CONFERENCE PROCEEDING BOOK

Main Theme*: *Reflection on 21st Century skills, smart learning environments and digitalization in education.

Editors:
Prof. Dr. Mustafa Kurt
Prof. Dr. Fahriye Altınay Aksal
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi
Assoc. Prof. Dr. Yağmur Çerkez
Assoc. Prof. Dr. Umut Akçıl

ISBN: 978-605-9415-52-1

ICIER 2020

2st International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections

(19-20 June)

ISBN: 978-605-9415-52-1

Copyright © 2020, ICIER Conferences,

Powered by Near University Ataturk Faculty of Education&

Graduate School of Educational Sciences

Responsibility of the contents belong to the authors.

Publishing Language: English and Turkish

Online Publication: 15 September 2020

Adress:

Ataturk Faculty of Education & Educational Sciences Institute
Near East University Campus, Nicosia, Cyprus. PK: 99138. Phone:(+90) 0392 444 0938

Editorial Board

Organizing Committee & Programme: Chairs:
Prof. Dr. Zehra Altınay Gazi
Assoc. Prof. Dr. Yağmur Çerkez
Assoc. Prof. Dr.Umut Akçıl

Organisation Committee Members:
Assoc. Prof. Dr. Mukaddes Sakallı Demirok
Assoc. Prof. Dr. Behçet Öznacar
Assoc. Prof. Dr. Engin Baysen
Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yeniasır
Assoc. Prof. Dr. Emrah Soykan
Assist. Prof. Dr. Emine Kıvanç Öztuğ

Conference Secretariat: Members:
Assist. Prof. Dr. Başak Bağlama
Assist. Prof. Dr. Erinç Erçağ
MSc. Yücehan Yücesoy

Scientific Committee:
Chair: Prof. Dr. Gökmen Dağlı
Members:
Prof. Dr. Gökmen Dağlı
Prof. Dr. İsmail Hakkı Mirici
Prof. Dr. Şerife Gündüz
Prof. Dr. Semra Mirici
Prof. Dr. Evren Hınçal
Prof. Dr. Ali Eftal Özkul
Prof. Dr. Slobodan Ilıç
Prof. Dr. Gülsün Atanur Baskan
Prof. Dr. Gönül Akçamete
Prof. Dr. Allaberen Ashyralyev
Assoc. Prof. Dr. Sezer Kanbul
Assoc. Prof. Dr. Çiğdem Hürsen
Assoc. Prof. Dr. Mukaddes Sakallı
Assoc. Prof. Dr. Murat Tezer
Assoc. Prof. Dr. Behçet Öznacar
Assoc. Prof. Dr. Engin Baysen
Assoc. Prof. Dr. Hüseyin Bicen
Assoc. Prof. Dr. Şeniz Şensoy
Assoc. Prof. Dr. Hasan Samani
Assoc. Prof. Dr. Aşkın Kiraz
Assoc. Prof. Dr. Çise Çavuşoğlu
Assoc. Prof. Dr. Murad Allahverdıyev
Assoc. Prof. Dr. Nurdan Atamtürk
Assoc. Prof. Dr. Serap Özbaş
Assoc. Prof. Dr. Esen Sucuoğlu
Assoc. Prof. Dr. Mustafa Yeniasır
Assoc. Prof. Dr. Könül Memmedova
Assoc. Prof. Dr. Filiz Erbay
Assist. Prof. Dr. Ahmet Arnavut
Assist. Prof. Dr. Tara Yektaoğlu
Assist. Prof. Dr. Bilgen Kaymakamzade
Assist. Prof. Dr. Emine Kıvanç Öztuğ
Assist. Prof. Dr. Erinç Erçağ
Assist. Prof. Dr. Kezban Ozansoy
Assist. Prof. Dr. Fatma Miralay
Assist. Prof. Dr. Ayhan Çakıcı Eş
Assist. Prof. Dr. Ayten Koruroğlu
Assist. Prof. Dr. Çelen Dimililer
Asist. Prof. Dr. Yasemin Çetereisi
Assist. Prof. Dr. Emrah Soykan
Assist. Prof. Dr. Erkan Sülün
Assist. Prof. Dr. Hakkı Cengiz Eren
Assist. Prof. Dr. Fatma Baysen
Assist. Prof. Dr. Gizem Öneri Uzun
Assist. Prof. Dr. Gözde Latifoğlu
Assist. Prof. Dr. Hanife Bensen
Assist. Prof. Dr. Nüket Gündüz
Assist. Prof. Dr. Pembe Can
Assist. Prof. Dr. Selma Korkmaz
Assist. Prof. Dr. Seyit Özkutlu
Assist. Prof. Dr. Mert Baştaş
Assist. Prof. Dr. Fatma Köprülü
Assist. Prof. Dr. Funda G.Faslı
Assist. Prof. Dr. Seçil Besim Ayhan
Assist. Prof. Dr. İpek Danju
Assist. Prof. Dr. Şengül Başarı
Assist. Prof. Dr. Yasemin Sorakın
Assist. Prof. Dr. Didem İşlek
Asisst. Prof. Dr. Mutlu Soykurt
Dr. Şebnem Güldal Kan
Dr. Dervişe Amca Toklu

Index

Articles	Page
Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Fen Deneyleriyle Zenginleştirilmesi	5
Vatandaşlık Derslerinin Toplum Ve Kültüre Katkısı	10
Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Dönemi Aldıkları Eğitime İlişkin Görüşleri	19
Piyano Pedagojisine Yönelik Öğretim Yöntemlerinin Geliştirilmesi	28
İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının öğrencilere Getirisine ilişkin Öğretmen Görüşleri	37
Pandemi Sürecinin Toplum, Kültür Ve Eğitime Etkisi İle İlgili Görüşlerin Değerlendirilmesi	46
Serbest Zaman Tatmini İle Yaşam Doyumu Ve Duygusal Zekâ Arasındaki İlişki	68
Salgın Hastalık Sürecinde Çevrimiçi Matematik Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri	88
Sharıng A Tqm-Based Methodology For The Dıstance Educatıon Of Unıversıtıes	93
Nutrıtıon In Chıldren Wıth Mental Dısorders And Antıcıpated Nutrıtıonal Problems	101
Crossroads To E-Learnıng Blended Wıth Solutıons For Schools	111
Actıons By The Cameroonıan Government To Combat Clımate Change	116

YARATICI DRAMA ETKİNLİKLERİNİN FEN DENEYLERİYLE ZENGİNLEŞTİRİLMESİ

Ayfer MUTLU[1*], Elveda KUYUCAK[2], Ali ŞAHİN[3], Mustafa GÜNAYDI[4], Buket AŞKIN[5]

[1*] Correspondence: [redacted] Kırklareli Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Kırklareli, Türkiye

Özet

Öğrenciler için en önemli ortam okuldur. Bu nedenle, özellikle okul öncesi düzeyde, öğrencileri duygusal, sosyal, fiziksel ve zihinsel olarak desteklemek, öğrencilerin bireysel gelişim özelliklerine dayalı zengin teşvik edici ortamlar geliştirmek ve öğrencileri aktif hale getirecek ve özellikle kendi düşüncelerini ifade edecek etkinlikler yürütmek büyük önem arz etmektedir. Yaratıcı drama bu etkinliklerden biridir. Yaratıcı drama, alan yazında oyun süreçleri ile gözlem ve deneyimlerin canlandırılması olarak tanımlanmaktadır. Yaratıcı drama etkinliklerinin kullanımının öğrencilerin gelişimi için birçok yararı vardır. Bunlara ek olarak, yaratıcı drama etkinlikleri okul öncesi düzeyde fen ve doğa etkinliklerinin etkili bir şekilde yürütülmesini sağlar. Okul öncesinde fen ve doğa etkinlikleri, öğrencileri bir bilim insanı gibi sorular sormaya, sorgulamaya, merak etmeye, keşfetmeye ve gözlemlemeye teşvik eder. Fen ve doğa etkinliklerinden biri de fen deneyleridir. Bununla birlikte, öğrenme ortamlarında önemli olan sadece fen deneyleri yapmak değil, bu deneylerin nasıl yapıldığıdır. Alan yazındaki çalışmalar, geleneksel öğretmen merkezli deneylerin yeterince etkili olmadığını ve deneylerin aktif öğrenme yaklaşımlarına dayalı olarak yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmada, yaratıcı drama ve fen deneylerinin yeri ve önemi ile okul öncesi düzeydeki yaratıcı drama etkinliklerinin fen deneyleriyle nasıl zenginleştirilebileceği incelenmiş ve tartışılmıştır. Bunlara ek olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen, geçerliliği sağlanmış fen deneyleriyle zenginleştirilmiş okul öncesi yaratıcı drama etkinlikleri ve aşamaları ve bu etkinliklerin beklenen faydaları sunulmuştur

Anahtar Kelimeler: fen ve doğa etkinlikleri, okul öncesi eğitim, yaratıcı drama

Giriş

Eğitimin ilk kademesinden üniversite sıralarına kadar bir öğrenci için en önemli sosyal ve bilişsel çevre okul ortamıdır. Bu sebeple öğrencinin sosyal yaşantısı ve öğrenme tecrübeleri göz önüne alınarak öğrenme ortamlarının düzenlemesi büyük önem arz etmektedir. Öğrenme ortamlarını etkili kılacak aktif öğrenme yöntemlerinde biri yaratıcı dramadır.

Yaratıcı Drama

Drama, itmek, çekmek, yapmak anlamlarını taşıyan Yunanca dran sözcüğünden türemiştir (San, 1990). Öğrenme ortamlarında kullanılan yaratıcı drama ise alan yazında farklı tanımlamalara sahiptir. Yaratıcı drama genel olarak bilişsel süreçlerin yeniden düzenlenmesi ile öğrencilerin gözlem ve deneyimlerini oyun yoluyla canlandırması olarak tanımlanabilir (San, 1991).

Yaratıcı drama etkinlikleri her ne kadar oyun yoluyla canlandırmaları içerse de oyun oynamanın üstünde bir uygulama gerektirir. Örneğin yemek yiyen bir grup sokak hayvanını canlandıran bir öğrenci grubu, yalnızca yemek yeme canlandırması yapıp süreci bitirmemelidir. Yaratıcı drama öğrencileri bir problem çözme, aktif sorgulama ve farkındalık kazanma sürecine dahil etmelidir. Bu canlandırmada öğrencilere sadece sokak hayvanı canlandırması yaptırmayıp, sokak hayvanlarının yaşam koşulları, beslenmelerine yardımcı olunması, sokak hayvanlarına iyi davranılması ve sahiplenilmesi gibi konulara vurgu yapılarak öğrencilerin sosyal gelişimlerine ve bu konuda farkındalıklarına destek olacak şekilde sürece rehberlik edilmesi gerekmektedir. Bunun için yaratıcı drama etkinliği sistemli aşamalardan oluşacak şekilde tasarlanmalıdır.

Yaratıcı drama alan yazında Adıgüzel (2014) tarafından önerilen sistemli ve birbirine bağlı üç aşamadan oluşur. *Isınma-hazırlık* aşamasında öğrenciler drama sürecine bedenen ve zihnen hazırlanır. Grup üyeleri birbiri ile tanışır ve kaynaşır ve grup dinamiği oluşturulur. *Canlandırma*

aşaması, bir olay ya da bir canlının canlandırıldığı aşamadır. Son aşama olan *değerlendirme* aşamasında ise sürecin ve etkinliğin değerlendirmesi yapılır.

Yaratıcı drama sürecinde ısınma-canlandırma aşamasında öğrencileri hem zihinsel hem de fiziksel olarak aktif kılan oyunlar, danslar, tartışmalar ya da yarışmalar kullanılabilir. Canlandırma aşamasında ise bazı alt teknikler kullanılmaktadır. Bu tekniklerden bazıları doğaçlama, rol oynama, rol kartları, donuk imge, rol değiştirme, rol içinde yazma, küçük grupla doğaçlama ve zihinde canlandırma (Adıgüzel, 2014). Bu tekniklerden konunun içeriğine uygun olan bir ya da bir kaçı canlandırma aşamasında kullanılabilir. Değerlendirme aşamasında ise sınıf içi tartışmalar yapılabileceği gibi çeşitli ölçme araçlarından da faydalanılabilir.

Yaratıcı dramanın kullanımı öğrenme ortamlarında pek çok olumlu etkiye sahiptir. Yaratıcı drama ile öğrencinin aktifliği artarken, eğlenerek öğrenme sağlanır, öğrenciler kendi kurguladıkları dünyada kavramları ve tanımları öğrenirler, yaratıcı drama yaratıcılığı ve hayal gücünü geliştirir, zihinsel kapasiteyi arttırır, düşünme, karar verme ve iletişim kurma becerilerini geliştirir, duyguları yansıtmayı kolaylaştırır, özel gereksinimli çocuklara destek sağlar (Gönen ve Dalkılıç, 2003; O'Neil ve Lambert, 1991; Önder, 2000, 2003; Tuğrul, 2003).

Okul Öncesinde Fen ve Doğa Etkinlikleri Kapsamında Fen Deneyleri

Okul öncesi dönem, gelecek öğretim basamaklarının temelini oluşturur. Bu dönemdeki okul öncesi eğitim programı ise öğrencilerin bedensel, duygusal ve zihinsel gelişimini sağlamayı ve istendik iyi davranışlar kazandırmayı amaç edinmiş bir öğretim programıdır (MEB, 2013b). Okul öncesi dönemde çocukların öğrenme hızı hayli yüksektir ve en önemli çevreleri okuldur. Dolayısıyla okul öncesi düzeyde, çocukların özelliklerini temel alan ve zengin uyarıcılar içeren öğrenme ortamları oluşturulması, çocukların gelişimini çok yönlü geliştirme açısından önem kazanmaktadır (Milli Eğitim Şurası, 1993). Bu sebeple okul öncesi döneme yönelik yapılan çalışmalar büyük önem arz etmektedir.

Okul öncesi eğitimde öğrenmeyi destekleyici Türkçe, sanat, drama, müzik, hareket, oyun, fen, matematik, okuma yazmaya hazırlık ve alan gezileri etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. Bu etkinliklerden fen ve doğa etkinlikleri, çocukları araştırma ve inceleme yapmaya, sorgulamaya, keşif yapmaya yönelten etkinliklerdir (MEB, 2013a). Fen ve doğa etkinlikleri sınıf ortamında öğretmenin tasarladığı formal, öğrencilerin okul dışı zamanlarında gerçekleştirdiği informal ve anlık olarak karşılaşılan rastlantısal fen ve doğa etkinlikleri olarak üç grupta ele alınmaktadır (MEB, 2013b). Doğal ortam yürüyüşleri, varlıkları inceleme, çeşitli basit araçları (mıknatıs, büyüteç gibi) tanıma, bilim insanlarını dinleme, fotoğraf çekme okul öncesi dönemde gerçekleştirilebilecek fen ve doğa etkinliklerinin başlıcalarıdır (MEB, 2013a). Bu düzeyde yapılacak fen deneyleri ise fen ve doğa etkinliklerinin temelini oluşturmaktadır.

Deneyler, çeşitli araç gereçler vasıtasıyla daha önce keşfedilmiş bilgileri doğrulamak ya da yeni bilgileri keşfetmek amacıyla yapılan bir dizi etkinliktir (Topsakal, 2005). Bilim insanlarının dünyayı yorumlamak için kullandıkları bu etkinlikler, öğrenme ortamlarında da en az bilim dünyası kadar önem taşımaktadır. Çünkü deney olmaksızın fen bilimlerinin öğretilmesi mümkün değildir (Çepni ve Ayvacı, 2010). Öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen fen deneyleri yapılış amacına (Hipotez test etme deneyleri, açık uçlu deneyler, kapalı uçlu deneyler), yapılış zamanına (Konu sonrasında, konu işlenirken, konu öncesi yapılan deneyler) ve yapılış şekline (Gösteri deneyleri, grup deneyleri, bireysel deneyler) göre üç grupta incelenebilir (Çepni ve Ayvacı, 2010).

Yöntem

Sunulan çalışmada okul öncesi düzeyde yaratıcı drama etkinliklerinin fen deneyleri ile zenginleştirilmesi ele alınmış ve araştırmacılar tarafından, uzman görüşü ile geçerliği sağlanmış örnek bir etkinlik üzerinde tartışıma yoluyla sonuçlar üretilmiştir.

Okul Öncesi Düzeyde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin Fen Deneyleri ile Zenginleştirilmesi

Okul öncesi dönemde çeşitli deneyler yapılabilir ancak üst seviye deneyleri gerçekleştirmek bazen mümkün olmayabilir. Üst düzey deneylerin gerçekleştirilmesi öğrenci tecrübesi gerektirmektedir. Örneğin hipotez test etme deneyinin gerçekleştirilmesi için öğrencinin test edilecek hipotezi ya da test etme yollarını belirleyebilmesi öğrencinin deney yapma sürecine aşina

olması ile mümkündür. Oysaki her öğrenci aynı sosyoekonomik çevre ya da aile ortamından gelmemektedir. Bu sebeple öğrencilerin hazır bulunuşluklarını denk hale getirmek gerekmektedir. Bu aşamada da öğretmenler genel olarak geleneksel yaklaşımın temel alındığı bireysel deneyleri ya da gösteri deneylerini tercih etmektedir. Bazı sınıflarda ise tüm deneyler bu yolla gerçekleştirilmektedir. Geleneksel öğretmen merkezli yaklaşım alan yazında pek çok araştırma ile ele alınmış ve yeterliliği sorgulanmıştır. Öğrencilerin pek çok öğrenme çıktısını geleneksel yaklaşımla yeterli düzeyde kazanmadığı bu araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu sebeple yapılan deneylerin öğrenciyi daha aktif kılacak şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Fen deneylerinin yaratıcı drama etkinliklerine entegrasyonu ile öğrenciler daha aktif bir şekilde etkinliğin içinde yer alır. Yaratıcı drama faaliyetleri yalnızca rol oynama faaliyetleri değildir. Fen deneyleri ile zenginleşen bu etkinlikler rol oynamanın üzerine çıkacaktır. İyi tasarlanmış bir fen deneyleri ile zenginleştirilmiş yaratıcı drama etkinlikleri ile öğrenci kendini aktif bir problem çözme ve sorgulama süreci içinde bulur. Deneyler ise yalnızca izleme ya da dinleme faaliyeti olmaktan çıkar ve daha aktif bir şekilde gerçekleşir. Dolayısıyla deney ve yaratıcı drama birbirini besler ve etkili bir öğrenme ortamı oluşturulur.

Fen deneyleri yaratıcı drama etkinliklerinin canlandırma aşamasının başlangıcında yapılabileceği gibi ısınma-hazırlık aşamasında da gerçekleştirilebilir. Böylelikle öğrenciler deney yaparak hem fiziksel olarak ısınma gerçekleştirirler hem sürece hazırlanırlar hem de bu deneyi grup arkadaşları ile birlikte yaptıklarından grup arkadaşlarını tanır ve grup dinamiğini sağlarlar. Aşağıda araştırmacılar tarafından geliştirilmiş ve geçerlik çalışmaları yapılmış, ısınma-hazırlık aşaması bir fen deneyi ile zenginleştirilmiş yaratıcı drama etkinliği sunulmuştur.

Örnek Bir Etkinlik: Sarılalım Sımsıkı (2013 yılı öğretim programı)

Bilişsel Alan

K1. Nesne/durum/olaya dikkatini verir.
- G1. Dikkat edilmesi gereken nesne/durum olaya odaklanır.
- G2. Dikkatini çeken nesne/durum/olaya yönelik sorular sorar.

K2. Nesne/durum/olayla ilgili tahminde bulunur.
- G1. Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.
- G2.Tahmini ile ilgili ipuçlarını açıklar.
- G3. Gerçek durumu inceler.
- G4.Tahmini ile gerçek durumu karşılaştırır.

