eğitim programı üzerinde çevrim içi de olsa belirlenmiş kazanımlara ulaştırması amacıyla etkinliklerin doğası özenle çalışılmıştır. Uygulanan program ve içeriğindeki etkinlik ve materyallere yazarlar ve destekleyici kurumlardan ulaşılabilir.

Programda yaratıcı drama öğretmenlerinin hem yüz yüze hem de çevrim içi uygulayabilecekleri, 7-12 yaş aralığındaki çocuklar için sekiz haftalık bir izleni sunulmaktadır. Yönergeler, yaratıcı drama eğitimi almış kişiler tarafından uygulanır. Çocukların gelişim aşamaları ve ihtiyaçları doğrultusunda 1. Seviye (7-8 yaş), 2. Seviye (9-10 yaş) ve 3. Seviye (11-12 yaş) olmak üzere üç seviyeden oluşan sekiz haftalık eğitim programı tasarlanmıştır. Her üç seviye için de haftalık çalışılacak konu aynı olup, çocukların seviyelerine uygun içerikler hazırlanmıştır. Bu eğitim yönergelerinin bir önemli noktası da, iletişimin sadece öğretmen - çocuk arasında olmaması, ebeveyn - çocuk ve ebeveyn - öğretmen arasında da sıkı bir etkileşim sağlamasıdır. Sekiz hafta boyunca uygulanan her etkinlikten sonra çalışılan konu üzerinden ‘Aile Etkinlikleri’ ile çocukların evde bir hafta boyunca aileleri ile de etkileşimde bulunmaları sağlanmaktadır. Böylece çocuğun yaşadığı travmatik durumlarda öğretmenlerle ebeveynlerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlamak mümkün olmaktadır. Ana konular dört haftalık birinci modülde tanışma, kendini tanıma, tanıma; güven; dikkat ve konsantrasyon; iletişim ve duygu olarak belirlenirken yine dört haftalık ikinci modülde kaynak çalışması (stres etmenlerine karşı kaynak geliştirme; kukla, yaratıcı yazma, müzik, baş etme becerileri etkinlikleri) olarak düzenlenmiştir.

Hazırlık sürecinde, öğretmenler, yaratıcı drama ve eğitici drama konusunda yetkinliği olan, 6-12 yaş arası çocuklarda en az beş yıllık drama öğretmenliği deneyimi olan kişilerden seçilmiştir. Eğitimci eğitimi için ihtiyaç tespiti yapılmış ve buna göre üç farklı öğretmen eğitimi uygulanmıştır. Eğitimci eğitimlerinde çevrim içi eğitim, öğretim yöntem ve teknikleri ile etkinliklerin doğası ve travma sonrası çocuklarla çalışma konularına odaklanılmıştır. Ayrıca tüm öğretmen kadrosu (dört öğretmen, iki akademik danışman) ile eğitim koordinatörü eşliğinde haftalık toplantılar yapılmıştır. Bu toplantıların sekizi hazırlık aşamasında olup amacı, eğitim içeriğinin incelenmesi, irdelenmesi ve gerekli değişikliklerin yapılması ve gözden geçirilmesidir. Geriye kalan sekiz toplantı da eğitim aşamasında yapılmış olup, programı geliştirmek ve zenginleştirmek amaçlanmıştır.

Uygulamada dört farklı öğretmen, 12 grup ile toplam 96 atölye sürdürülmüştür. Her çocuk, grupla birlikte 12 saat çevrim içi eğitim almış ve bireysel olarak sekiz aile etkinliğinin yanı sıra bazı haftalarda evde tasarım ve araştırma yaparak bir sonraki haftanın uygulaması için hazırlık yapmışlardır. Akademik danışmanlar, eğitim boyunca eğitimleri gözlemlemiş ve raporlamıştır. Eğitimci, haftalık raporlarda her grup için, etkinliğin ayrıntılı değerlendirmesini içeren toplam 96 rapor hazırlamışlardır. Ayrıca her modül sonunda olmak üzere toplam 24 eğitim içeriği ve modül değerlendirmesi yapılmıştır. Eğitimin sonunda öğretmenlere dört öz-değerlendirme ve dört geribildirim anketi uygulanmıştır. Projenin, koordinasyonu ve sürecin işleyişi ile ilgili olarak da hazırlık, uygulama ve yaygınlaştırma aşamaları için bir anket hazırlanmış olup; tüm çalışanların katılımı ile toplam 42 rapor tamamlanmıştır.

Sekiz hafta boyunca yapılan eğitici ve yaratıcı drama atölyelerinin sonundaki *grup tartışması ve değerlendirme* bölümü ile; oynanan etkinliklerle ilgili bilgilerin yerleşmesi, kalıcılığını sağlayabilecek kavramsallaştırmalar, kategorilendirmeler, benzetmeler, ayırt etmeler için ayrı zaman ayrılmıştır. Atölyenin bu aşaması, ilgili haftanın konusunun özümsemesini, öznel deneyimlerden nesnel deneyimlere dönüşmesini sağlamaktadır. Eğitimlerin 4. haftasında, içerisinde bir çocuk kitabı (gelişim yaşına uygun olarak öğretmenlerin seçtiği) ve 25 parçalık araç tasarım kiti bulunan 129 hediye paketi, her çocuğun adına paketlenip hediye olarak dağıtılmıştır. Hediye paketindeki tasarım kiti ile 6. ve 7. haftalardaki eğitimlerde çocuklar afet durumunda kullanılmak üzere bir araç tasarlamış ve bununla ilgili uygulamalar yapmışlardır. Eğitici drama öğretmenleri, hazırlanan eğitim planı dahilinde süreci yürütmüşlerdir. Bu süreç içerisinde öğretmenler psikologlar tarafından verilen eğitim kapsamında özel ilgi ve ihtiyacı olan çocukları belirleyerek uzman psikologlara bildirmişlerdir. Bu çocuklar için birebir görüşmeler yapılarak sorunun çözümü konusunda çalışılmıştır. Bu görüşmeler ile çözülemeyecek sorunlar için ise uzmanlar gerekli yönlendirmeleri yapmışlardır.

Çocuklarla yürütülen atölyelerin yanı sıra beş ebeveyn eğitim ve bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılar sırasıyla tanışma ve bilgilendirme, duygu durumu farkındalığı ve düzenleme çalışması, travmatik yaşantıların etkileri ve başa çıkma yolları, Belediyenin afet planı ve afet anı yapılacaklar ve kapanış/sonlandırma başlıklarında gerçekleşmiştir. Eğitimler sırasında ebeveynler ile iki haftada bir buluşup; hem işleyiş konusunda bilgilerin aktarıldığı, hem ebeveynlerden geri bildirimin alındığı, hem de ebeveynlere destek seminerlerinin düzenlendiği toplantılar yapılmıştır. Eğitimler sonrasında; gerek aile başvuruları ile gerekse eğitim sürecinde öğretmenlerin geri bildirimleri ile belirlenen çocuklara bazı formlar ve ölçekler ulaştırılmış ve cevaplamaları istenmiştir. İletilen form ve ölçekler Çocuklar için Olayların Etkisi Ölçeği, Travma Sonrası Semptomlar için Çocuk Formu, Travma Sonrası Semptomlar için Ebeveyn Formlarıdır. Ölçekleri cevaplandıran yedi çocuk için yüz yüze görüşmeler planlanmıştır.

Katılımcılar

Katılımcılar 30 Ekim 2021 İzmir depreminden en çok etkilenen Bayraklı Belediyesi ve komşu ilçelerin sınırları içerisinde yaşayan; 194 çocuk ve bu çocukların ebeveynleri ile dört eğitimciden ve iki akademik danışmandan oluşmaktadır. Çocuklar 7-12 yaş arasında değişmektedir. Çalışmaya 104 kız çocuk ve 90 oğlan çocuk olmak üzere toplam 194 çocuk katılırken bunlardan 129'u deney 65'i kontrol grubu olarak atanmıştır. Çocuklar depremde yaşadıkları zorluk düzeylerine göre gruplandırıldığında; depremde 16 çocuk eşyalarını kaybetmiş, 52 çocuk eşya ve evini kaybetmiş, bir çocuk ebeveynlerinin ikisini de kaybetmiş, üç çocuk evini ve yakınını kaybetmiş, 16 çocuk yakınını kaybetmiş, dört çocuk göçük altında kalmış, 12 çocuk hem göçük altında kalmış hem yakınını kaybetmiş, 90 çocuk sekonder travmalar yaşamıştır. Deney ve kontrol grubu oluşturulurken çocukların yaşına ve depremde yaşadığı zorluk düzeyine göre tabakalandırıldıktan sonra cinsiyetleri de dikkate alınarak deney ve kontrol gruplarına oranlı biçimde eşleştirilerek atanmışlardır. Ebeveynler 193 anne, 192 baba ve üç büyükanne/büyükbabadan oluşmaktadır. Ebeveynler farklı yaş ve eğitim düzeylerine sahip olmakla birlikte çocukların aile yapısına bakıldığında, 132'si çekirdek aile, 40'ı geniş aile, 20'si tek ebeveynli, üçü büyükanne ve büyükbaba bakımında (ebeveynlerini kaybetmiş) yaşamaktadır. Ailedeki çocuk sayısına bakıldığında da 66 ailenin tek çocuklu, 82 ailenin iki çocuklu, 30 ailenin üç çocuklu, altı ailenin dört çocuklu ve 10 ailenin beş çocuklu olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak aile bilgi formu, anket formları, eğitimciler için geribildirim ve özdeğerlendirme formu, gözlem formu, yaşam doyumu ölçeği ve olumlu-olumsuz duygu ölçeği kullanılmıştır.

Aile bilgi formu. Araştırmaya katılan ebeveyn ve çocukların demografik özelliklerini belirlemek ve depremden etkilenme durumlarını belirlemek amacıyla Aile Bilgi Formu uygulanmıştır.

Anket formları. Araştırma kapsamında atölyeler tamamlandıktan sonra ebeveynlere ve çocuklara ayrı ayrı; eğitimcilerde de her modül sonunda ve her hafta sonunda olmak üzere deneyim ve görüşlerini

aktaracakları çoğu açık uçlu sorulardan oluşan anket formu uygulanmıştır. Formlar hazırlandıktan sonra eğitim programları ve öğretim alanından iki ve sınıf öğretmenliği alanından bir uzmanın görüşü alınarak yeniden düzenlenmiş ve nihai halini almıştır.

Eğitmenler için geribildirim ve özdeğerlendirme formu. Eğitmenlerin her grup sonunda hem sürece ilişkin geribildirimde bulunmaları hem de kendilerini değerlendirebilmeleri için hazırlanmış formlardır. Bu formlar da anket formları gibi hazırlandıktan sonra eğitim programları ve öğretim alanından iki ve sınıf öğretmenliği alanından bir uzmanın görüşü alınarak yeniden düzenlenmiş ve nihai halini almıştır.

Gözlem formu. Gözlem formu akademik danışmanların ve eğitim koordinatörünün atölyeleri gözlemleyerek eğitmenlere geribildirim sunması ve geliştirilmesi gereken noktaların belirlenerek çalışılmasına fırsat sunması amacıyla kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan form, eğitim programları ve öğretim alanından iki ve sınıf öğretmenliği alanından bir uzmanın görüşü alınarak yeniden düzenlenmiş ve nihai halini almıştır.

Yaşam doyumu ölçeği. Araştırmaya katılan çocukların yaşam doyumu düzeyini belirlemek için Gaderman, Reichl ve Zumbo (2009) tarafından geliştirilmiş ve Altay ve Ekşi (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış 'Yaşam Doyumu Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçeğin İngilizce orijinal formu beş sorudan oluşan beşli Likert tipinde tek faktörlü bir yapıdadır. Altay ve Ekşi (2018) doğrulayıcı faktör analizinde tek boyutlu modelin iyi uyum verdiğini; maddelerin faktör yüklerinin .68 ile .78 arasında değiştiğini; ölçeğin iç tutarlılık güvenirlik katsayısının .79; madde toplam puan korelasyon katsayılarının .57 ile .75 arasında değiştiğini belirtmektedirler.

Olumlu-olumsuz duygu ölçeği. Araştırmaya katılan çocukların olumlu-olumsuz duygu durumlarını belirlemek için Diener ve arkadaşları (2010) tarafından geliştirilmiş ve Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanmış 'Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği' kullanılmıştır. Telef (2013) ölçeğin, iki faktörden oluştuğunu, olumlu yaşantı boyutunun varyansın %24'ünü ve olumsuz yaşantı boyutunun varyansın %35'ini açıkladığını; ölçek maddelerinin faktör yüklerinin .63 ile .87 arasında değiştiğini; doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerlerinin RMSEA= .04, SRMR=.04, GFI= .95, NFI= .96, RFI= .95, CFI= .98 ve IFI=.98 olduğunu; Cronbach alfa katsayısının olumlu yaşantı boyutu için .80 ve olumsuz yaşantı boyutu için .91 olarak hesaplandığını belirtmektedir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın tümü çevrim içi ortamda yürütüldüğünden dolayı veri toplama araçları da çevrim içi araçlar kullanılarak veya telefon görüşmeleri yoluyla uygulanmıştır. Öncelikle ebeveynlere, demografik bilgilerin yer aldığı ve depremden etkilenme durumlarını da tespit eden bir form uygulanmıştır. Ebeveynler, çocuklar ve eğitmenler atölyelere ve genel işleyişe ilişkin görüşlerini bildirebilmeleri için çoğu açık uçlu sorulardan oluşan anket formlarını doldurmuş; akademik danışmanlar ve eğitim koordinatörü atölye gözlemlerini yine çevrim içi ortamdaki formları doldurarak raporlamış ve çocuklar da öntest ve sontest olarak kullanılan ölçekleri bu şekilde doldurmuştur. Anket formları çocuklara ve ebeveynlere çalışmanın bitiminde uygulanırken; eğitmenler formları süreçte (haftalık ve modül sonlarında) ve çalışmanın sonunda doldurmuşlardır. Atölyeler uygulandığı süreçte üç farklı gözlemci tarafından toplam beş gözlem yapılmıştır. Her bir gözlem 63 dakika ile 90 dakika arasında değişen uzunluktadır ve farklı gruplarda farklı eğitmenlerin olduğu atölyeler olmasına özen gösterilmiştir. Öntest ve sontest olarak kullanılan ölçekler ise çocuklara sürecin başında ve sonunda olmak üzere iki defa uygulanmıştır.

Veri Analizi

Veri analizi süreci nitel ve nicel veriler için ayrı ayrı planlanmıştır. Nitel veri analizi sürecinde verilerin analize hazırlanması, kodlanması, kodların bir araya getirilmesiyle bir üst yapı oluşturmayı ve veriyi şemalar, tablolar ya da bir tartışma halinde sunma aşamaları izlenmiştir (Creswell ve Cresswell, 2017). Çalışmada yapılan görüşmelerden elde edilen veriler öncelikle metne dönüştürülmüştür. Bu metinler birkaç kere okunarak, herhangi bir veri kaybı olmaması için çalışılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. İlk aşamada araştırmacıların görüşme formlarında belirtilen boyutlardan elde ettiği verilerden hareketle verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. İkinci aşamada veriler

oluşturulan çerçeveye göre anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Üçüncü aşama elde edilen bulguların tanımlanması aşamasıdır. Bu aşamada katılımcı görüşlerinden ve gözlemlerden elde edilen veriler tanımlanmıştır. Dördüncü aşama bulguların açıklanması ve değerlendirilmesidir ve bu aşamada direkt alıntılar da yapılmıştır. Veri analizi sırasında çocuklar için 'Ç', ebeveynler için 'V', öğretmenler için 'E' ve danışmanlar için 'D' harfi ile sıra numarası birlikte kullanılarak adlandırılmıştır. Son aşamada yapılan görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler yorumlanarak değerlendirilmiştir. Nicel verilerde ise deney ve kontrol gruplarının ölçeklerden elde ettiği puan ortalamalarının hem öntestler hem de sontestler için karşılaştırılması SPSS veri analizi programı kullanılarak bağımsız gruplar için t-testi ile yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Bu çalışmada inandırıcılığın sağlanması amacıyla çeşitleme ve uzman incelemesine başvurulmuştur. Farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerin kullanılması gerçekliklere ulaşılması açısından önemlidir. Bu çalışmada çocukların, öğretmenlerin ve ebeveynlerin görüşlerine yer verilmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizinin bir araştırmacı tarafından gerçekleştirildikten sonra tema, kod ve kategori isimlendirmelerinin başka bir araştırmacı tarafından daha teyit edilmesi için ek çalışmalar yapılmıştır. Bunun yanında bulguların sunumunda sıkça alıntılara yer verilerek inandırıcılık desteklenmeye çalışılmıştır.

Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar aynı zamanda projenin danışman ve uygulayıcılarıdır. Bu nedenle çalışmanın hazırlık aşamasından sonlandırılma ve raporlama sürecine kadar derinlemesine gözlemler yapma ve elde edilen bulguları çok yönlü yorumlayabilme şansı elde edilmiştir. Objektifliğin korunabilmesi amacıyla araştırmacılar veri analizi sürecinde ayrı ayrı çalışarak ve karşılaştırmalar yaparak ilerlemişlerdir.