K7. Nesne veya varlıkları özelliklerine göre gruplar.
- G1. Nesne/varlıkları rengine, şekline, büyüklüğüne, uzunluğuna, dokusuna, sesine, yapıldığı malzemeye, tadına, kokusuna, miktarına ve kullanım amaçlarına göre gruplar.

K10. Mekânda konumla ilgili yönergeleri uygular.
- G3.Mekânda konum alır.

Dil Gelişimi

K7. Dinlediklerinin/izlediklerinin anlamını kavrar.
- G1.Sözel yönergeleri yerine getirir.
- G2.Dinlediklerini/izlediklerini açıklar.
- G3. Dinledikleri/izledikleri hakkında yorum yapar.

K8. Dinlediklerini/izlediklerini çeşitli yollarla ifade eder.
- G1. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorular sorar.
- G2. Dinledikleri/izledikleri ile ilgili sorulara cevap verir.

Sosyal ve Duygusal Gelişim

K5. Bir olay veya durumla ilgili olumlu/olumsuz duygularını uygun yollarla gösterir.
- G1. Olumlu/olumsuz duygularını sözel ifadeler kullanarak açıklar.

Motor Gelişim

K1. Yer değiştirme hareketleri yapar.
- G2.Yönergeler doğrultusunda yürür.

Malzemeler

Ataş, plastik düğme, küçük tahta kaşık, mıknatıs, ataş resmi, mıknatıs resmi, plastik düğme resmi, tahta kaşık resmi

Kavramlar

Mıknatıslanma, metal, plastik, tahta

Öğrenme Süreci

Isınma:

Öğrencilere aşağıdaki hikâye okunur.

İnci'nin babasının dikiş dikmek için dikiş kutusu vardı. İçerisinde çeşit çeşit malzemeler vardı. Ama içlerinde en çok dikkat etmesi gereken iğnelerdi. Eğer dikkat etmezse bir kaç defa babasının eline iğne battığını görmüştü. Bir gün İnci babasının dikişi kutusunu incelerken birden yere düşürdü. Bütün iğneler ve yanındaki diğer malzemeler yere dökülmüştü. İnci çok korktu, bu iğneleri eline batmadan nasıl toplayacaktı? İşte o anda babası geldi ve elinde bir şey vardı. Bu şeyi iğnelere yaklaştırdığında iğnelerin hepsi bu maddenin etrafına toplanmıştı.

Hikâye okunur ve sınıfta tartışılmasının ardından öğrencilerle aşağıda yer alan deney yapılır.

Deney malzemeleri hazırlanır ve öğrencilere bu malzemeleri tanıyıp tanımadıkları sorulur. Malzemeler hakkında konuştuktan sonra ataşın metal, düğmenin plastik, tahta kaşığınsa tahtadan yapıldığı belirtilir.

Ataşlar, plastik düğmeler ve tahta kaşık karıştırılır.

Öğrencilere mıknatıs tanıtılır. Mıknatısı yaklaştırmadan önce mıknatısın bu maddelerden hangisini çekmesini bekledikleri sorulur.

Mıknatıs bu maddelere yaklaştırılır ve sonuçların gözlemlenmesi sağlanır.

Öğrencilere mıknatısın hangi maddeleri çekip, hangilerini çekmediği sorulur.

Öğrencilerin mıknatısın metalleri çektiği genellemesine ulaşması sağlanır.

Canlandırma:

- Bir öğrenciye üzerinde mıknatıs resmi olan kâğıt verilir.
- Sınıfın geri kalanı üç gruba ayrılır.
- Birinci gruba ataş, ikinci gruba plastik düğme, üçüncü gruba ise tahta kaşık resmi bulunan kâğıt verilir ve önlerinde tutmaları sağlanır.
- Üç grubun karışık şekilde yerleşmesi sağlanır.
- Mıknatıs rolündeki öğrencinin diğer öğrencilere yaklaşması istenir.
- Öğrencilere "Mıknatıs hanginizi çekecek?" diye sorulur ve “Mıknatıs hanginizi çekecekse mıknatısa sarılsın” denir. Ataş rolündeki öğrencilerin mıknatıs rolündeki öğrenciye sarılması, diğer öğrencilerinse yerinde kalması sağlanır. Ataş dışında sarılan öğrenciler olursa mıknatısın neden onları çekemeyeceği tartışılır.
- Öğrenciler yeniden karışık olarak yerleştirilir ve işlem tekrarlanır.
- Aynı işlem istenirse farklı maddeler kullanılarak tekrarlanır.

Tamamlayıcı Etkinlik

- Öğrencilerin mıknatıs ve onun çekebildiği maddeleri resmetmelerini isteyiniz.

Değerlendirme Soruları

- Betimleyici Sorular
- Yaptığımız deneyde neler kullandık?
- Duyuşsal Sorular
- Ele iğne batması sizce can yakar mı?
- Yaşantısal Sorular

- Evde dikişleri anneniz mi diker babanız mı?
- Bilişsel Sorular
- Yaptığımız deneyde neler gözlemledik?

Sonuç ve Tartışma

Okul öncesi dönemde temel fen kavramları oluşmaya başlamaktadır (Kalley & Psillos, 2001). Gelecekler yıllarda öğrenilecek pek çok soyut kavramın kazanılmasında, okul öncesi dönemde edinilen kavramlar önem taşımaktadır (Kamay & Kaşker, 2006). Bu sebeple bu dönemdeki fen kavramlarının gelecek yıllara temel oluşturacak ve kavram yanılgısının önüne geçecek şekilde doğru bir biçimde öğretilmesi gerekmektedir. Bu noktada öğrenme ortamları farklı yaklaşımlar temel alınarak öğrencileri zihinsel ve fiziksel olarak aktif kılacak şekilde düzenlenmelidir.

Sunulan çalışmada okul öncesi düzeyde yaratıcı drama etkinlikleri ve bu etkinliklerin fen deneyleri ile zenginleştirilmesi ele alınmıştır. Isınma aşamasında yapılan deneylerin, canlandırma aşamasında canlandırılmasıyla edinilen kavramların pekişeceği, ısınma aşamasında yapılan deneyinse drama etkinliğini daha farklı bir boyuta taşıyacağı ve iki uygulamanın birbirini besleyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda fen konularının öğretilmesinde fen deneyleri ile zenginleştirilmiş yaratıcı drama etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme çıktılarına ve alan yazına katkı sağlayacağı, bu alanda çalışan alan eğitimcilerine katkı sağlayacağı ve bu uygulamaları yapmak isteyen okul öncesi öğretmenlerine rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Teşekkür

Sunulan çalışma Kırklareli Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinatörlüğü tarafından desteklenen KLUBAP-127 nolu projeden üretilmiştir.

Kaynakça

Adıgüzel, H. Ö. (2014). *Eğitimde yaratıcı drama* (5. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. ve Ayvacı, H. Ş. (2010). Laboratuvar destekli fen ve teknoloji öğretimi. S. Çepni (ed.). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Gönen, M. & Dalkılıç, N. U. (2002). *Çocuk Eğitiminde Drama Yöntem ve Uygulamalar*. 4. Baskı. İstanbul: Epsilon Yayıncılık

Kalley, M. & Psillos D. (2001). Pre-School Teachers' Content Knowledge in Science: Their Understanding of Elementary Science Concepts and of Issues Raised by Children's Questions. *International Journal of Early Years Education, 9*(3), 165-179.

Kamay, P.O. & Kaşker, Ş.Ö. (2006). *İlk fen deneyimlerim*. Ankara: SMG Yayıncılık.

TC Milli Eğitim Bakanlığı (2013a). *Çocuk gelişimi programı, fen ve doğa etkinlikleri.* Ankara.

TC Milli Eğitim Bakanlığı (2013b). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara

Milli Eğitim Şurası (1993). Raporlar, Görüşmeler, Kararlar, 27-29 Eylül, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 230 (1).

O'Neil, C. & Lambert, A. (1991). *Drama Structures.* A Practical Handbook For Teachers. London:Heinemann.

Önder, A. (2000). Yasayarak öğrenme için yaratıcı drama. İstanbul: Epsilon Yayınları.

Önder, A. (2003). Okul Öncesi Çocukları İçin Eğitici Drama Uygulamaları. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

San, İ. (1990). *Eğitimde Yaratıcı Drama. Ankara'da Yaratıcı Drama*, Ankara: Alman Kültür Merkezi Yayınları.

San, İ. (1991). Yaratıcı Dramanın Eğitsel Boyutları [Educational Dimensions of Creative Drama]. Buca Eğitim Fakültesi 1. Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı. İzmir.

Topsakal, S. (2005). *Fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.

Tuğrul, B. (2003). Drama ve Öğrenme-Öğretme. A. Öztürk (Ed.), *Çocukta Yaratıcılık ve Drama* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınlar

VATANDAŞLIK DERSLERİNİN TOPLUM VE KÜLTÜRE KATKISI

Selçuk Gökbayrak[1], Gökmen Dağlı[2*]
[redacted] ; Near East Universtiy
[2]*Correspondence: gokmen.dagli@neu.edu.tr ; Near East Universtiy

Özet

Bu araştırmanın amacı, vatandaşlık dersinin toplum ve kültüre katkısı ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın kaynak verileri, e-posta iletişimi yoluyla görüşme, doküman incelemesi ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanarak elde edilmiş olup nitel bir çalışmadır. Çalışma grubunu oluşturan doktora öğrencilerinin tamamı Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimlerinde öğrenimine devam etmektedir. Çalışma grubu toplam altı doktora öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma verileri doktora öğrencilerine açık uçlu olarak sorulan altı soru ile elde edilmiştir. Doktora öğrencileri; vatandaşlık dersinin, milli ve manevi değerlere bağlı/saygılı, bilinçli bir toplum etkili kültür aktarımı, aidiyet duygusu gelişmiş, evrensel haklar ve demokrasi hakkında empati yapabilen, etik değerleri gözeten yurt sevgisi gelişmiş, toplumun sosyal ihtiyaçlarına duyarlı bireylerin nitelikli eğiticiler tarafından sosyal projeler kapsamında ve aktif katılımı sağlanarak verilmesinin gerekli olduğu belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Vatandaşlık eğitimi, toplum, kültür, etkili vatandaş, sorumlu birey.

Giriş

Tarih boyunca toplumların temel hedeflerinden biri siyasal sistemi ve toplum beklentilerini benimsemiş iyi insan, iyi vatandaş yetiştirmek olmuştur. Çünkü bir ülkenin devamlılığını sağlayabilmek ve farklılıkları ortak amaçlarda birleştirebilmek, bireylere vatandaş olma bilinci kazandırmakla gerçekleşir (Hablemitoğlu, Özmete, 2012). Toplumcu anlayış hak ve sorumluluklar, sosyal zorunluluklar ile bireyci anlayış arasında denge sağlamayı öngörmektedir. Bu noktada özellikle gençlerin sosyal, politik ve ahlaki sorumluluklarını güçlendirmeye çalışan bir girişim olarak düşünülen vatandaşlık eğitimi toplum ve kültüre katkısı olarak yorumlanabilir. Bu nedenle vatandaşlık eğitimi toplumsal sorunlara karşı bireyleri güçlendirmek için gerekli bir süreç olarak da görülmektedir. Böylece son yıllarda çocukların ve gençlerin etkili vatandaşlıkla ilgili bilgi, beceri ve değerleri pekiştirilmeye çalışılmaktadır (Wood,2010).

Vatandaşlık, kişiyi ulus devlete bağlayan bir dizi hakları, görevleri, sorumlulukları ve kimliği kapsamaktadır. Vatandaşlığı kişisel (medeni) siyasal ve sosyal olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Kişisel boyut; vatandaşların ifade özgürlüğü, mal edinme ve eşitlik gibi bireysel haklara sahip olması; siyasal boyut vatandaşların siyasi sürece katılması ve sosyal boyut vatandaşlara topluma ve kendi ulusal kültürlerine tam olarak katılabilmeleri için ihtiyaç duydukları sağlık, eğitim ve refahın sağlanması ile ilgilidir. Vatandaşlık mevcut çağa ve şartlara göre kapsamı genişleyen bir kavramdır (Kurum, 2018).

Eğitimdeki son gelişmelere baktığımızda vatandaşlık eğitiminin demokratik bir toplumun oluşabilmesi için öğrencileri gerekli bilgi beceri ve değerlerle donatmayı hedeflediği görülmektedir. Kültür ise bir grup insan tarafından paylaşılan anlamlar ve anlayışlar olarak ifade edilebilir. Bu anlamalar açıklanmadan korunur ve grubun diğer gruplardan farklı olarak tanımlanmasını sağlar. Topluluklar bir kültür çeşididir. Topluluk kültürünün değerlerine ve paylaşılan anlamlarına içten inanılır ve örgütlerde olduğundan daha fazla bağlılık ve sevgi duygusu yaratır (Aydın, 2014). Öğrencilerden konulara eleştirel bakabilen, kendi düşüncelerini ifade edebilen, başkalarının düşüncelerine saygılı, barış içinde bir arada yaşama kültürüne sahip, topluma duyarlı, toplumun iyiliği için harekete geçebilen bireyler olmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler haklarını, sorumluluklarını ve özgürlüklerini öğrenirlerken kanunları, eşitliği, adaleti, ayrımcılık yapmamayı, demokrasiyi de öğrenmektedirler. Vatandaşlık eğitimi farklı din, kültür, inanç ve düşünce şekillerine saygıyı desteklemekte, böylece içinde yaşadığı toplumun çeşitli değerlerini anlamayı ve paylaşmayı sağlamaktadır (MEB, 2011).

Devletler devamlılıklarını ve gelişmelerini, örf adet , gelenek ve göreneklerinin yansıtılmasını eğitim öğretim sistemiyle gerçekleştirmektedir. Bir başka ifade ile değerlerini eğitim sistemi ile aktarmaktadır. Bu aktarımın en önemli görevlerinden biride eğitim kurumlarına ve değerlerin

aktarılması için ortam hazırlayan eğiticilere düşmektedir. Bu süreçte eğiticiler yol gösterici olan eğitim programları ve bu programların amaçlarına uygun içerik sunan ders kitapları da bu aktarımın en önemli öğelerinden birini oluşturmaktadır (Sezer, 2005).

Okulların temel amacı akademik açıdan başarılı bireyler yetiştirmenin yanında bireylere temel değerleri kazandırmakla yükümlüdür. Bu amacı gerçekleştirmek için eğiticilere, aile, çevre gibi faktörlerin yanında ders kitapları da önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü, öğrenci okulda geçirdiği sürenin önemli bir kısmını ders kitabıyla geçirmektedir. Bu da bize vatandaşlıkla ilgili ders kitaplarının öğrencilere aktarımının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Dünya üzerindeki çocuklar sosyal problemlerden, şiddet ve hoşgörüsüzlükten giderek artan bir şekilde etkilenmektedir. Pek çok ülkede aileler ve eğitimciler toplumsal düzeni tehdit eden bu sorunlardan kurtulmanın yolunu etkili bir değerler eğitimi olduğunu vurgulamaktadır (Çelikkaya, 2013). Değerlerin kazandırılmasında etkili bir programın hazırlanması yanı sıra vatandaşlık eğitimi de önemli bir yer tutmaktadır. Toplumsal hayatı oluşturan insanları birbirine bağlayan, gelişmeyi, mutluluğu ve huzuru sağlayan, risk ve tehditlerden koruyan ahlaki, insani, sosyal, manevi değerlerimizin tüm bireylere kazandırılmasında etken eğitimdir. Bu kazanımlarımızın öğrencilerimize aktarılması da değerleri eğitimini oluşturmaktadır ifadesi bu değerler eğitiminin önemi vurgulanmıştır (Çelikkaya, 2013).

Toplumlarda vatandaşlık ve kültür birbirleri ile etkileşim içerisindedir. Her bir kavramın birbirine ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç, toplum içerisinde hayatını devam ettiren bireylerin, sosyal olması, toplum içinde kendini kabul ettirmesi ve varlığını devam ettirmesi, hak ve sorumluluklarını yerine getirmesi ancak iyi bir vatandaş, toplum kültür etkileşimi içerisinde olabilmektedir.

Toplumlarda vatandaş olarak bireylerin hak, hukuk ve özgürlüklerini doyasıya yaşaması ve kendi üzerine düşen ödevlerini vatandaş olarak tam yerine getirmesi demokratik gelişmiş toplumlarda açıkça görülmektedir. İyi bir vatandaş, iyi bir devlet anlayışı hak, hukuk ve sorumlulukları karşılıklı olarak yerine getirmesi ve dolayısıyla toplum içinde bireyin saygın ve değerli olabileceği gibi toplumun içinde kültür etkileşiminde yüksek olacağı beklenmektedir. Vatandaşlık ile ilgili bilgi ve donanım sadece okullarda değil bireyin tüm yaşantısı boyunca öğrenmesi, yaşaması ve yerine getirmesi gereken bir olgudur. Vatandaşlık ile öğrenilen tüm bu olguların bireyin kendi öz kültürüne sahip çıkmasına, kültürüne bağlanmasına, anlamlandırılmasına ve geleceğe sağlıklı bir biçimde taşınmasında etkili olacaktır.

Vatandaşlık eğitimine okulların eğitim programında ayrılan yer eğitim politikacılarının ve uygulamacılarının bu konuya verdikleri önemi göstermektedir. Avrupa'da özellikle son zamanlarda bilgi toplumu oluşturmak, aktif ve kültüre duyarlı vatandaş yetiştirmek, eleştirel düşünme, eğitimde artan özerklik arayışı, öğrencilerin ve velilerin okul yönetimine katılımı, disiplinler arası yaklaşımlar vatandaşlık eğitimi konusundaki çalışmaları arttırmıştır (Kurum, 2018). Ayrıca vatandaşlık eğitimi, her kademedeki okulun, yaygın eğitim kurumunun, ailelerin, kitle iletişim araçları yönetenlerin, dini kuruluşların ve demokratik kitle örgütlerinin etkin sorumluluk alması gereken önemli bir alandır (Gözütok, 2003).

Okullarda çok kültürlü vatandaşlık, kültürel çeşitlilik ya da kültürler arası ilişkiler gibi konularda insan hakları, demokrasiyi ya da vatandaşlık dersleri aracılığı ile öğrencilerin bilinçlendirileceği görülmektedir. Örneğin; Türkiye'de "İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi" dersi kapsamında öğrencilerin kendi kültürleri dışında farklı kültürlerin özelliklerini ve niteliklerini öğrenmesi amaçlanır. Bu durum kişinin hem kendi kültürünü, hem de diğer kültürleri koruması ve yaşatması açısından önemsenmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu anlayışı bir yaşam biçimi ve kültür haline getirmesi sağlanır (MEB, 2017 a). Bu kapsamda vatandaşlım eğitimi siyasi okur yazarlık, eleştirel düşünme ve analitik beceriler, tutum ve değerler ile aktif katılım olmak üzere dört ana konuyu kapsamaktadır. Avrupa'da da çoğu eğitim sisteminde (İngiltere, Fransa, Finlandiya, Slovakya gibi) vatandaşlım eğitimi ile öğrencilere sosyal, kişisel ve kültürler arası becerilerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Kurum, 2018).