Etik Konular

Araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına ve yayına dönüştürülmesi aşamasına kadar özellikle çocuk katılımcılarla çalışılmasından da kaynaklanan özel etik sorumluluklar (gizlilik, çocuğun yüksek yararı, aile mahremiyeti gibi) dikkatle izlenmiş; araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir.

Bulgular

Elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda katılımcıların (1) öğrenme ortamına ilişkin görüşleri; (2) kazanımlara ilişkin görüşleri ve (3) koordinasyon sürecine ilişkin görüşleri alt başlıklarında sunulmuştur. Tablo 1'de nitel bulgular özetlenmiştir.

Tablo 1

Nitel Verilerden Elde Edilen Tema ve Kodlar

Ortam	Fiziksel Ortam ve Olanaklar Sosyal Ortam Duygusal Ortam	
Katkı	Çocuğa Katkı	Duygusal Sosyal Akademik
	Ebeveyne Katkı	Aile Etkinlikleri Kişisel Gelişim
Koordinasyon	İdari İşleyiş Akademik İşleyiş	

Ortam

Ortam ana teması altında fiziksel ortam ve olanaklar, sosyal ortam ve duygusal ortamı betimleyen bulgulara ulaşılmıştır. Bu alt temalar aşağıda açıklanmaktadır.

Fiziksel ortam ve olanaklar. Öğitmenlerin görüşleri ve akademik danışmanların gözlem verileri çocukların çalışmalara genellikle uygun bir fiziksel çevrede uygun araçlarla katıldığını göstermektedir. Nadiren de olsa uygun olmayan dış bir mekanda, gürültülü bir ortamda katılan çocuklar olabildiği

gözlense de eğitimciler ailelerle iletişim kurarak sorunu azaltmışlardır. Bu durumu çocuklardan birkaçı kendi evi olmaması ile örneğin çocuklardan Ç18 'Kendi evim olmadığı için zorlandım ama aşırı keyif aldım.' şeklinde açıklamaktadır. Yine ders gözlemlerinden D3 'Çocukların ev ortamında, yalnız kaldıkları bir odada oldukları ve rahat oldukları görünmekte.' ifadesi bu durumu somutlaştırmaktadır.

Sosyal ortam. Yaşantılar sırasında sosyal ortamın çocukların rahat hissettiği, iletişim halinde olduğu bir örüntüde ilerlediği anlaşılmaktadır. Genel olarak grup dinamiğinin olumlu olduğu ifade edilirken eğitimcilerden E1 'Grup dinamiği iyiydi. Her çocuk konuşma sırasını, birbirini dinleme kısmını çok iyi derecede dengede tuttu. Bu konuda hiç zorlanmadım.' sözleri eğitimciler için de ortamın olumlu olduğunu göstermektedir. Çevrim içi öğrenme ortamı olmasından dolayı çocuk-eğitmen etkileşimi daha fazla olsa da çocuk-çocuk etkileşiminin de özellikle küçük çalışma grubu odalarında arttığı gözlenmiştir. Örneğin eğitimci gözlemlerinden D3'ün 'Dijital ortamda yapılan bir etkinlik olmasından dolayı daha çok lider - çocuk etkileşimi yoğunlukta. Odalarda küçük grup çalışmasında da çocuk - çocuk etkileşimi vardır.' ifadesi bu durumu somutlaştırmaktadır. Çocukların sosyal ortamın etkin bir parçası olmasını sağlayan eğitimciler bu noktada özel olarak çalıştıklarını da ifade etmişlerdir. Eğitimci gözlemlerinden 'Dans etme etkinliği de kaynaşma ve diğerlerini fark etme için etkili oluyor.' (D1) ifadesi ve eğitimcilerin 'Öncelikle önümdeki sınıf listesine göre eşit koşullarda herkesin konuşmasına ve etkileşim içerisinde olmasına özen gösterdim.' (E3), 'Duygularını yüceltecek, kendilerini güçlü hissedecek geri beslemelerde bulundum ve teşvik ettim.' (E4), 'Hiç konuşmayan çocukları motive edici sözler ile anın içine katmaya çalıştım. Bazen de kukla devreye girerek çocukların katılımını arttırdı.' (E1) ve 'Yaratıcı drama teknikleri uyguladığımız için çocuklar etkinlikte aktif rol aldılar.' (E1) ifadeleri çocukların ortamda rahat hissederek aktif katılım göstermelerini destekleyecek eğitimci çalışmalarına örnekler sunmaktadır. Eğitimci gözlemlerinden birinde derse olan ilgisini toplamakta zorlanan bir çocukla eğitimcinin molaya geçerken birebir iletişim kurduğu ve 'ben dili'ni kullanarak sorunu paylaştığı gözlenmiş aynı gözlem notlarında 'Devamında ders başladığında ise ilişki bu konuşmadan hiçbir olumsuz etki görmeden olumlu biçimde devam etti. Eğitimci özellikle çocuğun katılımını destekleyen ve takdir eden tepkileri ikinci kısımda hayata geçirdi.' (D1) şeklinde açıklanmıştır. Bu da sorunların çözümünde izlenen yolların da sosyal ortamı olumlu etkilediğinin bir işareti olarak kabul edilebilir.

Duygusal ortam. Farklı veri kaynakları ve araçlarından elde edilen veriler çocukların öğrenme ortamı içinde rahat olduklarını ve keyif aldıklarını işaret etmektedir. Özellikle stop motion, hareketi kim başlattı, bul getir, robot gezdirme ve iltifat yağmuru etkinlikleri çocuklar tarafından eğlenceli, hareketli, iyi hissettiren, dikkat gerektiren gibi tanımlamalarla eğlenceli ve keyifli olarak öne çıkarılmıştır. Çocuklardan Ç71'in 'Hepsinden keyif aldım. Çünkü hepsi çok eğlenceliydi severek yaptım.', Ç40'ın 'İltifat ederek arkadaşımı mutlu etmek hoşuma gitti.', Ç95'in 'Etkinlikler rahatlatıcı ve çok güzeldi.' ifadeleri bu durumu örneklemektedir. Ebeveyn görüşleri de bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin ebeveynlerden V59'un 'Son gün çok üzülme günü puanlama konusunda kendi tabiriyle 'bugüne 10 üzerinden eksi 1000 veriyorum' demişti. Eğitim bittiğine üzüntüsünü böyle dile getirdi.', V54'ün 'Katıldığı bütün etkinlikleri heyecanla anlatmasını ve ders gününü beklerken sabırsızlanmasını izlemek çok güzeldi.' sözleri bu durumu somutlaştırmaktadır. Eğitimci gözlemlerinin de tümünde 'Çocuklar duygusal olarak rahat, keyifli görünüyor. Katılım yüksek ve istekle yanıt veriyorlar. Problem çözme ve yaratıcı çalışmalar sonrası iyi hissettiklerini de ifade ediyorlar.' (D1) gibi olumlu duygusal ortamı betimleyen ifadelerle karşılaşılmıştır. Bununla birlikte yine analizler göstermektedir ki müziğin etkili kullanımı, kukla vb araçlar, pekiştiricilerin uygun kullanımı, eğitimcilerin sıkça çocukları takip ettiği ve dikkate aldığı mesajı vermesi çocukların olumlu duygular geliştirmesinin yanında motivasyonlarını da arttırmaktadır. Çocukların ürettikleri iş ve fikirleri hem eğitimci hem arkadaşlarıyla paylaşma fırsatı bulması da onları daha istekli hale getirmektedir. Eğitimci gözlemlerindeki 'Öğretmenin samimi tutumu, eğlenceli ortam, öğretmenin herkese ismiyle hitap etmesi ve ne yaptıklarını dikkatle izlemesi, görevlerin çok net ve somut biçimde açıklanması güdüleyici oluyor.' (D1) ifadesi ve 'Çocukların evde hafta içinde yaptıkları çalışmalar birlikte izlendiğinden kendi ürünleri ve fikirleri hakkında eğitimci ve akranları ile iletişim kuruyor olmak güdüleyici oluyor.' (D1) ifadesi bunu somutlaştırmaktadır.

Katkı

Katkı ana teması altında gerçekleştirilen uygulamaların çocuğa ve ebeveyne yönelik katkıları ayrı alt temalarda ele alınmıştır. Çocuğa katkı alt teması duygusal, sosyal ve akademik katkıları betimlerken; ebeveyne katkı alt teması aile etkinlikleri ve kişisel gelişime yönelik betimlemeleri ortaya çıkartmıştır.

Çocuğa katkı. Elde edilen veriler çalışmaların çocukların gelişim dönemleri de dikkate alındığında farklı bazı alanlarda katkılar sunduğunu göstermektedir. Bu katkıların duygusal, sosyal ve akademik boyutlarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular da yine duyuşsal ürünlere ilişkin bulgular olarak ilgili tema altında sunulmaktadır.

Duygusal. Tüm veri kaynaklarından elde edilen veriler çocukların özellikle duygularını tanıma, adlandırma ve ifade etme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Yapılan etkinliklerin temel kazanımları arasında olan bu becerilerin hem çocuklar hem ebeveynler hem de eğitimciler tarafından gözlenmiş ve ifade edilmiş olduğu görülmektedir. Çocukların 'Duygularımızı resimlerle anlatabiliriz.' (Ç17), 'Benim bilmediğim duyguları öğrendim.' (Ç9), 'Duygularımı anlatmayı öğrendim.' (Ç20 ve Ç27), 'Yapabileceğime inanmak ve pes etmemek' (Ç42) ve 'İlk hafta kendimizi tanıtmak için yaptığımız oyunda aslında kendimi tanıdım.' (Ç3) gibi ifadeleri bu açıdan kazandıklarını düşündükleri özellikleri açıklar niteliktedir. Ebeveynler de çocukları ile ilgili gözlemlerini 'Kendini ifade edebilmek. Evet gayet de tanımadığı kişilerle iletişim kurabildi ve bunu eğlenerek yaptı.' (V15), 'Kızımın kendini ifade etme becerisi daha da arttı.' (V68), 'Duygularında farkındalık oluşmasıydı. En az kendi duyguları kadar çevresindeki insanların da duygularını fark etmeye başladı.' (V85) ve 'Kaygısını daha açık şekilde ifade edip anlayış göstermemi istemesi kendini rahat ifade edebilmesi olumlu bir değişim idi.' (V83) şeklinde dile getirmişlerdir. Eğitimcilerden de E1'in 'Kurdukları cümleler, duygu ve düşüncelerini ifade biçimlerinde daha aktif, daha uzun cümleler halini aldı.' şeklindeki sözleri bir başka gözden bakıldığında da benzer görüşler oluştuğunu göstermektedir.

Bununla birlikte yaşanan travmaya odaklı olarak depremle ilgili korkuların azaldığını dile getiren çocuklar ve ebeveynler de dikkat çekicidir. Çocuklardan Ç57'nin 'Bu etkinlikleri yaparken İzmir depremini unutuyordum.'; ebeveynlerden V38'in 'Evde yalnız kalmak istemiyordu. Şu anda biraz daha iyi. Geçen hafta 3-4 saat evde kardeşiyle beraber kaldılar.' ve V93'ün 'Hiç yalnız kalamayan deprem dediğim anda evde koşmaya başlayan bir kızım vardı şimdi o korkusu yok.' ifadeleri bu bulguyu somutlaştırmaktadır. Ayrıca katılımcıların dile getirdiği bir diğer duygusal kazanım öz güven gelişimi olmuştur. Ebeveynlerden V107'nin 'Öz güveninin arttığını düşünüyorum.' ve V90'ın 'kendini önemli ve özel hissetti.' sözleri bu duruma vurgu yapmaktadır.

Çalışmada nicel verilerden elde edilen bulgular da çocukların duygusal kazanımları hakkında yaşam doyumu düzeyleri ve olumlu-olumsuz duygu durumları açısından betimlemelere yardımcı olmaktadır. Aşağıda sırasıyla yaşam doyumu ve olumlu-olumsuz duygu düzeylerine ilişkin deney ve kontrol grupları analiz sonuçları sunulmaktadır.

Deney ve kontrol grubunun Yaşam Doyumu Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. Bu analizin yapılmasından önce, normallik varsayımının geçerliliğini incelemek için her gruptaki bağımlı değişkenin çarpıklık ve basıklık değerleri ve Kolmogorov-Smirnov Testi ile incelenmiştir (Field, 2013). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, öntest puanlarına ilişkin normallik varsayımı kontrol grubu için sağlanırken, deney grubu için sağlanamamıştır. Benzer şekilde, sontest puanlarına ilişkin normallik varsayımı, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre kontrol grubu için anlamlı bir fark ortaya koymazken, deney grubu için anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ancak, her iki grubun öntest ve sontest puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -1 ile +1 aralığında yer aldığından, Yaşam Doyumu Ölçeğinden alınan öntest ve sontest puanları her iki grup için normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Varyansların homojenliği varsayımı ise Levene's testi ile incelenmiştir. Levene's testinin sonuçlarına göre Yaşam Doyumu Ölçeği öntest puanları için deney ve kontrol gruplarının varyansları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmış ($F = 7.13, p < .05$) ve bu varsayım sağlanamamıştır. Benzer şekilde, sontest puanları için

deney ve kontrol gruplarının varyansları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş ($F = 5.91, p < .05$) ve bu varsayım ihlal edilmiştir.

Tablo 2’de yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının Yaşam Doyumu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(45.87) = 1.36, p > .05$. Benzer şekilde, deney ve kontrol gruplarının Yaşam Doyumu sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(46.16) = 1.40, p > .05$.

Tablo 2

Yaşam Doyumu Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

				Levene’s Test					
		N	AO	SS	F	Sig.	t	sd	Sig.
Yaşam Doyumu (Öntest)	Deney	122	3.88	.76	7.13	.008	1.36	45.87	.18
	Kontrol	36	3.63	1.08					
Yaşam Doyumu (Sontest)	Deney	122	3.93	.77	5.91	.016	1.40	46.16	.17
	Kontrol	36	3.66	1.1					

Deney ve kontrol grubunun Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği öntest ve sontest puan ortalamalarının karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi analizi kullanılmıştır. Ancak ölçekte yer alan alt boyutlar olan olumlu duygu puanları ile olumsuz duygu puanları için toplam puan elde edilemediği için, bu alt boyutlara ilişkin puanlar ayrı ayrı t-testi analizine tabi tutulmuştur. Bu analizlerin yapılmasından önce, normallik varsayımının geçerliliğini incelemek için her gruptaki bağımlı değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri ile Kolmogorov-Smirnov Testi incelenmiştir (Field, 2013). Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, olumlu duygu boyutu öntest puanlarına ilişkin normallik varsayımı kontrol grubu için sağlanırken, deney grubu için sağlanamamıştır. Benzer şekilde, olumlu duygu boyutu sontest puanlarına ilişkin normallik varsayımı, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre kontrol grubu için anlamlı bir fark ortaya koymazken, deney grubu için anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Her iki grubun öntest ve sontest puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, kontrol grubunun basıklık değeri dışında tüm değerlerin -1 ile +1 aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, olumlu duygu boyutundan alınan öntest ve sontest puanları her iki grup için normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer taraftan, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, olumsuz duygu boyutu öntest puanlarına ilişkin normallik varsayımı kontrol grubu için sağlanırken, deney grubu için sağlanamamıştır. Benzer şekilde, olumsuz duygu boyutu sontest puanlarına ilişkin normallik varsayımı, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre kontrol grubu için anlamlı bir fark ortaya koymazken, deney grubu için anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Her iki grubun öntest ve sontest puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, kontrol grubunun basıklık değeri dışında tüm değerlerin -1 ile +1 aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Dolayısıyla, olumlu duygu boyutundan alınan öntest ve sontest puanları her iki grup için normal dağılım gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Varyansların homojenliği varsayımı ise Levene’s testi ile incelenmiştir. Levene’s testinin sonuçlarına göre olumlu duygu boyutu öntest puanları için deney ve kontrol gruplarının varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiş ($F=.73, p > .05$), dolayısıyla bu varsayım sağlanmıştır. Ancak, olumlu duygu boyutu sontest puanları için deney ve kontrol gruplarının varyansları arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiş ($F = 6.65, p < .05$) ve bu varsayım sağlanamamıştır. Levene’s testinin sonuçlarına göre olumsuz duygu boyutu öntest puanları için deney ve kontrol gruplarının varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiş ($F=.011, p > .05$), dolayısıyla bu varsayım sağlanmıştır. Benzer şekilde, olumsuz duygu boyutu sontest puanları için deney ve kontrol gruplarının varyansları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiş ($F = .53, p > .05$) ve bu varsayım sağlanmıştır.

Tablo 3'te yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının olumlu duygu boyutu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(156) = 1.06, p > .05$. Ancak, deney ve kontrol gruplarının olumlu duygu boyutu sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır, $t(44.93) = 2.11, p < .05$. Tablo 3'te yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, deney ve kontrol gruplarının olumsuz duygu boyutu öntest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(156) = -.02, p > .05$. Benzer şekilde, deney ve kontrol gruplarının olumsuz duygu boyutu sontest puanları arasında anlamlı bir fark yoktur, $t(156) = .53, p > .05$.