Vatandaşlık eğitimi ile bazı temel beceriler kazandırılmasına rağmen okul düzeyinde ve uygulamalarda ülkeden ülkeye farklılıklar olduğu söylenebilir. Bu alanda farklı uygulamalar bulunmaktadır. Bu kapsamda vatandaşlık eğitimi ayrı bir ders; farklı dersler içinde bir tema-öğrenme alanı ve ara disiplin olarak işlenmektedir (Kurum, 2018). Estonya, İngiltere, İrlanda,

Norveç ve Türkiye'de vatandaşlık eğitimi ayrı ve zorunlu bir ders olarak ilköğretim ya da orta öğretim düzeyinde okutulurken; Belçika, Hollanda, Çekya'da okulun isteğine bağlı olarak eğitim programları içindeki sosyal bilimler, coğrafya, dil ve ahlak/din eğitimi gibi derslerde bir tema olarak verilmektedir (Kurum, 2018). Amerika Birleşik Devletlerinde bu eğitim New York, California ve Arizona gibi büyük eyaletlerde ilköğretim okullarında bağımsız bir ders olarak verilmektedir (Kurum, 2018). Ayrıca okullarda vatandaşlık eğitimi öğretim programı dahilinde öğretim programı dışı etkinlikler yoluyla ve kendiliğinden gerçekleşen durumlar olarak üç farklı yoldan gerçekleşmektedir (Ersoy, 2016a)

İnsan hakları, vatandaşlık, demokrasi içerikli derslerin eğitim programına alınması geçmişe dayanmaktadır. Bu konuda uluslararası toplantılarda (1993'de Montreal ve Viyana'da yapılan toplantılar ile 1995'te Birleşmiş Milletler Genel Kurul toplantısı gibi) insan hakları, demokrasi ve vatandaşlık eğitimini önemi vurgulanmıştır (Gülmez, 1994). Türk Eğitim Sisteminde vatandaşlık eğitimi Meşrutiyet dönemine adar uzanmaktadır. 2. Meşrutiyet döneminde dünyada ulusal kimliğin ön plana çıkmasıyla Osmanlı Devletinde de vatandaşlık kimliği tanımlanmıştır. Bu doğrultuda vatandaşlık bilincini oluşturulması için eğitim faaliyetleri önemsenmiştir (Keleşoğlu, 2008). Türkiye Cumhuriyeti'nde ulusun ve ulus devletin oluşmasında "vatandaşlık" kavramının öneminin anlaşılmasından sonra, Atatürk'ün de etkin katılımıyla Prof. Dr. Afet İnan'a ait "Vatandaş İçin Medeni Bilgiler" kitabı yazılmıştır. Bu kitap "Malumat-ı Vataniye" dersi olarak 1926'da ilköğretim programına alınmıştır (Kurum, 2018).

Tablo 1.
KKTC'deki İlköğretim ve orta öğretim müfredatı içerinde vatandaşlık dersi ile bağlantılı dersler

Dönem	Okul Kademesi	İşleniş Biçimi	Dersin Adı
2019-2020	İlköğretim 1-3	Zorunlu	Hayat Bilgisi
2019-2020	İlköğretim 4-5	Zorunlu	Sosyal Bilgiler
2019-2020	Ortaöğretim 6-7	Zorunlu	Sosyal Bilgiler
2019-2020	Ortaöğretim 6-7-8	Zorunlu	Kıbrıs Tarihi
2019-2020	Ortaöğretim 8	Zorunlu	T.C Tarihi

Not :Bu tablo, KKTC Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve Ortaöğretim kurumları haftalık ders programındaki bilgiler ışığında düzenlenmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere vatandaşlık eğitim dersi Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı eğitim programında bulunmamaktadır. Bunun yanında vatandaşlık dersinin dolaylı olarak destekleyecek konu kapsam ve içerikleri tam olmasa da kültürün korunması ve yaşatılması, gelenek görenek, örf ve adetlerin korunması ve az da olsa toplum bilinci gibi konuları içermektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, vatandaşlık eğitiminin kültüre ve topluma katkısına ilişkin görüşleri belirlemektedir.

Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda alt sorulara yanıt aranmıştır.

1. Vatandaşlık dersinin öğrenicilerin yaşadıkları toplumunda iyi ve sorumlu bir bireyi olmaları üzerindeki etkisi nedir?
2. Vatandaşlık dersinin konu ve kapsamları ne olmalıdır?
3. Vatandaşlık dersi eğitiminin kim tarafından verilmesi faydalı olur?
4. Vatandaşlık dersi içeriği incelendiğinde bürokrasi ve idarede görevli kamu personelinin bu derse konuşmacı olarak katılması uygun mudur?
5. Öğrencilerin, vatandaşlık dersi kapsamında bürokrasi ve idarede görevli kamu personelini makamlarında ziyaret etmeleri faydalı olur mu?
6. Bu ders kapsamında daha sorumlu bireyler nasıl yetiştirilir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma da, vatandaşlık eğitiminin toplum ve kültüre katkısı bağlamında yakın Doğu Üniversitesinde Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören doktora öğrencilerine ilişkin e-posta yolu ile görüşme formu ve deneyimleri nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak incelenmiştir. Olgubilim, olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Olgubilim çalışmalarında, kişi ya da kişilerin belli bir olguya ilişkin algılarını veya perspektiflerini ortaya çıkarılması yorumlanması amaç edinilmiştir (Yıldırım, Şimşek 2016). Olgubilim gğnlğk deneyimlerimizin anlamı ve doğası ile ilgili derinlemesine bir yaklaşım kazanılmasını sağlar (Patton, 2014). Çalışmada vatandaşlık dersinin toplum ve kültüre katkısının etkilerinin neler olduğu, bu dersin bir ihtiyaç mı olduğu Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören doktora öğrencilerinden derinlemesine bilgi edinilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, Yakın Doğu üniversitesinde Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören toplam 6 doktora öğrencisinden oluşmaktadır. Doktora öğrencileri genel olarak eğitim bilimlerinden mezundur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verilerini toplamak üzere katılımcılara 16-21 Mayıs 2020 tarihleri arasında e-posta yoluyla görüşme formu ile yapılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket formuyla toplanmıştır. Formun kapsam ve geçerliliği için eğitim bilimleri alanında bir uzman görüşü alınmıştır. Araştırma verileri doktora öğrencilerine açık uçlu olarak sorulan 6 soru ile elde edilmiştir. 6 katılımcı ile e-posta yoluyla görüşme formu gönderilerek görüş alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada toplam 12 sayfa veri elde edilmiştir. Verilerin analizinde de tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir. Tematik analiz, veri setinizi en küçük boyutlarla düzenlemenizi ve derinlemesine betimlemenizi sağlar. Ayrıca katılımcıların deneyimlerini anlamlandırmalarını ve gerçeklerini aktaran esasici ya da gerçekçi bir yöntem olarak kullanılabileceği gibi olayların gerçeklerin, anlamaların, deneyimlerin vb. toplumdaki çok çeşitli söylemleri nasıl etkilediğini inceleyen oluşturmacı bir yöntemdir. Dolayısıyla, tematik analiz hem gerçeği yansıtan hem de "gerçekliğin" üstündeki örtüyü kaldırmaya ya da açmaya çalışan bir yöntem olarak ifade edilebilir (Braun, Clarke 2019). Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini arttırmak için yapılan çalışmalar şunlardır: a) Araştırma iç geçerliliğini arttırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgi alan yazın incelenmesi sonucunda konu ile ilgili bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sonrası kişilerin söyledikleri e-posta yoluyla yazılı bir hale dönüştürülmüş ve bu metin ilgili kişilere tekrar gönderilerek kontrol etmeleri istenmiş, böylece katılımcı teyidi alınmıştır. Ayrıca tematik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temalar ve bu temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleri ile ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. b) Araştırmanın dış geçerliliğini arttırmak için araştırma süreci bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır c) Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) arttırmak için araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 6 doktora öğrencisinin vatandaşlık dersinin, topluma ve kültüre katkısı ile ilgili görüşlerine yer

verilmiştir. Katılımcıların her bir görüşü için ayrı bir tablo yapılmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcı görüşleri D1, D2, D3, D4, D5, D6 kısaltmasıyla verilmiştir.

Tablo 2.
Doktora öğrencilerinin, vatandaşlık dersinin öğrencilerin yaşadıkları toplumunda iyi ve sorumlu bir birey olmaları üzerindeki etkisiyle ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Aidiyet Duygusu	D1	"*Vatandaşlık kavramı bir bireyin toplumdaki aidiyet kavramıdır ve bu kavram ile beraber kişi kendini topluma ait hisseder."*	*%16.66*
Yurt Sevgisi Bilinçli Toplum Ve Vatandaş	D2	"*Olumlu etkisi ve en başta geleceği yurt sevgisinin temelleri bu yapıyla sağlanmakta olup bilinçli top lum ve bilinçli vatandaşlık eğitimi ile güçlenir."*	%16,66
Etkili Ders	D3,D5	*"Kağıt üzerinde eğitim programlarının etkisinin olum lu olacağı ancak programın tam uygulanmaması veya derse gereken ilginin verilmiyor oluşundan bu dersin geri planda kalması muhtemeldir."*	%33,33
Kültürel Etki Davranış Bilinci	D4	"*Kültürel değerlerin eğitim kurumlarına bireylere öğrencilik yıllarının ilk zamanlarında yetişkinliğe kadar öğretilmesinin toplumsal ve bireysel anlamda olumlu etkisi olmalıdır".*	%16,66
Milli Değerler Ve Bilinçli Vatandaş	D6	*"Vatandaşlık dersi yasalara uygun davranan, hak ve sorumlulukları bilen milli değerlere duyarlı bireyler yetiştirmeyi amaçladığından bu yönde öğrencilerin davranış bilinci kazanmasında etkili olmalıdır.*	%16,66

Tablo 2'de katılımcıların vatandaşlık dersinin öğrencilerin yaşadıkları toplumda iyi ve sorumlu bir birey olmaları üzerindeki etkisi ile ilgili görüşlere baktığımızda öncelikli görüşün %33,33 ile "Etkili Ders" olduğu ön plana çıkmaktadır. Bu görüşü %16,66 ile "Aidiyet Duygusu" ve gene %16,66 ile "Yurt Sevgisi Bilinçli Toplum ve Vatandaş" görüşleri takip ermektedir. Son olarak "Kültürel Etki ve Davranış Bilinci" görüşü ortaya çıkmaktadır.

Tablo 3.
Vatandaşlık dersinin konu kapsamına ilişkin görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Yasal Haklar Toplum Kültürü ve Etik Değerler	D1,D2	*"vatandaşlık ve seçme seçilme hakkı ve toplum olmalı ayrıca etik değerlere ve kurallara önem* verimelidir"	%33,33
Evrensel Haklar ve Demokrasi	D3,D5	*"Vatandaşlık eğitimi okullarda öğrencilere vatan daşlık demokrasi ve insan hakları ile bazı temel kav ramlarının tanıtılmasının yanı sıra farkındalık, du yarlılık, bilinç, düşünme, tutum ve davranış kazanması amaçlanabilir."*	%33,33

Milli Manevi Değer ler Kültürlü Toplum	D4,D6	*"Yasalar, anayasal hak ve ödevler, mili ve manevi değerler, toplumsal ve kültürel öğerlerintanutımı çok kültürlü toplum yapısı olmalıdır."*	%33,33

Tablo 3'te katılımcıların vatandaşlık dersinin konu kapsamındaki görüşlerine baktığımızda % 33,33 ile "Yasal Haklar, Toplum Kültürü ve Etik Değerler" ve %33,33 ile "Evrensel Haklar ve Demokrasi" ve son olarak %33,33 ile "Milli Manevi Değerler ve Kültürlü Toplum" görüşleri ortaya çıkmaktadır

Tablo 4.
Vatandaşlık dersi eğitiminin kim tarafından verilmesinin faydalı olacağı ile ilişkin görüşler

Temalar	**Katılımcı**	**Görüş**	**Frekans**
Uzman Eğitici	D1,D2	*"Bizzat bununla ilgili üniversitede bölüm açılmasının gerekli olduğu ve buradan mezun olan kişilerin bu dersi vermesinin ayrıca hukukçular ya da insan hakları hak eğitimini bilen eğitimciler tarafından verilmelidir."*	%33,33
Eğitici Niteliği	D4,D5,D6	"Kültür aktarımının eğitim aracı ile olması *daha bilinçli ve sistemli, planlı aynı zamanda topluma katkı sağlayacak eğitimciler tarafından ya da bu alanda uzman olan öğretmenler tarafından verilmesi uygun olur."*	%50,00
Rehber Öğretmen	D3	*"Rehber öğretmenler tarafından verilmesi uygun olur."*	%16,66

Tablo 4'te katılımcıların vatandaşlık dersi eğitiminin kim tarafından verilmesinin faydalı olacağına ilişkin görüşlere baktığımızda öncelikli görüşün %50 ile "Eğitici Niteliği" ve %33,33 ile "Uzman Eğitici" görüşleri ortaya çıkmaktadır. Bu görüşü %16,66 ile "Rehber Öğretmen" görüşü takip etmektedir.

Tablo 5.
Vatandaşlık dersi içeriği incelendiğinde, bürokrasi ve idarede görevli kamu personelinin bu derse konuşmacı olarak katılmasına ilişkin görüşler

Temalar	**Katılımcı**	**Görüş**	**Frekans**
Tecrübe Aktarımı	D1	*"Öğrenciler, katılımcıların deneyimlerinden yararlanabilir."*	%16,66
Öğretim Metodu	D2,D3, D5,D6	*"Vatandaşlık dersinin içeriği incelendiğinde* söz konusu personelin katılması uygundur."	%66,66
Kültürel Etkileşim	D4	*"Bu ders kapsamında konuşmacılar aracılığı İle somut bir örnek görmüş olmaları ve unutulma maldır ki her birimiz çevredeki bireylere ilham kaynağıyız bu bilinç ve davranışlarımız söylem lerimiz, aktardığımız bilgiler ve ortaya koyduğumuz hususlar bizim dışımızda kişilere bir emsal oluştura bilir."*	*%16,66*

Tablo 5'te katılımcıların vatandaşlık dersi içeriği incelendiğinde, bürokrasi ve idarede görevli kamu personelinin bu derse konuşmacı olarak katılması ile ilgili görüşlerine baktığımızda %66,66 ile "Öğretim Metodu" ve %16,66 ile "Tecrübe Aktarımı" ve son olarak %16,66 ile "Kültürel Etkileşim" görüşleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 6.
Öğrencilerin, vatandaşlık dersi kapsamında bürokrasi ve idarede görevli kamu personellerini makamlarında ziyaret etmelerine ilişkin görüşler

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Olumlu Etki	D1	*"Öğrenciler bu konuda kendine hedef belir leyip ileride kamu ve idareci yönetici konu sunda kendini yetiştirebilir."*	%16,66
Uygulamalı Öğrenim	D2,D3,D4 D5,D6	*"Öğrencilerin, vatandaşlık dersi kapsamında bürokrasi ve idarede görevli kamu personelini makamlarında ziyaret etmeleri çok faydalı olur."*	%83,33

Tablo 6'da katılımcıların, öğrencilerin vatandaşlık dersi kapsamında bürokrasi ve idarede görevli kamu personellerini makamlarında ziyaret etmelerine ilişkin görüşlerine baktığımızda, öncelikli görüşün %83,33 ile "Uygulamalı Öğrenim" ve %16,66 ile "Olumlu Etki" ile ilgili görüşleri ortaya çıkmaktadır.

Tablo 7.
Bu ders kapsamında daha sorumlu bireyler yetiştirilmesine ilişkin görüşler

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Ders Farkındalığı	D1,D2	*"Ders kredisinin yükseltilmesi, ziyaret gibi uygulamaların yapılması ile derse gerekli önem verilebilir. Ayrıca yaşayarak öğrenme felsefesi ile öğrencilere sorumluluk verilebilir."*	%33,33
Sosyal Sorumluluk Projelerinde Aktif Olma	D3,D4	"Doğa bilinci, hayvan hakları ve sosyal *faaliyetlerle ilgili projelere gönüllülük esasında katılabilirler."*	%33,33
İnsan Haklarına Saygı	D5	*"Bu ders kapsamında, öğrencilerin insan haklarının korunup uygulan- sı ile ilgili farkındalık, duyarlılık,bilinç düşünce, tutum ve davranışlar kazan- dırılabilir."*	%16,66
Etkili Ders	D6	*"4 ve 5. sorulardaki gibi etkinlik temelli yaklaşımla sorumlu bireyler yetiş- tirilebilir."*	%16,66

Tablo 7'de katılımcılara bu ders kapsamında daha sorumlu bireyler yetiştirilmesine ilişkin görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün "Ders Farkındalığı ve Sosyal Sorumluluk Projelerinde Aktif Olma" görüşleri ortaya çıkmaktadır. Bu görüşü %16,66 ile "İnsan haklarına Saygı " ve yine %16,66 ile "Etkili Ders" görüşleri takip etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Vatandaşlık dersi; içerisinde bulundukları toplumun kültürüne katkı sunacak, bilgi, empati, hoşgörü, ön yargıdan arınma, tutum ve davranış kazandırılması ve öğrenim görenlerin gelecekteki yaşantısında toplumun ihtiyaçlarına gerek siyasi, gerekse sosyal ve Sivil Toplum Kuruluşlarına aktif katılımın kuvvetlendirilmesi açısından dünyada birçok ülke ve Türkiye'de ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında zorunlu ayrı bir ders olarak önemsenip verilmektedir.

KKTC'de 2019 yılında ilköğretim 1-3 sınıfalar zorunlu Hayat Bilgisi, ilköğretim 4-5 sınıflar ise Sosyal Bilgiler dersi ayrıca orta öğretim 6-7 Sosyal Bilgiler, orta öğretim 6-7-8 Kıbrıs Tarihi ve ortaöğretim 8. sınıflar TC Tarihi derslerini almaktadırlar. Vatandaşlık eğitimini dolaylı yönde destekleyen bu eğitimler çok yalın, aktif katılımdan uzak, toplum ve sosyal yaşantıdan kopuk ve toplumun ve diğer bireyleri arasında kültür etkileşimi içerisinde yer alma açısından yetersizdir.

Araştırma sonuçlarına göre; KKTC'de ki eğitim müfredatı kapsamına vatandaşlık eğitiminin dahil edilmesinin milli manevi değerleri yükselteceğini, duyarlı sorumlu bir birey olacağı, toplumun değerlerine, gelenek ve göreneklerine daha bağlı olacağı toplum içerisinde sosyal sorumluluk projelerine aktif olarak katılım sağlayacağı, bireyler arsında hoşgörü ve anlayışın gelişeceği, daha az önyargı, empati duygusunun yüksek olacağı, evrensel değerler ve demokrasi konusunda bireylerin daha duyarlı olacağı, hayvan hakları ve yaşlılar konusunda daha vicdanlı hareket edeceği, özellikle farklı kültür ve toplumlardaki bireyleri anlamasına yararlı ve katkısı olacağı belirtilmektedir. Keskin ve Yüceer (2013) araştırmalarında ifade edilen görüşü onaylamakta ve eğitim kurumalarında kültür çeşitliliğine önem verilmesine ihtiyaç olduğuna dikkat çekmektedir.

Vatandaşlık dersinde kullanılması gereken öğretim metodunun ise, bilgiye ilave davranış ve tutumlarının da kazandırılabilmesi amacıyla aktif, eleştirel düşünme ve iş birliği yeteneklerini de geliştiren, öğrenen merkezli olması oldukça önemlidir olduğu belirtilmektedir. Öğrenim görenler derse aktif olarak dahil edilmezlerse, vatandaşlık eğitimi kazanımlarının edinme düzeyleri yetersiz olacaktır (Öksüz ve Kansu, 2015). Bu amaçla vatandaşlık dersinin öğretim metotları, konu içerikleri, eğiticilerin donanımlı ve örnek olması, örnek olacak kadar emsal olan kamu personellerini makamında ziyaret etmesi, toplum içinde kritik görevlerde bulunan kamu ve Sivil Toplum Kuruluşlarında görevli bireylerin bu derse konuşmacı olarak katılmaları ve ayrıca materyal ve teknoloji, gezi ve benzeri sınıf dışı etkinliklerin kullanımı destekleyecek şekilde hazırlanması önerilebilir.