Tablo 3

Olumlu-Olumsuz Duygu Ölçeği Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin t-Testi Sonuçları

			Levene's Test							
			<i>N</i>	<i>AO</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	Sig.	<i>t</i>	<i>sd</i>	Sig.
Olumlu (Öntest)	Duygu	Deney	122	4.05	.57	.73	.40	1.055	156	.29
		Kontrol	36	3.93	.75					
Olumlu (Sontest)	Duygu	Deney	122	4.19	.53	6.65	.01	2.11	44.93	.04
		Kontrol	36	3.90	.78					
Olumsuz (Öntest)	Duygu	Deney	122	2.46	.73	.011	.92	-.020	156	.98
		Kontrol	36	2.46	.68					
Olumsuz (Sontest)	Duygu	Deney	122	2.24	.63	.532	.47	-1.65	156	.10
		Kontrol	36	2.44	.70					

Sosyal. Elde edilen bulgular çocukların sosyal gelişimlerine özellikle küresel salgın döneminin de etkileri dikkate alındığında katkı sağlandığını göstermektedir. Uzun bir aradan sonra farklı akranlarla tanışma fırsatı sunması, yeni arkadaşlar edinme, sadece öğretmenleri ve grup arkadaşları ile değil aile ile de birlikte kaliteli zaman geçirme, takım olmanın gücü, iletişim becerileri bu süreçte ilişkin öne çıkan kazanımlar olarak ifade edilmiştir. Çocuklar bu kazanımları 'Grup çalışması ve korkmadan sorulara cevap vermek.' (Ç40), 'Uzun zaman sonra yeni arkadaşlarım oldu.' (Ç45), '...grup içinde çok rahat olmazdım şimdi biraz daha rahatım.' (Ç68) şeklinde ifade etmektedirler. Ebeveynler de paralel yöndeki görüşlerini örneğin 'Oğlum kendi akranları ile iletişim kurarken utanan bir çocuk. Kendini ifade etmekte zorlanabiliyor, sosyalleşmesini istedim. Karşıladı (beklentimi).' (V39), 'Özellikle pandemi döneminde evde kalan çocuklar için sosyalleştikleri ve birlikte mutlu oldukları çok verimli bir oyun grubu oldu.' (V92) ve 'Arkadaşları ile olan paylaşımı ve iletişimi daha da arttı. Yeni tanıştığı kişilerle bile uyumlu bir şekilde arkadaşlık etmeye çalışıyor.' (V96) gibi sözlerle dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin çocukların etkin katılımını sağlamak amacıyla özel olarak yaptıkları çalışmaların bu kazanımlarda payı olduğu da anlaşılmaktadır. Katılımcılardan Ç57'nin 'İltifat etkinliklerinde kişilere iltifat ettiğimizde mutlu olduklarını anladım.', Ç20'nin 'Öğretmenimi, kuklasını, derslerimi çok sevdim eğlendim.' ifadesindeki gibi zaman zaman yapılan etkinliklerden örnek vererek sosyal gelişimdeki katkısını vurgulamışlardır.

Akademik. Yapılan çalışmaların doğası gereği çocukların okuldaki öğrenme süreçlerine de katkı sunabilecek bazı akademik bilgi ve beceriler elde ettikleri görülmüştür. Bunlardan en çok öne çıkanların tüm katılımcı gruplarında yaratıcılık, sebat, tasarım ve araştırma, çocuk hakları, el becerileri, kelime dağarcığının gelişmesi olduğu anlaşılmaktadır. Çocuklardan öğrenmelerine ilişkin görüşleri istendiğinde verdikleri yanıtlardan bazıları 'Masal yazmayı öğrendim.' (Ç74), 'Mantığımı kullanma, düşüncelerimi daha aktif aktarma' (Ç82), 'Video yapma, dikkat becerisi geliştirdim' (Ç16), 'Çocuk hakları, sosyal sözleşme ile katılım hakkı.' (Ç14, Ç67), 'Sunum becerisi' (Ç73), '1. Hikaye yazma 2.Araç tasarım' (Ç104), 'Yaratıcı düşünme becerim arttı.' (Ç94), 'El-göz (koordinasyonum) ve düşünme becerisi gelişti.' (Ç89), 'Tasarım yapabileceğimi ve hayal gücümü zorlayabileceğimi öğrendim.' (Ç65) şeklindedir. Ebeveynler de

'Çocuğumuzun keyif alabileceği, hayal gücünü destekleyecek bir çalışma beklentimiz vardı, fazlası ile karşılandı.' (V94), 'Evet hayal gücü ve kelime dağarcığı daha da gelişti.' (V9) ve 'Yararlı oldu, daha yaratıcı ve daha akılcı çözümler üretip bunu da yaşantısına adapte edebiliyor.' (V113) gibi ifadelerle çocukların bu becerileri günlük yaşama transfer ettikleri işaretini sunmaktadır. Diğer yandan eğitimciler ve öğretmen gözlemcileri de paralel biçimde görüş bildirmişlerdir. Özellikle gözlemlerdeki 'Sorular açık uçlu ve hayal kurmaya, yaratıcı yanıtlar vermeye uygun.' (D1), 'Evde yaptıkları araç tasarımının videoya çekip sunum yapmaları da konuşma ve sunum yapma becerilerini geliştirici yöndedir.' (D3), 'Yaratıcılık ve problem çözme becerileri ön plana çıkıyor.' (D1), 'Çalışılan konular pek çok farklı disiplinle ilişkilenecek ancak en çok ekolojik farkındalıkla ilişkilenebilecek konularda kazanımlar gözlemleniyor.' (D1) ve 'Uygulamalar sırasında not alma ve yazma eyleminin yapılması, okuma yazma becerilerini geliştirici yöndedir.' (D3) ifadeleri bu yöndeki kazanımların eğitimlerde nasıl gerçekleştiğini açıklar niteliktedir.

Ebeveyne Katkı

Ebeveynlerin kazanım olarak değerlendirdikleri noktaların özellikle aile etkinlikleri ve ebeveyn buluşmalarına odaklandığı görülmüştür. Aile etkinlikleri ile açıkladıkları kazanımlar yanında ebeveyn buluşmalarına vurgu yaptıkları kişisel gelişim kazanımlarını da dile getirmişlerdir.

Aile etkinlikleri. Toplamda dört çocuk ve ebeveyn dışındaki tüm çocukların ve ebeveynlerin aile ile yapılan etkinliklere ilişkin oldukça olumlu görüşler ilettikleri ve en çok birlikte vakit geçirme fırsatı ve bunun getirdiği doyum üzerinde durdukları görülmüştür. Diğer taraftan aile etkinliklerini yapmakta zorlanan ebeveyn ve çocuklar işbirliği gerektiren noktalarda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ebeveynlerden birinin dahil olmayışı ve zamansızlık gibi nedenlerin aksamlara yol açtığı dile getirilmiştir. Aile etkinliklerinin niteliğine ve katkısına ilişkin olumlu görüşlere rağmen katılım oranı öğretmenlerce de beklenen düzeyde görülmemiştir. Bu noktada ebeveynlerden çocuklarının olumsuz duygularla baş etme becerisi kazanmasına yardım etmek için harcadıkları çabayı puanlamaları istendiğinde; toplam 112 ebeveyn den altı kişinin beş, beş kişinin dört, 29 kişinin üç, 33 kişinin iki ve 39 kişinin bir puan vermesi; maddenin ortalamasının da '2.16' olması bu bulguyu açıklar niteliktedir. Bununla birlikte ebeveynlerin aile etkinliklerini uygulama sıklığının sorulduğu maddede de beş kişinin beş, 15 kişinin dört, 32 kişinin üç, 36 kişinin iki ve 24 kişinin bir puan vermesi; madde ortalamasının da '2.47' olması da aile etkinliklerinin ortalamasının altında yapıldığına işaret etmektedir. Aile etkinliklerine katılım gösteren ebeveynler ise 'Onunla vakit geçirmek zaten güzel ama aile etkinlikleri yapabildiğimiz ölçüde eğlenceli oldu.' (V39) ve 'Haftalık aile çalışmalarında ise uzun zamandır eve kapanmadan kaynaklı artık iletişimde azalma olmuştu, bununla birlikte ailece canlandık, tekrar kaliteli vakit geçirdik.' (V85) gibi ifadelerle katkısını dile getirmişlerdir. Benzer biçimde çocuklar da 'Ailemle beraber yaptığım etkinlikler çok eğlenceli oluyordu ailemle daha fazla vakit geçirmemi sağlıyordu.' (Ç113), 'Ailemle oynarken çok eğlendim çok mutlu oldum.' (Ç51) ve 'Ailemle birlikte olan oyunların ne kadar eğlenceli olduğu(nu düşündüm).' (Ç91) gibi görüşler bildirerek aile etkinliklerinin aileyi bir araya getirerek önemli kazanımlar sunduğunu somutlaştırmışlardır.