Vatandaşlık eğitimi dersinin değerlendirme süreçlerinde ezbere dayalı, sonuç odaklı değerlendirme yanında öğrencilerin toplum içerisindeki davranış ve tutum değişikliği, sosyal sorumluluk projelerinde aktif görev alması, kültürel faaliyetlere etkinliklere katılıp çevreye, doğaya ve hayvanlara karşı duyarlılık ve bu konuda yaptıkları projeler ile çok kültürlülüğü benimseyip duyarlı olması konusundaki hususlar ile değerlendirmeler de önerilebilir. Özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin öğretmenleri tarafından sosyal duyarlılıkla ilgili (huzur evi, kültür evleri, çevre bilinci, hayvan hakları vb.) hususların yerinde öğretilmesi ve bizzat uygulamalı olarak gösterilmesi ve yaşatılması için bu gibi yerlere ziyaretler yapılmalıdır. Orta öğretim öğrencileri ise aktif olarak sosyal sorumluluk projelerine (ihtiyaç sahiplerine yardım, su tüketim bilincinin arttırılması ile ilgili farkındalık yaratma, kültüre özgü etkinlikler vb.) dahil edilmeleri önerilmektedir.

KKTC'nin geleceği olan genç nesiller yetiştirilmesinde eğitimin ve ailenin yeri oldukça büyüktür. Ebeveyn çocuğa doğumdan itibaren, kendi öz kültürü ve geleneklerini, değerlerini sağlıklı bir biçimde aktarmalı eğitimde ise vatandaşlık eğitim dersi kapsamında nitelikli öğretmenler tarafından öğrencilere sadece kitap üzerinde değil tüm yaşantıyı ve kültürü kapsayacak ve öğrencinin tüm bu derslere aktif olarak katılmasını sağlayarak öğretilmesi esas alınmalıdır. Ayrıca nitelikli öğretmenler tarafından öğrencilere sosyal sorumluluk projelerine aktif olarak katılması teşvik edilerek öğrencinin kendini değerli ve toplumun bir bireyi olduğu hissettirilmelidir.

Sonuç olarak; etkili bir vatandaşlık dersi eğitiminin topluma ve kültüre anlatılanlar çerçevesinde katkısının olacağı ve bireyin yetiştirilmesine de kendi kültürünü özümsemiş, değerlerine sahip çıkan ve bu kültürünü kendinden sonraki nesillere sağlıklı bir biçimde yapılabilir.

Bu dersin etkili ve nitelikli öğretmenler tarafından yerinde ve yaşayarak öğretilmesi önem arz etmektedir. Etkili bir vatandaşlık eğitimi, öğretmenlerin konu alanı bilgisine sahip olması kadar tutumlarına da bağlı görülmektedir (Som ve Karakaş, 2014). Bu dersin KKTC'deki ilköğretim ve orta öğretim kurumları içerisinde anlatılanlar kapsamında dahil edilmesinin toplumun geleceği olan genç nesillerin iyi bir vatandaş, kültürüne sahip çıkan, değer veren, manevi ve milli değerlere sahip, çok kültürlülüğe inanan, demokrasi ve insan haklarına saygılı sorumlu bireylerin yetişmesi sağlanabilir.

Kaynakça

Aydın, A. (2014). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gazi Kitapevi,

Çelikkaya, T. (2013). Ortaokulda doğrudan kazandirilacak değerlerin vatandaşlık ve demokrasi eğitimi kitabına yansıma düzeyleri. *Electronic Turkish Studies, 8*(8), 1715-1731.

Ersoy, A. F. (2016a). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenleri ve öğrencilerin algısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(3). 67-83.

Gözütok, F. D. (2003). *Hukuk İlintili Yurttaşlık Eğitimi.* Türkiye Barolar Birliği Yayınları. http://www.ankahukuk.com

Gülmez, M. (1994). *Türkiye'de insan hakları eğitimi*. Ankara.

Hablemitoğlu, Ş., & Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, 1*(3), 39-54.

Keleşoğlu, S. (2008). *Demokrat Yurttaşlık Niteliklerinin Kazandırılması açısından 7-8Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Programı ile 6-7 Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Programının Karşılaştırılması*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Keskin, S. C. & Yüceer, D. (2013). Danimarka'da vatandaşlık eğitimi. *Journal of Social Studies Education Research, 4*(1),97-120.

MEB (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Öğretmen Kılavuz Kitabı.*

Milli Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi. http://mevzuatmeb.gov.tr/html/2564 0.html

Öksüz, Y., & Kansu, C. Ç. (2015). According to the opinions of teachers and students active citizenship education in elementary school. *Mevlana International Jounal of Education,* 5(1), 10-25.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. ED.M. Bütün ve S.B Demir).Ankara: Pegem Akademi.

Sezer, V. (2013). *Lefkoşa'daki Liselerde Görev yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Niteliğine İlişkin Görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

Som, İ., & Karakaş, H. (2015). Türkiye'de vatandaşlık eğitimi üzerine bir inceleme. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırma Dergisi, 1*(1), 33-50.

Wood,J. (2010) "Preferred futures": active citizenship, government and young people's voices, *Youth&Policy,* 105, 50-70.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN PANDEMİ DÖNEMİ ALDIKLARI EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Vahit Ağa Yıldız[1*]

[1*] Correspondence: [redacted] Atatürk Üniversitesi; 25240 Yakutiye/Erzurum

Özet

Bu çalışmada üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde aldıkları uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları Atatürk Üniversitesinin çeşitli fakülteleri ve bölümlerinde eğitim gören 16 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından geliştirilen "Pandemi Dönemine İlişkin Öğrenci Görüşme Formu" ile toplanmıştır. Araştırma verileri içerik analiziyle çözümlenmiştir. Veri çözümleme sürecinde katılımcı teyidi yapılarak iç geçerlik ve güvenirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde farklı türde dijital altyapı ve toplantı programını kullandığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla, üniversitenin öğrenci bilgi sistemi (OBS) ve uzaktan eğitim merkezi (UZEM) altyapılarını Microsoft Teams altyapısıyla kullandığı, özel program olarak ise sıklıkla Zoom programını kullandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin çalışma düzenlerinin değiştiği, ilgi ve derslere yönelik tutumlarında değişiklikler olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin genellikle teorik dersler açısından bu süreci olumlu değerlendirdiği, uygulamalı dersler açısından ise olumsuz algıladıkları belirlenmiştir. Genel olarak sürecin, eğitim açısından başarısız geçtiği dile getirilmiştir. Sınavların çoğunlukla ödev şeklinde yapıldığı belirlenmiştir. Akademisyenlerin bu süreçteki beceri ve yeterliliklere sahip olmalarına ilişkin olarak özellikle ilk başlarda sıkıntılar yaşandığı, sonradan adapte olunduğu; bazı Öğretim elemanlarının bu süreçte aktif bazılarının pasif olduğu; genellikle yaşlı akademisyenlerin teknolojik altyapıyı kullanmada sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir. Sürece ilişkin olarak, sistemsel sorunlar, internetin yetersizliği, zaman ve iletişim sıkıntısı ve bazı Öğretim elemanlarının ilgisizliği vb. sorunlar dile getirilmiştir. Buna ek olarak sürecin öğrencileri araştırmaya yönlendirmesi, öğrencinin kendine zaman ayırabilmesine olanak vermesi gibi olumlu yansımalarının olduğu da dile getirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Covit-19, uzaktan eğitim, üniversite, öğrenci görüşleri

Giriş

Eğitim "bireyin yeteneklerini belirli bir süreç içinde ulaşabileceği en üst düzeye kadar geliştirmek" olarak tanımlanabilir (Kılıç, 2018, s.9). Bu süreci yürütürken zaman zaman beklenmedik değişkenler sürece katılabilir veya süreci engelleyebilir. Tarih boyunca yaşanan savaşlar, büyük afetler veya salgınlar yaşamın her alanını olduğu gibi eğitim alanını da olumsuz etkilemiştir. Tüm dünyada büyük etkileri olan Covit-19 pandemisi Türkiye'de de birçok alanda sıkıntılar yaşanmasına yol açmıştır. Bu süreçte hem ülke hem de bireyler olarak pandeminin sosyal, ekonomik ve psikolojik yönden etkileri büyük oranda hissedilmiştir. Dahası ülkede –bu yazının yazıldığı tarih itibariyle- iki yüz binin üzerinde vaka ve beş binden fazla ölen insan kayda geçmiştir (Wikipedia, 2020). Bu süreçte can kayıplarının ve yaşanan olumsuzlukların, yaşamın birçok alanında olumsuz etkiler gösterdiği söylenebilir. Bu etkinin en çok hissedildiği alanlardan biri de eğitimdir.

Yüksek Öğretim Kurumu istatistiklerine göre, yükseköğretim kurumlarında 8 milyonun üzerinde eğitim gören öğrenci ve 170 binin üzerinde öğretim elemanı mevcuttur. Bu süreçte Türkiye'nin olağanüstü duruma hem hızlı uyum sağlaması, hem de her düzeydeki okulların tatil edilmesi büyük can kayıplarını önleme açısından önemlidir. Salgının yaygınlaştığı dönemde, 16 Mart 2020 tarihi itibariyle hem MEB'e hem de YÖK'e bağlı eğitim kurumları tatil edilmiş ve uzaktan eğitim sürecine girilmiştir.

Uzaktan eğitimin geçmişi 1700'lü yıllara dayanmaktadır. 18. ve 19. yüzyıllarda özellikle Avrupa'da pek çok ülkede mektupla eğitim şeklinde görülmüştür. İngiltere, Almanya ve Fransa'da yaygınlaşan bu uygulama daha sonra dünyada farklı biçimlerde uygulanmıştır (Kırık, 2014).

Kavramsal olarak ilkin Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 Yılı Kataloğunda geçmiş olan "uzaktan eğitim" terimi, yine ilk kez aynı üniversitede yönetici olan William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda kullanılmıştır. Uzaktan eğitim, öğrenenle öğretenin fiziksel olarak birbirinden uzakta olduğu bir eğitim biçimidir (Adıyaman, 2002). Türkiye'de ise 1927 yılından itibaren tartışılmaya ve uygulanmaya başlanmıştır. Özellikle eğitim kurumlarının fiziki eksikleri uzaktan eğitimin gelişim göstermesini sağlamıştır. Bu sistem zamanla ilk, orta, lise, yükseköğretim derecelerinde de aktif bir şekilde kullanılmıştır. 2 Haziran 1927 tarihinde bakanlık bünyesindeki bir toplantıda Türkiye'de eğitimin temel sorunları ele alınmıştır. Bu toplantıda gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri irdelenmiş olup Türkiye'deki eğitim sorunun çözümünün mektupla öğretim yöntemi olduğu konusunda anlaşılmıştır (Kırık, 2014). Uzaktan eğitim zaman içinde farklı formlara bürünmüş ve yaygınlaşmıştır. Covit-19 pandemi döneminde de önemi bir kez daha anlaşılmıştır.

Alan yazın incelendiğinde, internet tabanlı eğitimin yüz yüze eğitime oranla başarılı sonuçlar elde ettiğini belirleyen çalışmalar mevcuttur (Şahin, & Tekdal, 2005). Bunun aksine harmanlanmış öğrenme ortamlarının uzaktan eğitim ortamlarına oranla öğretmen desteği, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ders içeriği ve yapısı, kurumsal destek açısından çevrimiçi eğitim alan öğrencilere göre daha fazla doyum elde ettiği, daha başarılı olduğu, öğrenmenin daha kalıcı olduğu sonucu (Usta,& Mahiroğlu, 2008) da elde edilmiştir. Türkiye'de Covit-19 pandemi döneminde üniversitelerin tatil edildiği 16 Mart 2020 tarihi itibariyle birçok çalışma yürütülmüştür. Üniversiteler kendi bünyelerindeki dijital altyapılar başta olmak üzere, farklı platformlarda uzaktan eğitim sürecini yürütmeye çalışmıştır. Bu süreçte birçok başarılı işleyiş görülmesinin yanı sıra, sürece aniden giriş yapılması nedeniyle birtakım sorunlar ve eksikliklere de rastlanmıştır. Bu süreçte yapılan çalışmalar, sürecin öğrenciler üzerindeki olumsuz yansımalarını ortaya koymuştur. Seçer ve Ulaş (2020) Covit-19 salgınının etkileri yaşam boyu sürebilen bu rahatsızlık açısından- gençleri ciddi biçimde risk altına soktuğunu göstermiştir. Araştırma içinde bulunulan dönemde, üniversitelerde eğitim sürecini farklı yönleriyle ele alması bakımından önemlidir. Yeni bir alana ilişkin mevcut durumu betimlediği ve geleceğe yönelik de yön çizdiğinden alan yazına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Amaç ve Alt Problemler

Bu çalışmanın amacı covit-19 pandemi döneminde üniversitelerde yürütülen eğitimi öğrencilerin bakış açısıyla incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Pandemi döneminde öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında ve tutumunda önceki döneme göre görülen değişiklikler nelerdir?
2. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları dijital ortamlar nelerdir?
3. Uzaktan eğitim döneminde sınavlar ve değerlendirme süreci nasıl yürütüldü?
4. Uzaktan eğitim sürecinin etkililiği ve verimliliğine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?
5. Pandemi döneminde, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecini yönetme beceri ve yeterliliklerine ilişkin öğrenci görüşleri nasıldır?
6. Uzaktan eğitim döneminde canlı ders, ödev ve sınav süreçlerinde belirlenen sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması ile yürütülmüştür. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olay, ortam, program, sosyal grup veya birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlanabilir (McMillan, 2000). Durum çalışmalarında tek bir birim incelenir. Bu birim, birey, grup, site, sınıf, politika, program, süreç, kurum veya topluluk olabilir (Ary, Jacobs ve Razavieh, 2010). Araştırmada büyük bir grup (öğrenciler) ve bir süreç (pandemi dönemi eğitim süreci) ele alındığından durum çalışması olarak düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Atatürk Üniversitesi'ne bağlı farklı fakülteler ve bölümlerde öğrenim gören 16 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrenciler, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Uygun örnekleme katılımcı olarak hizmet verecek en yakın kişileri seçmeyi ve gerekli örnek büyüklüğü elde edilene ya da o sırada ulaşılabilir ve erişilebilir olana kadar bu sürece devam etmeyi içerir. Araştırmacılar basitçe erişimi kolay olanlardan örnek seçerler. (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri «Pandemi Dönemine İlişkin Üniversite Öğrencileri Görüşme Formu» aracılığıyla toplanmıştır. Bu form 5 temel sorudan oluşmaktadır. Yapılandırılmamış görüşme araştırmacı tarafından geliştirilen, uzman görüşleri alınan ve dil kontrolü yapılan bir formdur. Ayrıca görüşme formuna ilişkin pilot uygulama yapılarak, soruları yeniden düzenlenmiş ve son hali verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada toplanacak verilerin tümü, pandemi döneminde olunması nedeniyle uzaktan, telefon yoluyla gerçekleştirilmiştir. Öncelikle görüşülebilecek veli ve öğrenciler belirlenmiş ve iletişime geçilmiş, çalışmanın amacında bahsedilmiştir. Ayrıca görüşmenin nasıl olacağı detaylıca açıklanmış ve görüşmelere ilişkin sesli kayıt alınacağı konusunda da bilgilendirme yapılmıştır. Uygun olduğu belirlenen öğrencilerden randevu alınmış ve telefonla aranmıştır. Telefonla aranan tüm öğrencilere ilişkin görüşmeler, telefonun ses kayıt uygulamasıyla kaydedilmiştir. Görüşme kayıtlarında yalnızca sorulara verilen yanıtlar değil, görüşmeye ilişkin bilgilendirme ve kayıt için izin verip vermediğinin onayı da yer almaktadır. Tüm sesli kayıtlar kayıt sırası ve görüşmeci adıyla birlikte dosyalanmış ve muhafaza edilmiştir.

Verilerin Çözümlenmesi

Veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Görüşler kodlara ve temalara ayrılmıştır. Cohen Manion ve Morrison (2007) içerik analizinin; metinlerin düzenlenmesi, özetlenmesi, karşılaştırılması ve yorumlanmasından oluşan; tekrarlanabilir, gözlemlenebilir, sistematik ve belli bir kurala dayanan bir araştırma tekniği olduğunu vurgulamışlardır. Elde edilen görüşme metinleri incelenmiş ve her bir farklı görüş bir kod numarası ile (K1, K2…) kodlanmıştır. Görüşme yapılan öğrencilere ö1, ö2 şeklinde kod verilmiştir. Verilerin çözümlenme sürecinde verilerin güvenirliği ve geçerliği adına belirlenen ve grubu temsil edecek öğrencilerle katılımcı teyidi (member checking) yapılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliği ve güvenirliği için alınan önlemler şunlardır:

Elde edilen verilerin betimsel bir yaklaşımla sunulması ve doğrudan alıntılarla zenginleştirilmesi (LeCompte, & Goetz, 1982). Kuramsal olarak belirlenen her bir boyuta ilişkin olarak kodlar tablolaştırılmış ve sunulmuştur. Ayrıca tabloda verilen kodlara ilişkin doğrudan alıntılar da sunulmuştur.

Araştırmada veri kaynağı olan kişilerin açıkça tanımlanması (Lecompte, & Goetz, 1982). Araştırmanın evreni ve örneklem grubu, örneklemenin nasıl yapıldığı, katılımcı profilleri açık ve ayrıntılı bir şekilde tanımlanmıştır.

Katılımcı teyidi yapılması da geçerlik ve güvenirliği artırmıştır (Başkale, 2016). Kaynak materyallerinin (referential adequacy materials) dosyalanması. Dokümanlar, ses kayıtları, resimler ve diğer ham veriler çalışma sırasında toplanır ve analiz edilmeden arşivlenir; bu malzemeler daha sonra sorgulanan veya başkaları tarafından analiz edilen diğer verilerden yapılan yorumları test etmek için kullanılabilir (Guba, & Lincoln, 1982). Bu kapsamda toplanan bütün nicel ve nitel veriler ham halleriyle dosyalanmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin İlgi, Tutum, Düzen ve Alışkanlıklarındaki Değişimler

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecindeki derse yönelik ilgisi, tutumu, çalışma düzeni ve alışkanlıklarında meydana gelen değişikliklere ilişkin görüşleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Öğrencilerin İlgi, Tutum, Düzen ve Alışkanlıkları

Belirtilen Görüş	**N**
Çalışma düzeni, planı farklılaştı	10
Çalışma süresi arttı	8
Çalışma süresi azaldı	4
Ders çalışma alışkanlığı bitti	3
İlgim azaldı	2
Tutum değişmedi	1
Evde çalışmak zor geldi	1
İlgim değişmedi	1
Tutumum farklılaştı	1
Başarı ölçütleri değişti	1

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla çalışma düzeninin farklılaştığını (n=10) belirttiği ve çoğunlukla olumsuz görüşler dile getirdiği görülmektedir. Bu konuya ilişkin görüşler:

Ö11: *"Okuldayken daha kolay ulaşabiliyorduk bilgiye. Daha verimli oluyordu. Uzaktan olunca ve ilk defa yaşadığımız bir şey olunca, ister istemez çalışma şeklimizi, sınav sürecini, hepsini olumsuz etkiledi."*

Ö6: *"Şöyle ki, okuldayken daha az çalışıyordum. Evde yapacak hiçbir şey olmadığı için kendimi çalışmaya verdim."*

Kullanılan Dijital Altyapılar

Öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde canlı ders, ödev ve sınav sürecinde kullandıkları dijital alt yapılar sorulmuş ve alınan yanıtlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Dijital Altyapılar

Dijital Platform	**N**
OBS DBS ATAUZEM	12
ZOOM	7
Microsoft Teams	6
Adobe connect	3
Watsapp	1
Google Meets	1
Youtube Canlı	1
Teamlink	1
Webinar	1

Tablo 2 incelendiğinde uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla üniversitenin kendi altyapısının (öğrenci bilgi sistemi, ders bilgi sistemi, uzaktan eğitim merkezi) kullanıldığı (n=12), bunu Zoom (n=7) ve Microsoft Teams (n=6) programlarının izlediği görülmektedir.

Sınavların Yapılma Biçimi

Öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde sınavların nasıl yapıldığı sorulmuş ve belirtilen görüşler Tablo 3'te listelenmiştir.

Tablo 3.