Kişisel gelişim. Ebeveynler 'Ebeveyn Buluşmaları'na gönderme yaparak kişisel gelişimlerine ilişkin bazı katkılardan söz etmişlerdir. Ebeveynler bu kazanımları kendi duygularını anlamak, başkalarının da benzer şeyler yaşadığını fark etmek, sosyalleşmek ve çocuklarla yapılan çalışmalardan haberdar olmak gibi boyutlarda dile getirmişlerdir. Örneğin 'Yalnız olmadığımı, hislerimin yanlış olmadığını gördüm.' (V83), 'Sadece çocuğumuz için değil benim için de çok bilgilendirici ve eğitici bir süreçti. Herkes için planlar yaparken kendimi unuttuğumun ve artık adanmış bir hayat yaşadığının bilincine vardım. Bunun beni nasıl yorgun ve huzursuz biri haline dönüştürdüğünü gördüm. Kendime gelmek keyifliydi.' (V54), 'Öğretici buluşmalar sosyalleşme için faydalıydı.' (V11), 'Duygu durum farkındalığında anlatılanlar iyi geldi. Gün sonunda gözlerimi kapatıp o egzersizi yapıyorum arada günün stresini atmamda yardımcı oluyor.' (V55), 'Zor anlarında daha sakin kalarak yardım etmeyi, onu (çocuğumu) daha iyi dinlemeyi öğrendim.' (V1) gibi ifadeler bu katkılarını örneklemektedir.

Koordinasyon

Tüm eğitim sürecinin koordinasyonuna ilişkin bulgular iki boyutta toplanmaktadır. İdari işlere ve akademik çalışmalara ilişkin koordinasyon sürecinin niteliğini ortaya koyan bu temada hem etkili biçimde yürütülen işler hem de gelecek uygulamalarda geliştirilebilecek noktalar ortaya çıkmaktadır.

İdari İşleyiş. Ebeveynlerin tamamı eğitimler boyunca aldıkları idari destek ve hizmet için oldukça olumlu görüşler iletilmişlerdir. Ebeveynlerin 'Kesinlikle çok yardımsever ve sürekli iletişime açıktı.' (V18), '40 yıl dost kalabilirim hepinizle de' (V1), 'İlk başvuru anından itibaren, kibar, sabırlı, kafada soru işareti bırakmayacak şekilde açıklayıcı bilgilendirmelerde bulunuldu. Ayrıca öğretmenlerimizde aynı şekildeydiler.' (V56) gibi ifadeleri bu durumu somutlaştırmaktadır. Diğer yandan geliştirici öneri olarak süresinin daha uzun olması ve yüz yüze yapılması talebi dile getirilmiştir. Çocukların 'Yüz yüze olmasını öğretmenimi ve arkadaşlarımı karşımda görmek isterdim.' (Ç93) ve 'Hiçbir şey değişsin istemezdim sadece bu kadar kısa olmadan devam etmesini isterdim.' (Ç98) ifadesi bu görüşlerden örneklerdir. Ebeveynlerden V93'ün 'Daha sık yapılmasını ya da haftada bir gün yerine birkaç gün yapılmasını önerebilirim. Bu kadar kısa sürede böyle ilerleme olduysa daha sık olsa sorunların çoğunun büyük oranda çözüleceğini düşünüyorum.' sözleri de pek çok ebeveynlerden gelen talebi somutlaştırmaktadır. Öğretmenler de eğitimlerin yüz yüze gerçekleşmesinin çok daha etkili olabileceğini vurgulamışlardır. Bunlarla birlikte eğitimlerin çevrim içi ortamda gerçekleşmesinden dolayı her çocuğun yeterli araca ve bağlantıya sahip olmaması; başlangıç ve hazırlık sürecindeki gecikmelerin eğitim süresine yansması ve aile kitlerinin ulaşımında daha hızlı olunabileceği dikkat çeken geliştirmeye açık konular olmuştur.

Akademik İşleyiş. Akademik işleyişe ilişkin bulgular genel olarak diğer temalar altında da dile getirilen olumlu görüşlerle paralel görünmektedir. Nitekim öğretmenler öz değerlendirmeleri sırasında çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarına destek sunabilme ve yöntem, teknik, malzeme ve ortamı etkili kullanma konularında kendilerini gayet yeterli bulduklarını dile getirirken E4'ün 'Hiç tanışmadığımız ve birbirini tanımayan çok farklı alan ve dinamiklerden gelen, deprem özelinde bir araya geldiklerini bilen çocuklarla zaman geçirecek ve sadece dijital olarak buluşacak olmak biraz telaş yaratmıştı. Ama içimize sinecek şekilde üstesinden geldiğimizi düşünüyorum. Koordinasyon toplantılarının da bu süreci kolaylaştırdığını söylemeliyim.' ifadesi ile zorlu olabilecek bir sürecin koordinasyon toplantıları ile üstesinden gelindiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte gözlemlerin öncesinde bilgilendirme yapıldığı, sonrasında geri bildirimde bulunulduğu ve bu sürecin olumlu bir havada yürütüldüğü görüşlerden anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmenlerden E3'ün 'Gözlem öncesi ve sonrası yapılan paylaşımlar bilgilendirici ve yeterli idi. Buradaki iletişim ve tutum yapıcı, olumlu, karşılıklı fikir sunmaya açık bir durumdu.' ifadesi bu durumu özetlemektedir. Öğretmenlerin eğitim koordinatöründen, danışman akademisyenlerden, proje psikoloğundan ve proje dış ilişkiler koordinatörü ve yardımcısından aldıkları desteği (iletişimi, bilgilendirme, sorumluluklarını yerine getirme, içeriğe hakimiyet, eğitici eğitimini sunma, toplantı verimliliği, mesleki destek, dayanışma) oldukça yeterli buldukları da görüşlerinden anlaşılmıştır. Bu boyut için çocuklardan gelen geliştirici önerilerin hikaye yazma, dans ve müzikli çalışmaların artması; ebeveynlerden gelen önerilerin her yarım saatte ara verilmesi ve çocuklara ilişkin aileye geri bildirim verilmesi; öğretmenlerden gelen önerilerin ise bazı etkinliklerin yer değiştirmesi, bazı etkinliklere öncül çalışma önerisi, çevrim içi yürütülmesi durumunda kamera açma zorunluluğu olması, derse geç gelmeye ilişkin daha net kurallar olması üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

30 Ekim 2020 tarihinde İzmir'de yaşanan deprem felaketi sonrasında, farklı açılardan olumsuz etkilenen çocukların gelişimlerine ve olumsuz yaşantıların etkilerini azaltmaya çevrim içi ortamda, drama yoluyla destek olmayı amaçlayan bu çalışmanın bulguları eğitim ortamının fiziksel, sosyal ve duygusal boyutlarını betimlemekle birlikte; çocuklar ve ebeveynler bakımından kazanımların neler olduğu ile idari ve akademik işleyişle ilgili süreçleri aydınlatmaktadır. Fiziksel ortamın yani çevrim içi eğitimlere çocukların katılma koşullarının genelde uygun olduğu ancak bazı çocuklar için donanım ve bağlantı sorunları ile ev ortamında olmamaktan kaynaklanan güçlüklerin yaşandığı görülmüştür. Ayrıca bu araştırmada eğitimlerin gerçekleştiği çevrim içi ortamda çocukların birbirleriyle ve öğretmenlerle olumlu bir sosyal ilişki dinamiği yakaladığı bulgulardan anlaşılmaktadır. Yaratıcı drama etkinliklerinin sosyal

gelişme sağlama ve diğer kişilerle birlikte işbirliği içinde çalışma becerisini geliştirme, sağlıklı ve etkili iletişim becerilerine sahip olma, kendini tanıma, diğerlerinin kültürel/sosyal geçmişini tanıma, değerlerini anlama-anlamlandırma ve takdir etme etkileri olduğu alanyazında da dile getirilmektedir (Akyol, 2003). Yaratıcı ve eğitici drama; rol oynama, doğaçlama oyun gibi tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grupta beraber kişilerin, bir deneyimi, bir durumu, bir düşünceyi, bazen soyut bir kavramı veya bir davranışı, daha önceki bilişsel yapılandırmalarını tekrar değerlendirdiği 'oyunsu' süreçlerde anlamlandırması ve canlandırmasıdır (San, 2002). Drama bir yöntem olarak oyunun gücünü eğitimde kullanan bir alandır. Dramanın oyunu özelliği yaratıcılık süreçlerine uygun olması dikkati çekicidir. Bu özelliği nedeniyle dramanın eğitimde kullanılmasının etkili olduğu belirtilmektedir (Mandıralı, 2019). Freeman, Sullivan ve Fulton (2003), yaptıkları araştırma sonucunda yaratıcı dramanın benzeri problemlerin iyileştirilmesinde kullanılabilecek bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir (akt: Akköse, 2008). Buradan hareketle depremden etkilenmiş çocukların deprem sonrası desteklenmesinde uygulanacak eğitim programında drama etkinliklerine yer verilmesinin yerinde bir karar olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada çocukların öğretmenlerle akranlarından daha çok etkileşim içinde olması durumu ağırlıklı olarak çevrim içi ortam olmasına bağlanmakla birlikte; küçük gruplarla odalarda çalıştıkları zamanlarda ve toplu yapılan bazı çalışmalarda çocuklar arasındaki etkileşimin de arttığı görülmüştür. Eğitimci sosyal ortamdaki etkileşimi arttırmak ve derinleştirmek için özel olarak da çalışmalar yapmışlardır. Çünkü yaratıcı ve eğitici drama, bu alanda uzman kişiler tarafından gerçekleştirildiğinde bireye; bilişsel, davranışsal ve duyuşsal katılımı dramatik bir alanda kendini var etme olanağı sunacaktır. Bu var olma durumu, kişinin yapabileceklerini fark etmesine, kendini ifade etmesine, yaratıcılığını geliştirmesine, empati yapabilme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak ve belki de en önemlisi içinde yer alan bireyleri mutlu edecektir (Sağlam, 2004). Yaratıcı drama yönteminin bireylerin sosyal gelişimine (Uysal, 1996) ve sosyalleşme düzeyine (Akin, 1993) etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların olumlu sonuçları olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Özdemir (2003) de öğrencilerin duygusal zeka gelişimine, öz bilinç, empati ve sosyal becerilerine yaratıcı drama programının etkisini vurgulamaktadır. Akoğuz (2002) da yaratıcı dramanın iletişim becerilerinin kazanılmasına ya da geliştirilmesine etkisini ifade etmiştir.

Çalışmanın bulguları eğitim ortamının duygusal boyutunda mutluluk, keyif, eğlenmek, iyi hissetmek, güdülenmek gibi olumlu duyguların ön plana çıktığını göstermektedir. Bu noktada yapılan bazı etkinlikler, oyunlar, kuklalar, kullanılan müzikler ve araçların ortamı duygusal olarak olumlu hale getiren önemli unsurlar olduğu belirlenmiştir. Bilinmektedir ki; yaratıcı ve eğitici drama çalışmalarının en önemli boyutlarından biri de 'şimdi ve burada' ilkesidir. Bu ilke yaşanan anın gerçekliğine dayanır ve o an ne oluyorsa onunla ilgilenir. Bu bilgi doğrultusunda yapılması planlanan bu çalışmanın farkındalık temelli olması, yaratıcı ve eğitici drama yönteminin bu ilkesi ile doğrudan bağdaşmaktadır. Farkındalık kavramı genel anlamda kişilerin dikkatlerini o anda olan olaya yargılama yapmadan bakabilmesi anlamına gelmektedir. Kişiler çoğu zaman olaydan bağımsız olarak, olayları değerlendirirken şimdiki zamandan kopup geçmiş veya geleceğe giderler. Farkındalık, dikkatin tamamen istekli bir şekilde şimdiki zamana yönlendirilmesidir. Bu bakımdan, o an olan şeyi tamamen yaşamayı ifade etmektedir (Yıkılmaz ve Gündül, 2015). Farkındalık uygulaması 'şimdi ve burada' temasında daha çok içgörü sağlar, çünkü kişi bu durumda geçmişle alakalı konuları ve geleceğe dönük korkuları uzun uzun kaygılanmamayı öğrenir. Bu sayede de, kişi strese karşı kendiliğinden gelen reaksiyonlarını fark etmeyi ve daha sağlıklı, daha uyumlu tepki şekilleri üretmeyi öğrenir. Farkındalığın aslı, şu anda oluşan şeyin farkındalığını ve kabulünü kapsamaktadır (Mandıralı, 2019). Şimşek (2013) ve Abacı (2014) da yaptıkları çalışmalarda yaratıcı dramanın farkındalık, utangaçlıkla başetme ve atılganlık konusunda olumlu etkilerini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada da katılımcı ifadeleri sıkça çocukların duygusal olarak olumlu etkilendikleri, olumlu tepkiler verdikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Bulgularda görüldüğü gibi yapılan etkinlikler çocukları sosyal yönden desteklemekte ve katılımcılar elde edilen sosyal becerilere sıkça vurgu yapmaktadırlar. Burada en güçlü neden, dramanın doğası gereği deneyime dayalı bir yöntem olmasıdır. Sosyal gelişimle beraber yaratıcılık, hayal gücü, kişilik özellikleri gibi özellikleri de geliştirmektedir (Akyol, 2003). İçelli, Polat ve Sülün (2008) yaratıcı ve eğitici dramanın

önemli kazanımları olduğunu ve öz güveni, bilişsel ve duygusal ve motor davranışları, işbirliği, dayanışma ve yardımlaşma becerisi, sorumluluk, araştırma ve motivasyon becerisini ve yaratıcılığı geliştirdiğini belirtmektedir. Öz güven bireyin kendisini değerlendirmesi ile benliğinden hoşnut olup olmaması sonucu meydana gelen öznel bir durumdur. Olumlu ya da olumsuz (yüksek veya düşük öz güven) olabileceği gibi, durağan değildir ve şartlara, içinde bulunulan koşullara göre değişiklik gösterir. Öz güvenin oluşmasında temel rol alan benlik terimi, kişinin kim olduğunu; olması gereken benliğin bireyin olmak istediği benliği; özsaygısının ise kişinin kendisini nasıl gözlemlediği ve nasıl olmayı arzuladığı arasındaki duygu farklılığı olarak meydana gelir (Akagündüz, 2006). Yaşamı birçok yönden algılayıp yorumlayabilmeyi, gözlem yaparak öğrenmeyi ve öğrenilen bilginin sorgulanmasını, özgün çalışmalar yapabilme becerisi kazanmayı, çok boyutlu düşünebilme becerisini, beceri ve yetenek gelişmesi, öğrenilen bilginin deneyimlenmesi ve bunu davranış değişikliği olarak hayatında sürdürmeyi amaçlar. Kişinin kendisini başkasının yerine koyarak empati kurabilmeyi sağlar. Kendini ifade etme konusunda destek olur. Öğrenilen durumların kalıcılığı artarken, değişik yaşantı ve deneyimler izlenir (Mandıralı, 2019). Çocukların özellikle de COVID-19 küresel salgını nedeniyle uzaktan eğitim ve kısıtlamalar sonucunda sosyalleşmekte zorlandıkları bir zamanda deprem felaketini yaşamaları durumu ayrıca dikkate almayı gerektirmektedir. Bu durumda yapılan çalışmaların çocukların sosyalleşmesi, sosyal beceri bakımından desteklenmesi ve sosyal ihtiyaçlarını karşılaması bakımından olumlu tepkiler alması ayrıca önemli görülmektedir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yaratıcı dramının öz güven, stresle baş etme, atılganlık düzeyine, yaratıcılığa, sosyal beceriye, problem çözme becerilerine, kendini ve diğerlerini tanımaya, empatiye, sosyal-duygusal gelişime olumlu yönde etkisi olduğu etkisi olduğu görülmektedir (Önder, 2020). Bu çalışmada da çocukların duygularını tanıma, adlandırma, ifade etme ve ihtiyaçlarını belirtme becerilerinin geliştiğini; öz güvenlerinin arttığını gösteren bulgular ayrıca korkularının azaldığını da ortaya koymaktadır. Sosyal yönden ise bir takımın parçası olma ve iletişim becerileri bakımından gerçekleşen kazanımlara vurgu yapılmıştır. Bu noktada özellikle çocukları birlikte çalışmaya teşvik eden ve kendini ifade etmeye davet eden etkinliklerin görüş ve gözlemlerde sıkça dile getirildiği görülmüştür. Akademik yönden ise yapılan çalışmaların yaratıcılık, sebat, tasarım ve araştırma, çocuk hakları, el becerileri, kelime dağarcığının gelişmesi gibi akademik gelişime doğrudan ya da dolaylı destek sunan becerileri geliştirdiği vurgulanmıştır. Diğer yandan çocukların yaşam doyumu ve olumlu-olumsuz duygu durumlarına ilişkin deney ve kontrol grupları arasında yapılan karşılaştırmalarda Olumlu Duygu Boyutu son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Bilinmektedir ki; yaratıcı ve eğitici drama sosyallik ve öğreticilik kazanımlarının yanı sıra benlik saygısını, iletişim ve problem çözme yetilerini geliştirir (San, 2002).