Sınavların Yapılma Sürecine İlişkin Görüşler

Belirtilen Görüş	N
Sınavlar ödev şeklinde yapıldı	12
Sınav çevrimiçi (süreli) oldu.	9
Canlı görüşmeyle yapıldı	2
Sınav ile ödevin ortalaması alındı	1
Video ödevi sınav oluyor	1
Sınav klasik sorularla yapıldı (geri göndermeli)	1
Sınav yapılmadı	1

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin sınav sürecine ilişkin olarak sıklıkla sınavların ödev şeklinde yapıldığını (n=12) belirttiği görülmüştür.

Ö8: *"Benim sınavların genellikle ödev ağırlıklı oldu."*

Ö15: *"1,2 ve3. Sınıflara belli bir süre verilerek yazılı test yapıldı internet üzerinden."*

Sürecin Başarısı ve Verimliliği

Öğrencilere, sürecin etkili ve başarılı geçip geçmediğine ilişkin görüşleri sorulmuş ve belirtilen görüşler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Uzaktan Eğitim Sürecinin Başarısına İlişkin Görüşler

Belirtilen Görüş	N
Başarısız geçti	11
Uygulamalı dersler açısından verimsiz geçti	6
Yüz yüze eğitim kadar etkili değildi	4
Mevcut olanaklarla en iyi sonucu elde ettik	4
Verimli ve yararlı geçti	4
Başarı öğrenciye göre değişti.	2
Kısmen yararlı geçti	1
Başarı tam olarak kestirilemez	1

Tablo incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu sürecin başarısız geçtiğini (n=11) belirttiği görülmektedir. Bu konuda birçok görüş mevcuttur:

Ö10: "*Bence bu süreç verimli geçmedi. Çünkü her hocamız her hafta ders yapmadı. Yapılan derslere de katılım azdı. Verimsiz geçti."*

Ö7: "*Benim için çok verimsiz oldu bu pandemi uzaktan eğitim süreci. Çünkü uygulamalı ders alıyorum ben."*

Ö4: *"Mecburiyetten dolayı en verimli ne şekilde geçirilebilirse o şekilde geçirmeye çalıştık. Tabi ki de aksaklıklar oldu. Eksik kaldığımız şeyler olmuştur ama pratikte biz yapabileceğimiz bir şey olmadığı için fazla eksikliğini hissetmedik."*

Sürecin Olumlu Etkileri

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin olumlu etkilerine ilişkin belirttikleri görüşler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Sürecin Olumlu Etkileri

Belirtilen Görüş	N
Teorik derslerde uygulanabilir bir sistem	4
Öğrencileri araştırmaya ve öğrenmeye yönlendirdi	3
Kendimize vakit ayırabildik	1
Sürecin, öğretim elemanlarına da yararlı oldu	1
Dersler düzenli ve programlı yapıldı	1

Sınıf içi dikkat dağıtan etkenlerin olmaması güzeldi	1
Uzakta okuyan öğrenciler için ideal	1
Evde çalışma avantaja dönüştü	1
Canlı dersleri tekrar izleme olanağı olması güzeldi	1
Bazı ödevler yararlıydı	1

Tablo 5 incelendiğinde, uzaktan eğitim sürecinin teorik derslerde uygulanabilecek bir sistem olduğu (n=4) ve öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği (n=3) gibi görüşlerin en fazla dile getirildiği görülebilir.

Ö9: *"bölüm dersi dışında olan –inkılap tarihiydi, edebiyatıydı böyle derslerimiz de var-bunlar tabi uzaktan olarak daha iyi oluyor. Bölüm dersleri pek uzaktan olmuyor gibi. Daha çok öğrenmeye odaklı olduğu için yüz yüze olması daha verimli gibi."*

Ö2: *"Güzel bir yanı da oldu, sayesinde birçok konuda araştırma yapma şansımız oldu."*

Öğretim Elemanlarının Yeterliliği

Öğrencilere, öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sürecini etkili bir şekilde kullanabilme yeterliklerine ilişkin görüşleri sorulmuş ve belirtilen görüşler Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretim Elemanlarının Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Belirtilen Görüş	**N**
Öğretim elemanları yetersizdi	6
Öğretim elemanına göre yeterlilik değişti	5
Öğretim elemanları yeterliydi	3
Yeterlilikleri zaman içinde değişti (olumluya doğru)	3

Tablo 6 incelendiğinde, sıklıkla öğretim elemanlarını yetersiz olduğu (n=6), yeterliklerinin öğretim elemanına göre farklılaştığı (n=5) belirtilmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının yeterli olduğu (n=3) ve yeterliklerinin zaman içinde olumluya doğru farklılaştığı (n=3) görüşleri de dile getirilmiştir.

Ö11: **"***Bence her hoca için değişir ama genel olarak konuşmak gerekirse yönetemediler. Çünkü öğretim elemanlarının teknolojiye uyumu diyelim veya bizim derse ulaşma imkanımız hep kısıtlı oldu."*

Ö4: "Çok çok iyi çok çok başarılı kullandıklarını söyleyemem ama kimse kötü niyetli değildi. Hemen hepsi canlı yayını kullanmaya çalıştı. Bazılarında hiç bir şekilde girişim olmadı. Kesinlikle hocadan hocaya fark etti."

Ö1: *"Evet dijital ortamları kullanabiliyorlardı. Sağ olsunlar bir saat iki saat yılmadan bize dersi anlattılar."*

Öğretim Elemanlarının-Yönetimin Yaklaşımı

Öğrenciler, ders aldıkları öğretim elemanlarının ve bağlı oldukları yönetim birimlerinin yaklaşımlarına ilişkin görüşler dile getirmişlerdir. Bu görüşler Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretim Elemanları ve Yönetimin Öğrencilere Yaklaşımı ve Tutumu

Belirtilen Görüş	**N**
Bazı öğretim elemanları ders vb. yapmadı	4
Bazı öğretim elemanları emek verdi	4
Öğretim elemanlarının desteği bize yararlı oldu	3
Çoğu hocamız yanımızda oldu	2
Üniversite, öğrencinin yanında olduğunu hissettirdi	1
Öğretim elemanları öğrencilerle ilgilenmedi	1

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin sıklıkla olumlu görüşler dile getirdiği görülmektedir. Bazı öğretim elemanlarının ders vb. yapmadığı (n=4) gibi olumsuz bir görüş ile bazı öğretim elemanlarının çok emek verdiği (n=4) gibi olumlu bir görüş sıklıkla dile getirilmiştir.

Ö16: *"Zaten çoğu hocamız ders anlatamadı. Sistem üzerinden sadece video yükledi ve ders yapmadı."*

Ö10: *"Bazı öğretim elemanlarız çok güzel kullandı bunu. Mesela her hafta ders yapan öğretim elemanları da vardı. Çok güzel kullandılar. Mesela zomdan yapılan dersleri kaydettiler, sisteme attılar. Onları tekrar izleme fırsatımız oldu".*

Sürece İlişkin Belirlenen Sorunlar

Öğrencilere süreçte yaşadıkları veya gözlemledikleri sorunlar sorulmuş ve belirtilen görüşler Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Belirlenen Sorunlar

Belirtilen Görüş	**N**
İnternet bağlantısı sorun yaşattı	5
Dijital altyapı yetersizliği	5
Öğretim elemanlarıyla iletişim problemi	4
İmkânsızlıklar (internet veya bilgisayar vb. olmayışı)	4
Ödevler fazla zorlayıcıydı	3
Kopya çekme olayı vardı	3
Öğrencilerin teknolojiyi kullanma yetersizliği	2
Canlı derslerde etkileşim olmaması (geri dönülememesi vb)	2
Katılım çok düşüktü	2
OBS'den mesajların geç gelmesi	2
Öğretim elemanlarının etkili olamaması	2
Sınavlarda sistemlerde çökme yaşandı	1
Ders öncesinde konuya ilişki materyal paylaşılmaması	1
Öğretim elemanlarının attığı kaynaklar çok yoğundu	1
Hangi konunun önemli olduğu anlaşılamadı	1
Sosyalleşme yönünden eksik kaldık	1
Ödevler incelenmeden herkese aynı not verildi	1
Bazı ödevler yararsızdı	1
Sıkça ödev verildi	1
Bilgisayarın sağlık sorunu yaratması	1
Ev ortamının çalışmaya uygun olmaması	1
Belirli bir programın olmaması	1
Çok fazla ödev verilmesi	1
Canlı derslerin kaydedilmemesi	1
Öğretim elemanlarının dersi düzensiz (zaman açısından) yapması	1
Öğrenciler dersleri ciddiye almadılar	1

Tablo 8 incelendiğinde, öğrencilerin sıklıkla internet bağlantısının sorun yaşatması (n=5) ve dijital altyapı yetersizliği (n=5) gibi teknolojik konularda yaşanan sorunlara vurgu yaptıkları görülmektedir.

Ö7: "*Teknolojik ortamda yaptığımız zaman teknik aksaklıklar olabiliyor. Mesela internetin donması ya da elektrik gitmesi vs.den dolayı…"*

Ö15: *"Biz daha çok video uygulama gördük… Ama videoların kalitesi, aksaması, saniye saniye değil de böyle 5-10 saniye ilerlemesi, bu teknik aksaklık hakikaten yordu yani, hevesimizi falan da kaçırdı. Çok bir şey de kazanamadık videodan. Tabi her zaman, videoyu indirme seçeneğimiz vardı, sonradan izleme seçeneğimiz de vardı. Ama böyle bir teknik aksaklık oluyordu en başta."*

Sonuçlar ve Tartışma

Pandemi döneminde üniversitede yürütülen uzaktan eğitim sürecini ele alan bu çalışmada, sürecin farklı yönleriyle ilgili veriler elde edilmiştir. Öğrencilerde katılımın düştüğü, çalışma düzenlerinin farklılaştığı, ilgi ve motivasyonun azaldığı belirlenmiştir. Seçer ve Ulaş (2020)'nin çalışmasında da bu sürecin gençleri olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Dolayısıyla farklı türde birçok etkenden kaynaklı olarak eğitim sürecinin olumsuz etkilendiği söylenebilir. Bu çalışmada belirtilen bir görüşe benzer şekilde Opara (2020)'nin de belirttiği gibi, uzaktan eğitim tek başına değil, geleneksel yüz yüze eğitimi destekleyici olarak kullanılabilir. Uzaktan eğitim sağladığı pek çok avantajdan dolayı gelecekte düşünülebilecek iyi bir sistem olabilir (Nash, 2015).

Öğrenciler, çoğunlukla ders ve sınav süreçlerini üniversitenin altyapısıyla gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Microsoft Teams altyapısını kullanarak bazı süreçlerin yürütüldüğü belirtilmiştir. Bu açıdan üniversitenin dijital açıdan donanımlı olduğu söylenebilir. Öğretim elemanlarının yeterliği konusunda farklı görüşler dile getirilmiştir. Belirtilen görüşlerde akademisyenlerin bazı becerileri kullanmada yeterli olmadığı, bu yeterliliğin kişiden kişiye farklılaştığı dile getirilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin öğretim elemanlarını yeterli bulduğu ve süreç ilerledikçe bazı öğretim elemanlarının birtakım beceriler kazandığı vurgulanmıştır. Özellikle ileri yaşlardaki öğretim elemanlarının dijital altyapıyı kullanabilme yeterliklerinin gelişmesi, benzer bir durumda başarı elde edebilmek açısından önemlidir.

Sürecin başarısına ilişkin farklı görüşler olsa da çoğunlukla sürecin verimli geçmediği vurgulanmıştır. Buna farklı etkenlerin neden olduğu belirtilmiştir. Üniversite düzeyindeki bu verimsizlik farklı düzeylerde de görülmüştür. Yıldız ve Kılıç (2020)'nin örgün öğretimin farklı düzeylerdeki öğrencilere ilişkin çalışmasında da benzer şekilde sürecin başarısız veya kısmen başarılı geçtiği belirtilmiştir. Gao (2020)'nin çalışmasında ise özel bir alanda sürecin başarılı bir şekilde uygulanabildiği belirtilmiş olup bu çalışmanın sonuçlarıyla aykırılık göstermektedir.

Sürecin olumlu yanları olarak, uzaktan eğitim sürecinin teorik dersler için uygun olduğu, öğrencileri araştırmaya yönlendirdiği ve ailesinden uzakta okuyan öğrenciler için yararlı olduğu gibi görüşler belirtilmiştir. Ergüney (2013) uzaktan eğitimin bir türü olan MOOC'un (Massive Open Online Course) İnternet bağlantısı olan her yerde eğitim olanağı sunma, paylaşılabilir ve yeniden kullanılabilir ders materyallerinin olması, resmiyetten uzak bir öğrenme ortamı, bireylerin kendi hızında ve istediği zaman öğrenmesini sağlaması, maliyetleri düşürmesi gibi pek çok işlevinin olduğunu belirtmiştir.

Belirlenen sorunlar içerisinde internet altyapısı, dijital altyapı sorunları, canlı ders yayınlarında yaşanan sorunlar önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla teknik altyapıda yaşanan sorunların süreci büyük ölçüde olumsuz etkilediği düşünülmektedir.

Kaynakça

Adıyaman, Z. (2001). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology TOJET, 1*(11), 92-97.

Ary, D., Jacobs, L. C., & Razavieh, A. (2010). *Introduction to research in education 8th edition, Wardswoth Cengage Learning*. Canada: Nelson Education Ltd Exotic Classic.

Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, *9*(1), 27-36.

Cohen, L. Manion. L., & Morrison, K.(2007). Research methods in education. *London. Routledge*.

Ergüney, M. (2015). Uzaktan eğitimin geleceği: MOOC (massive open online course). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *4*(4), 15-22.

Gao, X. (2020, May). New Mode of Distance Learning in Primary Schools in the Environment of Multimedia Computer Assisted Instruction. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1544, No. 1, p. 012031). IOP Publishing.

Guba,E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, *30*(4), 233-252.

Kılıç, D. (2018). *Eğitime giriş* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.

LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, *52*(1), 31-60.

Mcmillan, J. H. (2000). Educational research: Fundamentals fort he cunsomer (3th ed.). New York:Longman

Nash, J. A. (2015). Future of Online Education in Crisis: A Call to Action. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 14*(2), 80-88.

Opara, E. (2020). Online distance learning: An alternative in a time of global crisis (Preprint). https://www.researchgate.net/publication/340077459_Online_Distance_Learning_An_Alternative_in_a_Time_of_Global_Crisis web sitesinden 10.07.2020 tarihinde edinilmiştir.

Şahin, M. C., & Tekdal, M. (2005). İnternet tabanlı uzaktan eğitimin etkililiği: Bir meta-analiz çalışması. *Akademik Bilişim*, 02-04.

Seçer, İ., & Ulaş, S. (2020). An Investigation of the Effect of COVID-19 on OCD in Youth in the Context of Emotional Reactivity, Experiential Avoidance, Depression and Anxiety. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-14.

Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2007). *Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(2), 1-15.

Wikipedia. Türkiye'de Covit-19 Pandemisi. https://tr.wikipedia.org/wiki/T%C3%BCrkiye%27de_COVID-19_pandemisi adresinden edinilmiştir. Erişim Tarihi: 10.07.2020.

Yıldız, V. A, ve Kılıç, D. (2020). *Pandemi dönemi eğitim süreci ve öğrencilere ilişkin öğretmen ve veli görüşleri [Öz].* International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections (ICIER 2020)'de sunulan bildiri, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa.

PİYANO PEDAGOJİSİNE YÖNELİK ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Gözdem İlkay[1*], Atakan Sarı[2]
1*Correspondence gozdem.ilkay@neu.edu.tr Yakın Doğu Üniversitesi,
Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı

Özet
Çalışmada; piyano öğretimindeki pedagojik yaklaşımların kademeli olarak öğretim yöntemlerinin aşamalandırılması ve yorumlanarak ifade edilmesi amaçlanmıştır. Piyanoda etüt çalışmaları, etütlerle solfej dersi bağlantısının önemi, müziksel dönemlerin dönemsel özellikleri ve dönemde çalınış biçimleri, nüanslar ve süsleme çalışmaları öğretimi, öğretim yöntemleri, eserlerde başlangıç, orta ve ileri seviye için öğretim teknikleri, pedal kullanımı ve öğretimi konuları ile deşifre ve teknik çalışmalarının önemi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi ile durum çalışması olarak yapılmıştır. Literatür verileri toplanarak betimlenmiş ve bağlantılı olarak çalışmada sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: piyano, pedagoji, öğretim yöntemleri

Giriş
Enstrüman çalmak atletizm sporu ile benzerlikler gösterir. Profesyonel bir piyanist; güçlü teknik donanıma sahip olabilmesi için günlük ısınma rutini kapsamında, etüt çalışmalarının öneminin farkında olarak çalışmalarını planlamaktadır. Tonalite, ölçüler, temel teknikler, süslemeler ve deşifre gibi temel piyano çalma davranışlarını kazandırmak adına bestelenmiş etütler de piyano literatüründe yer almaktadır. Etüt çalışılmasıyla kazanılan teknik yeterliliklerin, başka eserlere yansıyacak unsurlar olduğunun bilincinde olarak, çalışmalarına yer verilmesi önemlidir. Etütler yalnız teknik mükemmelleşmeye yönelik materyaller olmayıp aynı zamanda çeşitli ve düzenli ses sırası ile çalma becerisi kazandırmaya yönelik materyal niteliği de taşımaktadır. Etüt çalışmalarında öğrencinin duyum kontrolü önemlidir.

Etüt üzerinde çalışma, el ve parmakların gelişimine katkıda bulunduğu gibi parmakların güçlendirilmesine ve elin dayanıklılığının artırılmasına da yardımcı olan bir fiziksel çalışmadır. Bu çalışmalar, öğrencinin ritim duygusu, hareketler, tuşları iyi algılama becerisi ve melodik olma niteliği kazanmasına önemli derecede katkıda bulunur. Eser içeriğinin aktarılması için teknik materyaller birikimi şarttır. Kısacası etütler üzerinde çalışma eser içeriğine, seslendirme kalitesine, dayanağına, ses kontrolüne dikkati yoğunlaştırır. Bunlar da teknik ve el düzeni için temel beceriler sayılır (Gasımova, 2010).

Müzikte dönemler; bu dönemlerin tarihsel ve biçimsel özellikleri dönem bestecilerinin eserlerine de yansımaktadır. Bu doğrultuda dönemlerin tarihsel süreçlerinin müzik sanatını yansıttığı söylenebilir. Barok sanatı; hem sanata verilmiş bir ad hem de İtalyanların ülkelerinde yaygın hale gelen müziğe verdikleri ad olan bu dönem, genel olarak Bach dönemi müziği olarak da nitelendirilir (Say, 2005). Barok dönemin sonlarına doğru müzikte birbiri içine geçmiş fikirler içeren ağır bir kontrpuan dokusu gözlemlenmektedir. Besteciler anlık dramatik değişiklikler, daha derli toplu karışık olmayan dokular, daha hatırlanabilir melodiler kullanırlar.

Klasik dönemle birlikte besteciler; dinin etkisinden kurtularak; baskılayıcı form, armonik yapılar kuralcı yaklaşımlarından sıyrılır. Kontrpuanın yerini homofonik doku ile melodi ve eşlik alır, karmaşıklığın yerini basitlik, parlak ve vurgulu kontrastlara bırakarak müzik yalınlaşır. Dönemdeki en önemli değişim ise müzikteki yapının bölümlere ayrılmasıyla sonat formunun ortaya çıkması olmuştur.

Beethoven'ın geç müziğinde (3.dönem) görülen maceraperestliği daha da üst noktalara taşıma çabasındadırlar. Tonalitenin fonksiyonel kuramlarını irdeleyerek, karmaşık akorlar ve armonik yoğunluk üzerinde durmuşlardır. Uyumsuz seslerin yarattığı karmaşık dokulara yönelme mevcut olup kromatik hareketler aracılığıyla uzak tonlara modülasyon fikri kullanılmaya başlanılmıştır. Orkestra düzenine ise yeni enstrümanlar eklenerek orkestralarda sayı ve çeşitlilik olarak büyüme olmuştur.

Romantik dönemin sonlaması ile Empresyonizm (izlenimcilik) resimde ışığın obje üzerindeki etkisi olarak tanımlanır. Bu akım, 19. Yüzyılın sonlarında biraz gecikmeli olarak müziğe geçmiştir. Zor anlaşılan bir müzik, zor sergilenen ve zor icra edilebilen bir dönemdir.

Dönemlerdeki özelliklerin yanı sıra piyano çalarken göz ardı edilmemesi gereken çalışmalardan bir diğeri de teknik ve deşifre çalışmalarıdır. Deşifre çalma piyano eğitiminde kazanılması gereken temel becerilerden biridir. Akıcı olarak deşifre becerisinin kazandırılması, piyano eğitim sürecinde karşılaşılan pek çok problemin çözülmesinde önemli rol oynamaktadır (Özer, 2010). Piyano çalarken çalınacak eseri öğretmekten daha önemli olan deşifre çalmayı ve çalışmayı öğretmektir. Deşifre; daha önce hiç bilinmeyen virajlı bir dağ yolunda karşımıza ne çıkacağını bilinmediğinden araba yavaş, dikkatli ve temkinli kullanılır. Deşifre yapmak da bu örnekte belirtildiği üzere önceden bilinmeyen bir parçanın yavaş ve temkinli olarak çalınmaya çalışılması olarak tanımlanabilir.

Pedagojik yönü çok kuvvetli olarak pedagoji literatüründe yer alan Santa Maria'nın "Arte de Taner Fantasia" metodunda, iyi çalmanın sekiz önemli özelliği anlatılmıştır. Maria, doğru ritimle çalmak, ellerin güzel tutulması, klavyenin karşısına iyi oturmak, kesin ve temiz çalmak, çıkıcı ve inici pasajları iyi çalmak, doğru parmakla çalmak, keyif vererek çalmak ve süslemeleri iyi yapmak olduğunu vurgulamaktadır (akt. Gültek, 2004). Bu temel ilkelerden yola çıkarak; piyanoda etüt, eser, deşifre ve teknik çalışma yöntemlerinin aşamalandırmalı olarak öğretimi, öğrencinin piyano çalgısını doğru yöntem ve teknikle öğrenmesini sağlarken müziksel ve teknik gelişimini de bir o kadar olumlu yolda etkiler. Bu doğrultuda çalışmanın problemini piyano pedagojisine yönelik öğretim yaklaşımları nasıl olmalıdır sorusu oluşturmaktadır.

Amaç

Çalışmada; piyano öğretimindeki pedagojik yaklaşımların başlangıç, orta ve ileri seviye olarak ayrıştırılması, seçilmiş etüt, eser, deşifre ve teknik çalışma örnekleri üzerinden öğretim yöntemlerinin ayrıntılı olarak açıklanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda;

Piyano pedagojisinde başlangıç, orta ve ileri seviyede;

1. "Etüt ve eserlerin,
2. "Deşifre Çalışmalar"ın,
3. "Teknik Çalışmalar"ın öğretim aşamaları nasıl olmalıdır?

Yöntem

Bu çalışma durum saptamaya ve var olan durumu bütünsel olarak yorumlamaya yönelik hazırlanmış betimsel yöntemdir. Çalışmada başlangıç, orta ve ileri seviye piyano öğretim yöntemleri bütünsel olarak tablolaştırılmış, betimsel olarak aşamalandırılarak yorumlanmıştır. Çalışmanın çalışma grubunda piyanoda etütler, eserler, deşifre çalışmaları ve teknik çalışmalar yer almaktadır.

Analiz Yöntemi

Araştırma bulgularını tanımlayabilmek adına aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir.

Pozisyon: 1. Parmak olarak adlandırılan baş parmağın hangi notaya yerleştirileceğini anlatır. Geriye kalan parmaklar tuş atlamaksızın dizilirler veya baş ve işaret parmağı arasındaki tuş boş bırakılır.

Tonalite: Parçanın hangi sesle başlayıp biteceğini anlatır, buna bağlı olarak donanıma yazılacak değiştiricilerin (diyez ve bemoller) miktarı farklılık gösterir.

Ölçü: Vuruşların düzenli gruplar halinde organize edilmesine müzikte ölçü denir. 3/4'lük 4/4'lük gibi farklı ölçü birimlerinde aksanların yeri, bir vals ve marş arasındaki gibi fark ayrışır.

Süsleme: Her tür müzikte bulunan, bazen nota halinde yazılan, genellikle de farklı işaretlerle belirtilen, süratli ve kısa gruplar halindeki dekorasyon notalarıdır.

Teknik (Artikülasyon): Notaların arasındaki bağı anlatır, kesik, yarı kesik veya tamamen bağlı çalınacağını bildirir.

Nüans: Sesteki gürlüğü ve yumuşaklağı anlatır. Bunlar arasındaki geçiş ani veya kademeli olabildiği gibi iki elin farklı dinamiklere sahip olması piyano çalmanın olmazsa olmazıdır.

Terimler: Müzikal terimleri anlatır, genellikle İtalyanca olarak kullanılan hız terimlerinin yanısıra karakter belirten birçok terim eserin doğru yorumlanması açısından önemli bir yer tutar.

Dönem Stili: Yaklaşık 16. yy' dan itibaren yazılagelmiş enstrüman müziği her asır daha da detay kazanmış ve kazanmaya devam etmektedir. Bununla beraber, yazının olduğu kadar işitsel dilin de devasa farklılıklar göstermesi, çalgı çalım tekniği geliştikçe eserlerin de buna orantılı olarak karmaşıklaşmasındaki araçları inceler.

Bulgular

Bu bölümde sırasıyla; piyano pedagojisine yönelik öğretim tablosuna, etüt, eser, deşifre parçaları ve teknik çalışmaların öğretim yöntemlerine yer verilmiştir.

1.Piyano Pedagojisinde "Etüt ve Eserler"in Öğretim Yöntemleri

Tablo 1 'de; başlangıç seviyesindeki; pozisyon olarak 5 parmak ve 6 parmak kullanımı, tonalitesi 0-3 arızaya kadar olan etüt ya da eserler, ölçü türlerinden basit ve bileşik ölçüler, süslemelerden çarpmaların kullanımı, artikülasyon olarak legato, stacatto ve portato öğretimi, temel nüansların öğretimi ve hız belirten terimlerin öğretimi, **orta seviyede;** pozisyon olarak 5 parmak, 6 parmak ve oktav aşırı kullanımı, tonalitesi 0'dan-6 arızaya kadar olan etüt ya da eser seçimi, ölçü türlerinden tümünün öğretimi (basit, bileşik, aksak), süslemelerden tümünün kullanımının öğretimi (mordan, tril, çarpma, grupetto), artikülasyon olarak tümünün öğretimi (legato, stacatto ve portato), temel ve kademeli nüansların öğretimi, hız belirten terimlerin öğretimi, dönem stili olarak kromatisizm, alberti bas, modülasyon, uyumsuz sesler ve pedal kullanımının öğretimi, **ileri seviyede** ise; tüm pozisyonların (5 parmak, 6 parmak ve oktav aşırı kullanımı, tonalitesi 0'dan-8 arızaya kadar olan etüt ya da eser seçimi, ölçü türlerinden tümünün kullanımı (basit, bileşik, aksak), süslemelerden tümünün kullanımının öğretimi (mordan, tril, çarpma, grupetto), artikülasyon olarak tümünün öğretimi (legato, stacatto ve portato), tüm nüansların kullanımı (temel, kademeli ve kontrast), tüm terimlerin kullanımı (yoruma dayalı ve hız belirten), dönem stili olarak şifreli bas, kromatisizm, alberti bas, modülasyon, uyumsuz sesler pedal kullanımı ve atonalite öğretimi olarak aşamalandırma belirtilmiştir.

Tablo 1.

Piyano Pedagojisi Öğretim Aşamaları Tablosu

Seviye	Pozisyon			Tonalite				Ölçü			Süsleme				Artikülasyon			Nüans			Terimler		Dönem Stili						
	5 Parmak	6 Parmak	Oktav Aşırı	1-3 Arızalı	4-6 Arızalı	6-8 Arızalı	Atonal	Basit	Bileşik	Aksak	Mordan	Tril	Çarpma	Grupetto	Legato	Staccato	Portato	Temel	Kademeli	Kontrast	Yoruma	Hız Belirten	Şifreli Bas	Kromatisizm	Alberti Bas	Modülasyon	Uyumsuz	Pedal	Atonalite
Başlangıç	X	X		X				X	X				X		X	X	X	X				X							
Orta	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X		X	X	X	X	X	
İleri	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Etüt ve Eserlerin Öğretimi

Başlangıç Seviyesi

Etüt ve eser çalışmaları; Sol anahtarı ve fa anahtarı, sağ el ve sol el aynı anahtarda, sol ve fa anahtarı birlikte olan çalışmalar olarak sıralanabilir. Parçaların bazıları melodik ağırlıklı, bazısı teknik, bazısı da hem teknik hem melodik olarak yazılmıştır. Sağ ya da sol elde uzun değerde notalardan, 4'lük başlangıçlardan oluşan, temel tonik ses ile başlayan; akor, arpej, gam ya da karma olarak hepsini içeren parçalar olarak farklı yapılarda birçok çalışma bulunmaktadır.

Temelden başlatılan etüt ve eser çalışmalarında dikkat edilmesi gereken husus, her öğrencinin aynı metot ile başlatılması değil, öğrencilerin fiziksel yapılarına, öğrenebilme becerilerine ve müziksel işitme yapabilirliklerine uygun olan başlangıç metotları ile çalıştırılmasıdır. Kimi öğrenci sadece sağ elle sol anahtarı çalıştıran parçalar ile başlarken, kimi öğrenci Gurlitt'in etüt kitaplarında olduğu gibi sol anahtarında başlayıp her iki eli de sol anahtarı ile çalıştırırken, önce sağ el sonra sol el ayrı giden, sonra birleştiren ve tek anahtarda çalıştıran parçalar ile başlar.

Piyano iki elle çalınan polifonik bir çalgı olduğu için uzmanlar başlangıç seviyesi için, bazı yaklaşımlarda öğrencinin yapabilirliğine göre her iki anahtarda başlatılması ve temeli için daha sağlam bir başlangıç olacağı görüşündedir. Parça çalışırken, aynı tonda bir dizi ve aynı tonda da bir eser ile de desteklenmesi bütünleştirici yapıda olacağından, öğrenci için eseri çözümleme, tonaliteyi daha iyi kavrama ve ileri seviyeler için parçaları daha iyi anlamaya çalışmasını ve deşifre becerisini de kolaylaştıracaktır.

Piyanoya yeni başlamış öğrenciler için elin yumuşak kalkıp düşmesi çalıştırılmalı, büyük cümle küçük cümle farkıyla bağlar anlatılmalı, örneklerle öğrencinin hayal gücünü geliştirmesi sağlanmalıdır. Bir paragrafın hiç nefes alınmadan okunamayacağı gibi, elin hiç kaldırılmadan da bir porteyi bitiremeyeceği basit ve yalın olarak örneklendirilebilir.

Başlangıç seviyesindeki öğrenci 5 ve 6 parmak pozisyonlarına kısa sürede adapte olabilecektir. Öğrenci klavyede siyah tuşlara da sırasıyla alışmalıdır; sıfır değiştiricili tonlardan 3 değiştiricili tonlara ve gamlara kadar hakim olması beklenmektedir. Temel ritmik kalıplara sahip basit ve bileşik (2/4,3/4,4/4,3/8 ve 6/8) ölçülerde etüt ve eser çalabilecektir. Süslemeler ritmik aksaklıklara sebep olabileceğinden başlangıçta sadece çarpmanın öğretilmesi yerinde olacaktır. Farklı artikülasyon tekniklerinden bağlı çalma İtalyanca terimlere legato (bir sesten diğerine geçişte elini kaldırmama) ve kesik kesik çalma (staccato) belirli bir düzeye kadar öğretilebilir. Nüanslardaki gürlük yani hafif ve güçlü çalma başlangıç seviyesinde öğretilebilir. Birbirinden farklı yüzlerce terimden ilk öğretilebilecekler arasında hız belirten terimler vardır. Başlangıç aşamasında öğrenci henüz klavyeyi ve iki farklı anahtardaki notaları tanımaya yoğunlaşacağından çalacağı parçaların uzun soluklu olmaması gerekmektedir. Dönemin stiline uygun yazım ve çalım ayrıntılarına daha ileriki seviyede geçilmesi daha uygun görülmektedir.

Başlangıç seviyesi için; fiziksel gelişimi süren öğrencilerde 1 oktav ya da 2 oktav içerisinde olacak şekilde yavaş metronomla çalışma disiplini öğretilerek kırık akorlardan oluşan arpej çalışmaları, akorlar için parmakta balans bulabilmek için parmak dengesi çalışmaları yapılabilecek etüt ve eserler seçilmesi daha doğru olacaktır.

Orta Seviye

Orta seviyedeki öğrenci; bir oktav içerisinde öğrendiği tüm notaları başka oktavlara (aynı notaların daha ince veya kalın bölgelerde bulunmaları) aktarabilecektir, dolayısı ile eller zaman zaman birbirinden daha uzak noktalara ayrılabileceği gibi, zaman zaman da paralel olarak piyanonun daha ince veya kalın taraflarına yönelebilecektir. Öğrenci siyah tuşlar üzerindeki hakimiyetini artıracak ve 6 diyez ve bemollü tonlar olan Fa diyez majör ve Do bemol tonlarına kadar uzanabilecektir. Basit ve bileşik ölçülerdeki öğretim, biraz daha karmaşık bölünmelerle sürdürülür. Örneğin bir elin ikileme yaparken diğerinin üçleme yapmasına geçilebilir. Öğrenciye ritim algısını öğretirken bedenini kullandırmak, bedeni ile ritmi yaptırmak, zihninde ritmi şifreleme ve kodlamaya yardımcı olabilir. Sağ elle temel ritmi vururken, sol elle farklı bir ritim vurmak ya da ağzı ile söylerken vücuduyla başka bir hareket yapmak gibi örnekler verilebilir. Bu çalışmaların cevabını öğrenciden hemen beklememek, başlangıçtan itibaren bu tür çalışmalarla

besleyerek hem çalışı hem solfeji geliştirerek beynin eğitilmesine yardımcı olması amaçlanmaktadır.

Orta düzeye gelmiş bir öğrenci, triadları (3 sesten oluşan 5'li akor) bütün çevrimleriyle çalabilmeli ve tanıyabilmelidir. Çeşitli pedagoglar, ayrıca, orta seviyeye sahip bir öğrencinin tüm majör ve minör tondaki gamları, tetrakord (4 perdeden oluşan dizi) dizileri bütünlük içinde çalabileceklerini öne sürerler (Ertem, 2011).

Daha karmaşık süslemeler çalışılmaya başlanabilir. Süsleme çalışmasındaki notalar forte, tek tek tane tane yavaş tempo ve rahat parmak numarası ile giderek hızlandırılarak çalıştırılmalıdır. Süslemeli ve süslemesiz şekilde çalıştırma da bir yöntem olarak uygulanabilir. Süslemeli olan kısmın solfejini de okumak aynı tempo içerisinde kalmayı becerebilmek açısından yararlı bir çalışma olacaktır. Tril çalışmasında notanın değerine göre trili açık olarak yazmak öğrencinin ritmi tam kavraması açısından daha net olacaktır. Mozart'ın cümle sonu trili, Bach'ın mordanlarının her iki elde yapılmaya başlanması, geç veya esas notayla başlatılan grupettoların yazım ve çalım ayrıntıları öğrenciye aktarılır. Staccato çeşitlendirilerek, parmak ve önkol staccatoları öğretilir. Klavsenin yerini piyanonun almasıyla nüansta değişiklikler ortaya çıkmıştır. Besteciler dinamik olarak aşamalı nüans değişiklikleri (crescendo, decrescendo gibi) kullanarak, çift piyano, çift forte ve hızı değiştiren terimleri de kullanmaya başlamıştırlar. Öğrenci zıt nüanslara ani geçiş (subito) yapabileceği gibi bu geçişleri kademeli olarak da yapabilmelidir. Bir önceki seviyede cümle kurmayı elini kaldırarak hissettirmeye çalışılırken bu aşamada, nüansları kullanarak bu duygu öğretilebilir. İtalyanca temel hız terimlerinin yanı sıra öğrenci, parça içerisindeki geçici tempo değişikliği belirten terimlere de (l'istesso tempo , colla parte vb.) hakim olmalıdır. Siyah tuşlar üzerindeki hakimiyetini arttıran öğrenci, kromatik gamlara da başlamış, Mozart tipi sol el eşlik tipi olan Alberti bas tekniğine hakim, tonlar arasındaki geçişlere yatkın, uyumsuz sesleri analiz edip önceden okuyabilen ve bas partisinin değişimine paralel, pedal kullanmaya başlamış vaziyete gelmiş olur.

Bach 3 sesli envansiyonlar, Prelüd ve Fügler (2- 3 sesli olanlar) Scarlatti sonatların orta düzeyde olanları, Mozart, Haydn ve Beethoven sonatin, çeşitleme ve kolay sonatları, Mendelssohn Sözsüz Şarkılar, Brahms basit intermezzolar, Kabalevsky orta seviyeli parçalar ve Şostakoviç Fantastik Danslar bu seviyede yararlanılabilir.

İleri Seviye

İleri seviye bir öğrenci iki anahtardaki beş ek çizgiye kadar tereddütsüz okuyabilen ve parmaklarına asgari ölçekte bakma gerekliliği hisseder hale gelmiş olan öğrencidir. Öğrenci için tüm tonlar artık eşit derecede tanıdık ve öngörülebilir olmalıdır. Örneğin izlenimci dönemdeki bestecilerden Debussy ve Ravel'in ani ton değişimleri ve tonal yerine modal yazı tarzları önceden analiz edilerek öğrenilebilir. Notada, ölçü birimleri aksak ve doğaçlamayı andıran guruplar halinde görünebilir. Öğrenci kendini bu aşamada farklı birim vuruşlarına önceden hazırlamalıdır. Örneğin Adnan Saygun'un Aksak Tartımlar Üzerine Etütleri'nde basit ölçü içeren bir pasaj pek nadir görülür. Öğrenci bunları yine daha önceden analiz ederek çalışmaya başlayabilir, parmak numaralarını aksanları bozmayacak şekilde düzenleyebilir. Tüm yazılan süslemelerin üstüne Barok dönem bestecilerinin eserlerine, stile uygun süslemeleri kendi ekleyebilir. Staccato tekniğinde Liszt ve benzeri bestecilerin oktav pasajlarında bilek staccatosunu geliştirebilir. İleri seviye nüanslarında; İki el farklı kademelerde iniş ve çıkışlar yapabilmeli, çağdaş bestecilerin istediği efektleri çıkartabilmelidir. Öğrenciden çalışılması gereken gamı önce kademeli olarak çok hafif, sonra da çok forte çalışması istenerek 3 forteler,3 pianolar, sfler, ani nüans değişimleri olan bu dönemde bu çalışmayla müzikalite ve tuşe kalitesi için yararlı olacaktır. Akor geçişlerinde pedalsız çalışılmalı, geçişler parmakla yapılmaya çalışılmalıdır. Romantik dönemde küçük reçitatif notalar yoğunlukla kullanıldığı için, kromatik geçişlerde teknik çalışmalar yaptırılmalıdır. Gamlarda yapılan nüans kontrastı çalışması teknik pasajlarda da kullanılabilir. Terimlerde kelime hazinesini geliştirmeli, Alman romantiklerinin ve Fransız izlenimcilerinin kendi dillerinde kullandıkları terimlere vakıf olmalıdır. Öğrenci, önceden kazandığı dönem bilgilerine ek olarak, barok dönemde kullanılan şifreli bas okumasını geliştirmelidir. Günümüz batı sanat müziğine dair birkaç söz daha söylemek gerekirse; batı müziğinde şu ana kadar gözlemlediğimiz düzenin yerini aksak ritimler, uyumsuz armoniler ve düzensiz geçişler alır. Çözümlenmeyen, askıda kalan

armoniler, paralel hareketler, yoğun tartım değişiklikleri, pentatonik gamlar müzikte yer almaya başlamıştır. Schonberg ilk serbest atonal eserini bestelemiş (2. Yaylı Dörtlüsü, son bölüm), sonra da kromatik dizideki notaların hiyerarşik yapısını ekarte eden 12-ton müziğini icat etmiştir.