Çalışmada çocuklarla yapılan etkinlikler, çocukların aile ile deneyimlemesi beklenen çalışmalar ve ebeveyn eğitimlerinin, ebeveynler açısından bazı kazanımları ortaya çıkardığını ortaya koyan bulgular da özellikle; aile etkinlikleri ve kişisel kazanımlar olarak belirlenmiştir. Çalışma kapsamındaki aile etkinlikleri için hem çocukların hem de ebeveynlerin birlikte vakit geçirme fırsatının getirilmesi ve keyfini ifade ettikleri görülürken; özellikle aile etkinliklerini yapamamış aile ve çocukların bu noktada zorlandığı görülmüştür. Bununla birlikte özellikle ebeveyn eğitimlerinin ebeveynlerin kendi ihtiyaçlarına odaklanmak ve sosyalleşmek gibi bazı ihtiyaçları karşılamaya hizmet ettiği de görülmüştür. Bu bulguya dayanılarak benzer durumlarda benzer amaçlarla yapılacak çalışmalarda ebeveynlerin ihmal edilmemesi gerektiği; ebeveynlerin desteklenmesinin çocuklar için beklenen faydayı da arttırabileceği söylenebilir.

Çalışmanın yürütülmesine ilişkin genel görüşler ise idari ve akademik işleyiş olarak görülmüştür. Her iki açıdan da tüm katılımcılar oldukça olumlu görüşler iletirken eğitimlerin daha uzun dönemli ve yüz yüze olması isteği genel olarak dile getirilmiştir. Bunun yanında kimi etkinliklerin iyileştirilmesine yönelik de öneriler sunulmuştur. Eğitimlerin çevrim içi olarak yapılması; küresel salgın döneminde daha güvenli ortamda eğitimi aldıklarını ve depremden sonra İzmir merkezden uzaklaşan çocuklara ulaşabilmek konusunda fayda sağladığı görülmekle beraber; deprem sonrası altyapı sıkıntılarından dolayı bazı çocukların da teknik sıkıntılar yaşadığı ve eğitimden yüksek verim alamadığı gözlenmiştir. Bu bulgudan hareketle benzer koşullarda yapılacak çalışmaların mümkün olan durumlarda yüz yüze yapılması ve daha uzun soluklu planlanmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında katılımcılara yönelik önemli kazanımların gerçekleştiği; gelecekte oluşabilecek benzer afet durumlarında çocuklara destek sunabilecek bir eğitim programının yapılan uygulama ile daha da geliştirilerek sunulduğu söylenebilir. Bu çalışmada deprem ve sonrası etkilerinin COVID-19 küresel salgını nedeniyle yüz yüze eğitimlerin sınırlandırıldığı bir döneme denk gelmiş olması çalışmaların çevrim içi ortamda ve başında planlanandan daha kısa sürede yürütülmesine sebep olmuştur. Bu durumun sınırlayıcı etkileri bulgulara da yansımış görünmektedir. Çalışmanın yüz yüze eğitim uygulamaları ile daha uzun soluklu yürütüldüğü bir durumda etkilerinin daha detaylı çalışması programın da geliştirilmesini sağlayacaktır. Bununla birlikte benzer durumlarda sürdürülen çalışmaların çocuklar ve ebeveynler için farklı veri toplama araçları ile farklı değişkenler üzerinde de yürütülmesinin daha derinlemesine ve geniş bir bakış açısı sunabileceği söylenebilir.

Kaynakça

- Abacı, S. (2014). *Yaratıcı dramanın ergenlerin utangaçlıkla baş etme ve atılganlıklarını geliştirmeye yönelik etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akagündüz, N. (2006). İnsan yaşamında özgüven kavramı. *Ümraniye Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü Yayınları*.
- Akköse, E. (2008). *Okulöncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramanın etkililiği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim becerilerinin geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, K. (2003). Drama ve dramanın önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 179-192.
- Altay, D. ve Ekşi, H. (2018). *Çocuklar için yaşam doyumu ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması*. Tam metin bildiri, 5. Uluslararası Eğitim Bilimleri Sempozyumu, İstanbul.
- Balcı, L. (2016). *Deprem travmasının kuşaklar arası aktarımının ortaokul öğrencileri üzerinden incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Bedirli, B. (2014). *Deprem travmasının kronik psikolojik etkileri: Düzce depreminden 14 yıl sonra travma sonrası stres ve depresyon belirtilerinin yaygınlığı ve ilişkili risk faktörleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul.
- Bulut, S. (2009). Depremden sonra çocuklarda görülen travma sonrası stres tepkilerinin yaş ve cinsiyet açısından karşılaştırılması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(31), 43-51.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. USA: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). USA: Sage Publications.
- Çal, R. (2019). Savaş veya doğal afet sonrasında çocuk veya ergenlere uygulanan okul bazlı müdahalelerin ruh sağlığı semptomlarına etkililiği üzerine bir sistematik derleme. *Journal of Education in Muslim Societies and Communities* 3(1), 71-102.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., & Choi, D. (2010). New wellbeing measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156.
- Dizer, D. (2008). *Sakarya ilindeki liseli ergenlerin 1999 Marmara depremi sonrası travmayı algılama, sosyal destek sistemleri ve umutsuzluk belirtilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed.). London: Sage.
- Jordans, M. J. D., Komproe, I. H., Tol, W. A., Kohrt, B. A., Luitel, N. P., MacY, R. D., et al. (2010). Evaluation of a classroom-based psychosocial intervention in conflict-affected Nepal: A cluster randomized controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 51(7), 818-826. doi: 10.1111/j.1469-7610.2010.02209.x.

- Karabulut, D. ve Bekler, T. (2019). Doğal afetlerin çocuklar üzerindeki etkileri. *Artvin Çoruh Üniversitesi, Doğal Afetler Uygulama ve Araştırma Merkezi, Doğal Afetler ve Çevre Dergisi*, 5(2): 368-376. doi: 10.21324/dacd.500356.
- Layne, C. M., Saltzman, W. R., Poppleton, L., Burlingame, G. M., Pašalić, A., Duraković, E., et al. (2008). Effectiveness of a school-based group psychotherapy program for war-exposed adolescents: A randomized controlled trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 47(9), 1048-1062.
- Limoncu, S. ve Atmaca, A. B. (2018). Çocuk merkezli afet yönetimi. *Megaron*, 13(1), 132-143. doi: 10.5505/Megaron.2017.49369.
- Mandıralı, S., (2019). *Farkındalık temelli yaratıcı drama programının sporcuların psikolojik dayanıklılık, özgüven ve stresle başa çıkma stratejileri üzerine etkisi-genç basketbolcular örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Mavranouzouli, I., Megnin-Viggars, O., Daly, C., Dias, S., Stockton, S., Meiser-Stedman, R., et al. (2019). Research review: Psychological and psychosocial treatments for children and young people with post-traumatic stress disorder: A network meta-analysis. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(1), 18-29. doi: 10.1111/jcpp.13094.
- Önder, A. (2020). *Erken çocukluk döneminde eğitici drama ders kitabı*. https://cdnacikogretim.istanbul.edu.tr/auzefcontent/19_20_Bahar/erken_cocukluk_egitiminde_egitici_drama/1/index.html adresinden elde edildi.
- Özdemir, L. (2003). *Yaratıcı drama dersinin duygusal zeka gelişimine etkisi*. (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Sağlam, T. (2004). Dramatik eğitim: Amaç mı? Araç mı? *Tiyatro Araştırmaları Dergisi*, 17, 4-22.
- San, İ. (2002). Drama'ya bakış olumlu. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 257, 17-18.
- Şimşek, M. (2013). *Yaratıcı drama dersinin sınıf öğretmen adaylarının sosyal becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Telef, B. B. (2013, Eylül). *Çocuklarda olumlu ve olumsuz duyguları ve iyi oluşu belirlemeye yönelik bir çalışma*. 22. Eğitim Bilimleri Kurultayı, Eskişehir, Türkiye.
- Uysal, F. N. (1996). *Anaokuluna giden 5-6 yaş grubu çocuklarda yaratıcı drama çalışmalarının sosyal gelişim alanına olan etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Yıkılmaz, M. ve Gündül, M. (2015). Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumu, yaşamda anlam ve bilinçli farkındalık arasındaki ilişkiler. *Ege Eğitim Dergisi*, (16)2, 297-315.