İleri seviyedeki; öğrenci çağdaş bestecilerin kullandığı yeni yazım (ritmik modülasyon, cluster vb.) ve çalım (prepared piano, flagolet vb.) teknikler ile genişleyen melodileri, yavaş yavaş ortaya çıkan ezgileri, çok yoğun pedal kullanımını ve ani nüans değişimlerini algılayabilmelidir.

Piyano Pedagojisinde "Deşifre Çalışmaları"nın Öğretim Yöntemleri

Parçayı öğrenmek ve öğretmekten daha önemli olan deşifreyi öğretmek, doğru deşifre çalışmalarıyla öğrencilerin eserlerini çalışırken daha doğru ve rahat okuyabilmelerini sağlayacaktır.

Pedagojik olarak çok önemli bir yere sahip olan doğru deşifre yapabilmeyi öğrenebilmek için gerekli olan basamaklar; doğru duruş ve oturuş, sağ ve sol eli doğru yerleştirebilme, ellerin koordinasyonunu doğru kurup esere başlama olarak sıralanabilir.

Esere başlamadan önce ön okuma olarak gözden geçirilmesi, eserin adı, bestecisi, dönemi, temkinli tempo, doğru notalar ve suslar, diğer notalara göre okunması daha zor olan ek çizgili notaların önceden hesaplanıp okunması, akor içeriyorsa bas sesten tize doğru okunması, ritmi (çalmaya başlamadan önce güçlük çekilecek kısımlar bona yapılmalı), hız terimi, ölçü sayısı, tonalitesi (varsa parça içerisindeki modülasyonlar), anahtar ve hız değişimleri, değiştirici işaretler, parmak numaraları, artikülasyon ve nüanslar eserin yapısına ait deşifre çalmaya başlamadan önce ve deşifre çalarken dikkat edilmesi gereken noktalardır.

Deşifre yapılacak olan notanın okunur ve temiz olması yukarıda yazılmış unsurların rahatça uygulanabilmesi için önemli bir ayrıntıdır. Kolaydan zora yöntemi, bolca teknik (gam, arpej, etüt vb.) çalışmalarına bolca yer verilmeli, piyano eşliğinde sistemli ve düzenli şekilde solfej ve dikte çalışılması, genel müzik eğitimi bilgisinin kişinin eksikliklerini gidermek adına hem kendisinin hem de öğretmeninin çalışmalar yapması faydalı olacaktır.

Ne kadar çok kitap okunursa, kişinin o kadar çok kelime dağarcığının, ufkunun geliştiğini bildiğimiz gibi, ne kadar çok deşifre yapılırsa o kadar iyi ilerleyebileceği konusunda öğrencinin motive edilmesi gerekmektedir.

Başlangıç Seviyesi

Başlangıç seviyesi deşifre çalışmalarında öğrenciye; ritim çalışmaları, büyük bağlar, tutan bağlı notalar, anahtar değişiklikleri, bağ sonlarının hafif olmasının öğretimi, nüans çalışmaları yaptırılabilir.

Orta Seviye

Öğrenciye bu seviyede oktavları, kök, 1.çevrim ve 2. çevrim durumundaki akorları bir blok halinde görebilmeyi, sadece kalın veya ince sese bakarak geri kalan sesleri sezmeyi öğretmek gerekmektedir. Pratik olarak gama benzer pasajlarda baş parmağı beyaz tuşlara eğer varsa siyah tuşlara uzun parmakları yerleştirmesi tavsiye edilebilir. Ritim olarak, parça içindeki hızlı ve yavaş nota guruplarını ortalayacak bir vuruş tercih etmesi tavsiye edilebilir; örneğin bir parça, içerisinde hem 32'lik hem de 4'lük notalar barındırıyorsa, öğrencinin 8'lik notayı temel vuruş kabul etmesi yerinde olacaktır.

İleri Seviye

Öğrencinin klavyeye bakması asgari düzeye çekilmelidir. Bulunduğu ve gideceği pozisyonu el yordamı ile bulması daha yerinde olacaktır. Ne de olsa, bu seviyedeki parçalar, yoğun ve karışık bir yazıya sahiptir ki; daima deşifre eden öğrenci, çaldığı notaya değil, bir sonrakine bakmalıdır. Deşifreye başlamadan parçaya her zaman göz gezdirilmeli ve eğer varsa, ritmik değişikliklerde nasıl bir plan oluşturulacağı önceden düşünülmelidir.

Piyano Pedagojisinde "Teknik Çalışmalar" ın Öğretim Yöntemleri

Teknik çalışma ve deşifrenin birbirleriyle bağlantılı ve eşdeğer ilerlediklerini söyleyebiliriz. Metronom ile çalışma alışkanlığı öğrenciye temelden verilmelidir. Çalışılan teknik egzersizin

tonunda etüt ya da eser öğrenciye verilerek tonalite desteklenebilir. Gam çalışmaları doğru başlangıç ve bitiş parmak numaraları ile parmak numaralarındaki dönüşlerin önemi bir mantığa oturtularak ve anlamlandırılarak yapılmalıdır. Tempo içerisinde kalabilmek için elin doğru tutuşu da oldukça önem taşır. Her seviye için; forte, piyano, legato, stacatto, kadanslı ve ritimli çalışmalar (kurvaze, durarak, vb.), artiküle gibi birçok çalışma teknikleri bulunmaktadır.

Teknik kitaplardaki gamlar ile ton kavramı desteklenerek parça içerisindeki pasajların teknik çalışmalarında doğru çalışmalarla öğrencinin yönlendirilmesi yapılmalıdır.

Başlangıç Seviyesi

Yavaş metronom temposunda1 oktav 1- 3 arızalı Majör ve minör diziler, contrary diziler, arpejler ve kromatik diziler ve kırık akorlar.

Orta Seviye

Orta metronom temposunda, 2 oktav 3-5 arızalı Majör ve minör diziler, contrary diziler, arpejler ve kromatik diziler.

İleri seviye

Hızlı metronom temposunda 4 oktav tüm arızalı Majör ve minör diziler, stacatto diziler, contrary motion diziler, kromatik contrary diziler, 3 'lü stacatto, legato ve kromatik diziler, 6'lı stacatto, legato diziler, arpejler, eksik 7'li diziler ve dominant 7'li diziler.

Sonuçlar ve Tartışma

1. "Etüt ve eser öğretimi konusunda başlangıç, orta ve ileri seviye öğrencilerine; pozisyon, ölçü, süsleme, artikülasyon, nüans, terimler ve dönem stili sıralamasıyla öğretim yapılmasının öğrenciler için daha sistemli bir öğretim olacağı sonucuna varılmıştır. Halvaşi (2017), başlangıç düzeyi piyano öğretimi tekniği geliştirmeye yönelik yapmış olduğu çalışmada piyano eğitime; eğitimci-öğretici arasında bütünlük sağlayıcı çalışmalarla başlanması gerektiğini, doğru oturuş ve tutuşun önemini, ilerleyen süreçlerde elleri birbirinden bağımsız olarak hareket ettirebilmenin önemini ve sonrasında da kuvvet uygulama (gürlük) çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu doğrultuda Halvaşi'nin çalışması bu sonucu destekler niteliktedir.

2. Yapılan çalışmada deşifre konusu "çalışma deşifresi" olarak incelenmiş ve deşifre çalışmalarında başlangıçtan ileri seviyeye kadar; doğru tutuş, oturuş, el koordinasyonu, eserin bestecisi, dönemi, temposu, eserdeki notaların doğru okunuşu, suslar, diğer notalara göre okunması daha zor olan ek çizgili notaların önceden hesaplanıp okunması, akor içeriyorsa bas sesten tize doğru okunması, ritmi, hız terimi, ölçü sayısı, tonalitesi (varsa parça içerisindeki modülasyonlar), anahtar ve hız değişimleri, değiştirici işaretler, parmak numaraları, artikülasyon ve nüansların ön okuma yapılarak anlanmasının deşifre çalmada en önemli aşamalar olduğu sonucuna varılmıştır. Bu doğrultuda Fenmen (1991)'in deşifreyi; çalışma deşifresi ve çalma deşifresi olarak ikiye ayırması; çalışma deşifresini eseri yavaş ve dikkatli okuyarak çalmak tanımıyla desteklenir niteliktedir.

3. Teknik çalışmalarda nüans ve gürlük terimlerinin, çalınış biçimlerinin, her seviye için; kadanslı ve ritimli çalışmaların, 0 arızalı tonlardan başlayarak sırasıyla çoğaltılacak şekilde 7 arızalı tonlarda gam çeşitleme tekniklerin öğretilmesinin eser çalışmaları için destekleyici nitelikte olduğu ayrıca başlangıçtan ileri seviyeye kadar metronomla çalışma disiplini, parmak numarası okumanın önemi, ritimli çalışma tekniklerinin öğrenilmesinin eser öğreniminde önemli basamaklar olduğu sonucuna varılmıştır. S. Fink'e göre bir çalgının evrensel teknikleriyle öğrenilmesi oldukça zorlu ve uzun süreç gerektirmektedir. Piyano eğitiminin daha başlangıcından itibaren teknik becerilerin doğru olarak geliştirilmesi, öğrencilerin etkili ve duyarlı çalmalarını sağlayacak bir yaklaşım olarak görülmektedir. Çünkü piyano eğitiminin temel amacı uygun teknik yardımıyla eserlerin kendi temposunda ve doğru bir ifade ile

çalınmasını sağlamak olmalıdır. Diğer bir deyişle, elde edilen piyano tekniği, müzikal ifade için bir anahtar, yorum için ise, bir araç olarak kabul edilmelidir (Ekinci 2004).

Sonuç piyano pedagojisinde; eser, etüt, deşifre ve teknik çalışmaların başlangıç, orta ve ileri düzey olarak öğretilebileceği, bununla birlikte öğretilen ve aşamalandırılan konuların öğrencilerin fiziksel yapı, müziksel işitme yetisi ve derse olan ilgisine, derse olan devamına ve ders dışı çalışmalarının yoğunluğuna bağlı olarak değişkenlik gösterebileceği sonucuna varılmıştır.

Öneriler

1. Eser ve etüt çalışmalarında 5 parmak pozisyonuyla başlayarak sırasıyla 6 parmak ve oktav aşırı pozisyonlara doğru ilerlenmesi ve bu yöntemle anahtar bilgisinin geliştirilmesi önerilir**.**

2. Deşifre yapmanın öneminin deşifre çalışmalarına ön okuma yapmanın önemi kadar kaçınılmaz olduğu öğrenciye benimsetilmelidir. Bu sayede öğrencinin nota okuması gelişecek ve çalgısını çalmaktan zevk alacaktır. Bu doğrultuda deşifre çalışmalarını geliştirmek adına bolca okumaların yapılması ve imkanlar doğrultusunda piyano eşliğinde solfej ve dikte çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

3. Teknik olarak ilerleyebilen öğrenci, deşifre, eser ve etüt çalarken yapısal özelliklerine bağlı olarak daha emin şekilde ilerlerler. Teknik çalışmaları geliştirmek adına; doğru parmak numaraları ile gamların (kromatik, arpej, zıt yöne çift el çalışması) artikülasyonları ile ritimli olarak çalıştırılması ve metronom ile hızlandırma çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

4. Piyano eğitimi veren öğretmenlerin teknik çalışmalara en az eser ve etüt kadar önem vermesi de ayrıca öğrencinin daha donanımlı yetişmesini sağlayacaktır.

Yapılan araştırmada, öğrencinin piyanoya başlama aşamasında, 3 değiştiricili tonlara kadar çalıştırılmasının uygun olacağı kanaatine varılmıştır. Öğrenci, siyah tuşlar üstünden beyaz tuşları tanıyacak ve böylelikle ton bilgisini de arka planda ilerletmiş olacaktır. Öğretmen, öğrenci ile ilk temasta doğru teşhisi koyabilmeli ve her öğrencinin kendi fiziksel yapısına uygun metodu kullanmalıdır. Öğrenci ister iki farklı anahtar ile ister iki anahtarın aynı olması kaydıyla başlasın, mutlaka 5 parmak pozisyonu kullanacaktır. 1 ya da 2 oktavlık gamlar, öğrencinin parmak geçişlerinin işlevselliği konusunda bir fikir sahibi olmasını sağlayacaktır. Hem basit hem bileşik ölçülerin kullanılması öğrencinin iki farklı birim vuruşa adapte olması açısından önem taşımaktadır.

Orta seviyedeki öğrenci, daha önceki çalışmalarından aşina olduğu gamların hacmini biraz daha büyüterek, 2 ya da 3 oktav içerisinde, 6 değiştiricili gamlara kadar ilerleyebilir. Bu aşamada öğrencinin deşifre çalışmaları önem kazanmaktadır; klavyeye daha az bakma şansı olmasıyla beraber, piyano üstündeki genel hakimiyetini artıracaktır. Ritmik hissiyatı güçlenmiş olacağından, süslemelerde yeni motiflere geçmek uygun olacaktır. Fiziksel olarak da vücut daha zıt dinamiklere, ani ve kademeli geçişlere imkan tanıyabilecektir. Öğrenci, müzikal cümlelemesinde de artık, genişlemiş nüans yelpazesine ve artikülasyonlarını kullanmalıdır.

İleri seviye bir öğrencinin, farklı müzik dönemleri içerinde bulunan farklı yazı tiplerini gördüğü anda tanıması ve stile uygun davranması beklenmektedir; örneğin, bir şifreli bas notasyonu ile karşılaştığında, bunun barok döneme ait olduğunu, eklenebilecek süslemeleri, yapılabilecek tempo gevşekliklerini (rubato) önceden tahmin edebilmelidir. Kıyasla daha güç parçalar barındıran romantik ve izlenimci dönem eserlerinin repertuvara eklenmesi de önerilmektedir. Pedal gibi önemli bir ayrıntıyı öğrencinin adeta 11. parmağı gibi çok hassas bir şekilde kullanması önerilir, bunu yaparken hem biriktirdiği teorik bilgilere hem de kulak hassasiyetine güvenmesi elzemdir. Modern dönem eserlerine de mutlaka yabancı kalmaması gerekli olup, bestecinin istediği etkiyi yakalamak için kendi sınırlarını test edip, ona göre bir denge kurması önerilir.

Kaynakça

Ekinci, H. (2004). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Piyano Eğitimine İlişkin Düzeye Uygun Teknik Alıştırma Metodu Sorunu.* 1924- 2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı. Nisan, Isparta 185-198.

Ertem, Ş. (2011). Orta düzey piyano eğitimi için repertuvar seçme ilkeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19*(2), 645-652.

Fenmen, M. (1991) *Müzikçinin El Kitabı.* Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları

Gasımova, T. (2010). Piyano öğrenme ve öğretme teknikleri [piano learning and teaching techniques-techniques of artistic expression]. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi/Journal of Fine Arts Institute,* (25), 100-110.

Green, D. (1979). *Form in Tonal Music, Wadsworth 25 Thomson Place,* MA02210, ABD.

Gültek, B. (2004). *Piyano eğitiminde var olan eğitim ekollerinin felsefeleri ve günümüz çalışmalarında kullanabilirlikleri hakkında öğretim elemanlarının görüşleri* (G.Ü.G.E.F örneği). Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Halvaşi, B. (2017). İlköğretim düzeyi 1. ve 2. sinif çocuklarına yönelik başlangıç düzeyinde yeni bir piyano öğretim tekniğinin geliştirilmesi. *Elementary Education Online, 16*(4), 1908-1916.

Özer, B. (2010). *T.C. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı Müzik Eğitimi Bilim Dalı Piyano Öğretiminde Deşifre Becerisinin Kazandırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya).

Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi* (Cilt 1). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi* (Cilt 2). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi* (Cilt 3). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Say, A. (2005). *Müzik Ansiklopedisi* (Cilt 4). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DERS DIŞI ETKİNLİKLERE KATILIMININÖĞRENCİLERE GETİRİSİNEİLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Aşkın Doygunel[1], Fatma Köprülü[2*]
[redacted] Near East University, North Cyprus
[2]*Correspondence: fatma.koprulu@neu.edu.tr ; Near East University, North Cyprus

Özet

Eğitim, ömür boyu süren bir süreçtir. Ülke kültürünün tüm değerlerini kişilere kazandırma süreciolarak da tanımlanır.İzlenen bu sürece bakıldığında öğrencilerin, dersler dışında kazandığı birçok beceri, yetenek, tutum ve çeşitli olumlu davranışlar yer almaktadır. Bunun yanında sosyal, duyuşsalve zihinsel gelişimlerini artırmak ve topluma uyumunu sağlamak da kazandıkları en önemli davranışlardır.Bunların kazanımında okul ve öğretmenlere büyük görevler düşerken ailenin, çevrenin ve diğer kurumların da bu sürece önemli katkıları vardır. Çocukların ders dışı etkinliklere katılımı oldukça önemli görülmektedir. Buaraştırma ile ilköğretim öğrencilerininders dışı etkinliklere katılımının öğrencilere olumlu veya olumsuz getirilerinin olup olmadığı incelenmeyeçalışılacaktır. Bu araştırmanın temel amacı; ilköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımlarınınöğrencilere getirisinin olup olmadığının öğretmen görüşlerince ortaya koymaktır. Bu araştırmada Nitel Yöntem ile Durum Çalışması Deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı Lefkoşa ve Lefkoşa Bölgesi İlkokullarında görev yapan 15 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılar ile canlı bağlantılar gerçekleştirilerek, görüşmeler yapılmıştır. Verileri toplamadaYarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ve verilerin analizi için de İçerik Analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, ders dışı etkinliklere ayrılan zamanın ve maddi imkanların yetersiz olmasına rağmen öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılmaya istekli olmaları, bu tür faaliyetlerin öğrencilerin okul başarısını teşvik ettiği, okuldan ayrılma ve devamsızlık gibi diğer sorunları önlediği kanaatine varılmıştır.

Anahtar kelimeler: ilköğretim, öğretmen, öğrenci, ders dışı etkinlikler

Giriş

Eğitim, doğumdan ölüme kadar süren, belli amaçlar doğrultusunda bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve sonucunda da bireyde belli davranış değişikliği meydana getiren bir süreçtir. Tüm eğitim sistemlerinin esas aldığı ve üzerinde çaba harcadığı en önemli öğe insan ve insan davranımlarıdır. Eğitim sistemleri, bireyin davranımlarında olması gereken davranış değişikliklerini yapabilmesine olanak vermek suretiyle çeşit türlü etkinlikler programlamakta, uygulamaya koymakta ve bu etkinliklerin yararlı olup olmadığını denetlemeye çalışmaktadır. Bireyin yeni davranımlar oluşturmasını, olumsuz ve istemeden yaptığı bazı davranışlarını olumlu ve düzgün hale getirmesine, davranımlarındaki eksiklikleri düzeltmesi için ortamlar yaratılmasına olanak sunmaktadır (Görkem, 2012).

Okullarda verilen akademik bilgiler, öğrencinin birçok bilgi, beceri, davranım, fiziksel, zihinsel, duygusal gelişimlerini oluşturmaya çalışsa da tam olarak yeterli olmadığı ortadadır. Bireyin kişilik gelişiminin şekillenmeye başladığı ilkokul yıllarında verilecek eğitim ve öğretimin ne denli önemli olduğu bilinmektedir. Bunun için okullarda verilecekakademik bilgilerin yanında uygulanacak ders dışı etkinliklerde büyük öneme sahiptir.

Ders dışı etkinliklerde, yöneticinin ve öğretmenlerin bilgisi, okulun ve okul çevresinin koşulları ile öğrencilerin kişisel özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınarak planlanmalıdır. Ders dışı etkinliklere gelince; halk dansları, resim-el işi etkinlikleri, sportif etkinlikler, müzik (koro, şarkı söyleme, alet çalma…), modern dans, belirli gün ve haftalarda yapılan etkinlikler, bitki ve hayvan yetiştirme, gezi-gözlem, satranç, film izleme, yarışmalar (resim, müzik, şiir yazma ve okuma…), tiyatro, sosyal sorumluluk projeleri, kitap okuma, bahçe etkinlikleri, yıl sonu etkinlikleri, yıl sonu sergileri düzenlemegibi çocuğun sosyalleşmesini sağlayacak, kültürüne sahip çıkması gerektiğiniöğretecek eğitici etkinlikler uygulanır (Gömleksiz ve Özdaş, 2013).

İlköğretim, tüm çocuklara akademik bilgileri öğretmekle birlikte, bilgi, beceri, davranım, fiziksel, zihinsel, duygusal ve kişilik gelişimlerini geliştirmek ve alışkanlıklar kazandırmakla da

yükümlüdür. Onları, ders dışı etkinliklere yönlendirerek, zamanlarının boşa geçmemesi gerektiğini çeşitli yollarla motive ederek ve aktif görevler vererek öğretilmelidir. Böylecehemkişilik yönünden gelişmelerine hem toplumsal ve ahlaki yönden gelişmelerine hem de okula karşı olumlu duygular hissetmelerine imkanlar sağlanmalıdır (Şen ve Sarıkaya, 2016).

Bu araştırmadan elde edilecek sonuçların; ilköğretim kurumlarında"ders dışı etkinliklerin neler olduğu, öğrencilerin bu etkinliklere katılma isteklerinin ne durumda olduğu, ders dışı etkinliklerin öğrencilere kazandırdığı olumlu ve olumsuz davranışların neler olduğunun ortaya konması, öğrencilerin geleceğinin parlak olması açısından hem de aileler ve okul için memnun edici olacağı alana da katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki görüşme sorularına cevaplar aranmıştır.

1.İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılma istekleri ne ölçüdedir? Varsa ne tür etkinliklere katılmaktadırlar?
2.İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımıyla ilgili olarak öğrencilere dezavantajları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
3.İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımıyla ilgili olarak öğrencilere avantajları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
4.Etkili ve öğrenci odaklı ders dışı etkinlik çalışmalarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanma süresi, veri toplama aracı ve verilerin analizi başlıklarına değinilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma "İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının Öğrenciye Getirisine İlişkin Öğretmen Görüşlerini"tespit etmek gayesiyle Nitel Araştırma Yöntemiuygulanmıştır. Nitel Araştırma desenlerinden biri olan "Durum Çalışması" deseni de verileri toplamak için kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden Yarı Yapılandırılmış Görüşme Tekniği kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı, Kuzey Kıbrıs Türk CumhuriyetiMilli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi, Lefkoşa ve Lefkoşa Bölgesi, İlköğretim kurumlarında görev yapan 15 öğretmendenoluşmaktadır. İlköğretim Öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının öğrencilere getirisinin olup olmadığı, öğretmenlerin görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılacak öğretmenleri belirlemek için Amaçlı Örnekleme yöntemi uygulanmıştır. Amaçlı örneklemede, araştırma için geçerli ve önemli olan bazı amaçlar ve bu amaçlara bağlı olarak da katılımcılar belirlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Buçalışmada, öğretmenlerin, 1. Kademe sınıf öğretmeni, farklı yaş ve farklı kıdemde olmalarına dikkat edilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Kişi no	Cinsiyet	Yaş	Hizmet Süresi
1	K	50	28
2	K	44	22
3	K	35	13
4	K	34	12
5	E	28	6
6	K	42	20
7	K	33	11
8	K	34	12
9	E	32	10
10	E	47	25
11	K	42	20

12	K	33	11
13	K	25	3
14	K	37	15
15	E	29	7

Tablo 1'deki örneklemi oluşturan 15, 1. Kademe sınıf öğretmeninin demografik özellikleri incelendiğinde, çoğunluğunu kadın, yaşlarının ise 30'lu ve 40'lı yaşlar arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca hizmet sürelerinde ilk yılları ve hizmet sürelerinde son yılları olan öğretmenlerin daha az tercih edilmiş olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanma Süreci

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı'ndan çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılarla 25 Mayıs 2020 tarihi ile 5 Haziran 2020 tarihi arasında kendi evlerinde, kendilerine uyan saatlerde, yüz yüze karşılıklı sohbet edilerek, canlı bağlantılar ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlanmadan katılımcının bilmesi gereken (görüşmenin amacı, gizliliği ve gönüllülük ilkesi) tüm kurallar şeffaf olarak açıklanmıştır. Katılımcıların verdiği yanıtlar görüşme formlarına doldurulmuştur. Görüşmelerin her biri yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Katılımcılara açık uçlu 4 soru yöneltilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada katılımcılara sunulan görüşme formundaki sorular, açık, sade, anlaşılır ve düzgün bir Türkçe ile yazılmıştır. Görüşme Formu, **"İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinliklere Katılımının Öğrencilere Getirisine İlişkin Öğretmen Görüşleri"** olarak adlandırılmıştır. Bu form, iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölüm öğretmenlere aitdemografik (kişisel) bilgileri içerirken, ikinci bölümaraştırmanın amacını ortaya çıkaracak görüşme sorularını içermektedir. Bu soruların kontrolü için birkaç öğretmenle pilot uygulamalar da gerçekleştirilmiş ve iki uzmandan da uygunluk görüşü alınmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşleri neticesinde elde edilen veriler öncelikle kavramsal hale getirilip, mantıklı bir şekilde düzenlenmektedir. Sonrasında İçerik Analizi Yöntemi kullanılarak verileri açıklayan temalar oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmacı temalardan ve kodlardan yola çıkarak kendi grup ve temalarını yaratmıştır. Yine bu verileri çözümleyerek kodlamalarınıyapmıştır. Katılımcı öğretmenlere SÖ1'den başlayarak SÖ 15'e kadar isimler verilmiştir. Daha sonra oluşturulan kodlar temaların altına yerleştirilmiştir. Son olarak kodlara ait frekans ve yüzdelik tabloları oluşturulmuştur.

Bulgular

Katılımcılara sorulan 4 görüşme sorunun cevapları baz alınarak araştırmanın bulguları ortaya konmuştur. Araştırmada dört temabulunmuş ve bu temalara ait bulgular frekans ve yüzdelik olarak tablo haline getirilerek aşağıda sunulmuştur. Katılımcıların vermiş olduğu görüşler ise en çoktan en aza doğru bir sıra izlemiştir.

Tablo 2.

İlköğretim öğrencilerinin katıldığı ders dışı etkinlikler

Tema	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Resim-el işi	14	9.9
Sportif etkinlikler	13	9.2
Halk Dansları	12	8.5
Müzik (koro, şarkı söyleme, alet çalma…)	11	7.8
Modern Dans	11	7.8

Belirli gün ve haftalar	11	7.8
Bitki ve hayvan yetiştirme	10	7.1
Gezi-gözlem	10	7.1
Satranç	9	6.3
Film izleme	8	5.7
Yarışmalar (resim, müzik, şiir yazma ve okuma…)	8	5.7
Tiyatro	7	5.0
Sosyal sorumluluk projeleri	6	4.3
Kitap okuma	6	4.3
Bahçe etkinlikleri	5	3.5
Toplam	141	100

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan **öğretmenler "İlköğretim öğrencilerinin katıldığı ders dışı etkinlikleri"** 141 kod ve 15 tema altında sınıflandırdığı görülmektedir. Bu görüşlerin 14'ünün "resim-el işi", 13'nün "sportif etkinlikler", 12'sinin "halk dansları", 11'inin "müzik", yine 11'inin "modern dans" ve son olarak yine 11'inin "belirli gün ve haftalar", 10'unun "bitki ve hayvan yetiştirme" ve yine 10'unun" gezi-gözlem", 9'unun "satranç", 8'inin "film izleme" ve yine 8'inin "çeşitli yarışmalar" 7'sinin tiyatro, 6'sının "sosyal sorumluluk projeleri" ve yine 6'sının "kitap okuma", 5'inin de bahçe etkinliklerini kapsadığı görülmüştür. İfadelerden birkaçı aşağıdaki gibidir:

"Benceöğrencilerin daha çok tercih ettiği etkinlikler resim-el işi ve halk dansları etkinlikleridir." (Ö1)

"Benim düşünceme göre; öğrenciler genellikle sportif etkinlikleri, müzik ve modern dansı seçmektedir." (Ö7)

"Bu kadar yılki öğretmenlik mesleğimde en çok tercih edilen etkinliklerin; resim-el işi, halk dansları ve çeşitli yarışmalar olduğu fikrine vardım." (Ö12)

"Güncel düşünecek olursam öğrencilerin geneli bitki ve hayvan yetiştirmeye oldukça merak salmışlardır. Herkesin evinde beslediği bir hayvanı vardır. Bunun yanında gezi gözlem de çocukların ilgisini çekmiş ve merakla bu faaliyetlere katılmışlardır." (Ö14)

Tablo 3.
İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının getirdiği dezavantajlar

Tema	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Öğrencinin kişiselbaşkalıklar yüzünden etkinliği uygulamada zorlanması	15	11.5
Öğretmenin ilgisizliği, beceriksizliği yüzünden boşa zaman geçirme	15	11.5
Aile baskısıyla tercih edeceği etkinliğin öğrenciyi olumsuz etkilemesi	14	10.7
Öğrencide stres yaratması	14	10.7
Ders olarak algılamayıp, önemsememe	13	10
Araç-gereç ve materyal ihtiyacını karşılayamama	11	8.5
Yorgunluk yaratması	11	8.5
Ailenin destek çıkmaması yüzünden isteksizlik olması	10	7.7
Yoklamayı önemsemeyip etkinlikleri es geçmesi	10	7.7

Zamanın yetersiz olması	9	7.0
Not verilmeyeceği için etkinlikleri önemsememe	8	6.2
Toplam	130	100

Tablo 3 icelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler **"İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının getirdiği dezavantajlar"** 130 kod ve 11 tema altında sınıflandırdığı ortadadır. Görüşlerin 15'nin "öğrencinin kişisel başkalıklar yüzünden etkinliği uygulamada zorlanması" ve yine 15'nin "öğretmenin ilgisizliği ve beceriksizliği yüzünden boşa zaman geçirme", 14'nün "aile baskısıyla tercih edeceği etkinliğin öğrenciyi olumsuz etkilemesi" ve yine 14 öğretmenin "öğrencide stres yaratması" olarak görüş bildirmişlerdir. 13'ünün "ders olarak algılamayıp, önemsemediğini "bildirmişlerdir. 11'inin "araç-gereç ve materyal ihtiyacını karşılayamama" ve yine 11'inin "yorgunluk yaratması" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin 10'unun "ailenin destek çıkmaması yüzünden öğrencide isteksizlik olması" ve yine 10'nun "yoklamayı önemsemeyip etkinlikleri es geçmesi" demişlerdir. 9'unun "zamanın yetersiz olması", 8'inin ise "not verilmeyeceği için etkinlikleri önemsemediği" üzerinde durmuştur. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Öğrencinin kullanacağı materyallerin yerinde ve eksiksiz olması gerekmektedir. Zaten öğrenci başarabilmek için stres içinde oluyor bir de böyle bir sıkıntı yaşaması onu mutsuz edecektir." (Ö3)

"Öğretmenin, öğreteceği veya uygulayacağı etkinliği iyice bilmesi gerekmektedir. Çünkü kafadan yapılacak bir çalışma hem çocuklara yarar sağlamaz hem de çocukların zamanından çalınmış olur. Hiçbir faydası olmaz." (Ö7)

"Öğrenci yapamıyor ve başaramıyorsa kendini ezik hissedecek, arkadaşlarının yanında mahcup duruma düşecektir. Bunu ancak öğretmenin ilgi ve yardımı telafi edecektir diye düşünüyorum." (Ö11)

"Ailenin ekonomik durumu iyi olmayınca malzemelerin karşılanması da öğrenci için ayrı bir sıkıntı yaratıyor. Çoğu zaman da ders dışı etkinlikler ders olarak algılanmayıp, önemsenmiyor." (Ö12

Tablo 4.
İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının getirdiği avantajlar

Tema	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Yardımlaşmayı ve paylaşmayı öğretir	15	6.8
Yaratıcılığını geliştirir	15	6.8
Eğlendirip, dinlendirirken derslerin stresini atmaya yardımcıdır	15	6.8
Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar	15	6.8
Sosyalleşmeyi sağlar (arkadaşlıklar kurar)	14	6.3
Kendine olan güvenini artırır	14	6.3
Milli değerlerin kazanımını sağlar	13	5.9
Yeteneklerini geliştirir ve ilgi alanlarını ortaya çıkarır	13	5.9
Okulu ve sınıfı sahiplenmeyi ve sevmeyi öğretir	13	5.9
Akademik başarı sağlar	12	5.4
Kendini rahatça ifade etmesini sağlar ve iletişimini güçlendirir	11	5.0
İlgisiz ve pasif öğrenciler için idealdir	10	4.5
Tüm gelişimsel yönleri gelişir	10	4.5
Sorumluluk almayı öğretir	9	4.1
Motivasyonunu artırır	9	4.1
Toplumsal sorunlara karşı farkındalığı ve duyarlılığı artırır	8	3.6

El becerilerini geliştirir	7	3.2
Eleştirel düşünme becerilerini geliştirir	7	3.2
Grupla çalışmayı öğretir	6	2.6
Araştırma yapmayı öğretir	5	2.3
Toplam	221	100

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler **"İlköğretim öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının getirdiği avantajlar"**sorusu ile ilgili olarak, 221 kod ve 21 tema oluşturdukları görülmektedir. Öğretmenlerin 15'inin de "yardımlaşmayı ve paylaşmayı öğretir, yaratıcılığını geliştirir, eğlendirip, dinlendirirken derslerin stresini atmaya yardımcıdır ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlar" temalarını savunduklarını görüyoruz. Bu görüşlerin 14'ünün"sosyalleşmeyi sağlar (arkadaşlıklar kurar) ve kendine olan güvenini artırır" olarak görülürken, 13'nün "yeteneklerini geliştirir ve ilgi alanlarını ortaya çıkarır, okulu ve sınıfı sahiplenmeyi ve sevmeyi öğretir ", "milli değerlerin kazanımını sağlar şeklindedir. 12'sinin "akademik başarı sağlar", 11'inin "kendini rahatça ifade etmesini sağlar ve iletişimini güçlendirir" görüşündedir. Öğretmenlerin 10'u "ilgisiz ve pasif öğrenciler için idealdir ve tüm gelişimsel yönleri gelişir" demişlerdir. 9'unun "sorumluluk almayı öğretir ve motivasyonunu artırır" şeklinde görüşleri vardır. 8'i "toplumsal sorunlara karşı farkındalığı ve duyarlılığı artırır", 7'si "el becerilerini geliştirir ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir" demişlerdir.6'sının "grupla çalışmayı öğretir" ve 5'inin de "araştırma yapmayı öğretir" şeklinde görüşleri olmuştur. Görüşlerden bazıları şu şekildedir.

"Avantajları oldukça fazladır. Çocuk, yaparak ve yaşayarak öğrenmenin tadına varacaktır. Kendisi çabalayarak bilgiye ulaşacaktır. Yaratıcılığını geliştirecektir. Böyle düşünüyorum. "(Ö2)

"Milli değerleri kazanma gibi konularda öğrencilere olumlu yönde katkılar sağlıyor." (Ö5)

"Özellikle akademik yönü zayıf olan öğrencilerin bu etkinlikler sayesinde, koroda şarkı söyleyerek veya müzik aleti çalarak kendilerini gösterdiklerine, yeteneklerini ortaya koyarak ve hoş zaman geçirerek okula ve sınıflarına olan sevgi ve bağlılıklarının güçlendiğine inanıyorum."(Ö6)

"Öğrenciler daha sosyalleşiyor, arkadaşlıkları güçleniyor. Arkadaşlık kuramayan pasif öğrencilerin bile kendilerine güveni geliyor. Birbirlerinianlıyor, empati yapabiliyorlar. Derslere ilgileri de artıyor." (Ö8)

"Öğrencileri bu konuda avantajlı buluyorum. Öğrenciler arasında yardımlaşma ve paylaşımda bulunma önemli bir yer alıyor. Birlik ve beraberlikleri güçleniyor. Arkadaşlarıyla uyumlu bir çalışma ortamı yaratılıyor." (Ö10)

*"Öğrenciler öğrendikleri her şeyi güzelce anlayacak, yorumlayacak ve etrafında ki kişilere de anlatabilecekler. İletişim becerileri gelişecektir." (*Ö13)

"Kimi öğrencilerin fark edilmemiş yeteneklerinin ve ilgi alanlarının ortaya çıkmasına olanak sağlıyor. Duygusal, fiziksel, sosyal, zihinsel ve davranışsal olarak tüm gelişimsel becerileri gelişiyor." (Ö14)

"Yapılan etkinlikler öğrencilerin zihinsel gelişiminin yanı sıra el becerilerini gelişimine de önemli katkılar sağlıyor. Ayrıca yapılan çalışmaların, öğrencinin akademik başarısına da yansıyor." (Ö15)

Tablo 5.
Etkili ve öğrenci odaklı ders dışı etkinlik çalışmalarında olması gerekenler

Tema	Frekans (f)	Yüzdelik (%)
Etkinlikler öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre olmalı	15	8.5
Konular öğrencinin yeteneğini geliştirip, kendisini tanımasına yardımetmeli ve ilgisini çekmeli	15	8.5

Etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olmalı	15	8.5
Diğer derslerle ilişkilendirilmeli	14	7.9
Öğrencinin yakın çevresini dikkate almalı	14	7.9
Her öğrenci için verimli olacak şekilde planlama yapılmalı	13	7.3
Öğrencide katılım için istek uyandırmalı	12	6.8
Öğrenci merkezli olmalı	12	6.8
Öğretmen, öğrencileri yalnız bırakmamalı, yardımlarda bulunmalı	11	6.2
Sınıf mevcutları kalabalık olmamalı	10	5.6
Öğrenci katılımı olmalı	10	5.6
Yeterli zaman ayrılmalı	9	5.1
Öğrenciye sorumluluk verilmeli	8	4.5
Öğretmenler yeterince bilgilendirilmeli	7	4.0
Okulun fiziksel yeterliliği olmalı	6	3.4
Etkinlikler için gerekli olan maddi kaynaklar sağlanmalı	6	3.4
Toplam	177	100

Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenler **"Etkili ve öğrenci odaklı ders dışı etkinlik çalışmalarında olması gerekenleri"** kod olarak 177 ve tema olarak da 16 şeklinde sınıflandırmışlardır. Bu görüşlerin 15'inin "etkinlikler öğrencilerin gelişimsel özelliklerine göre olmalı", yine 15'inin "konular öğrencinin yeteneğini geliştirip, kendisini tanımasına yardım etmeli ve ilgisini çekmeli", son olarak da 15'inin "etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olmalı" şeklindedir. 14'ünün" diğer derslerle ilişkilendirilmeli" ve yine 14'nün "öğrencinin yakın çevresini dikkate almalı" görüşlerindedir. 13'nün "her öğrenci için verimli olacak şekilde planlama yapılması" gerektiğinden bahsedilmiş. 12'sinin "öğrencide katılım için istek uyandırmalı" ve yine 12'sinin "öğrenci merkezli olması" gerektiğine değinilmiş. 11'inin "öğretmen, öğrencileri yalnız bırakmamalı, yardımlarda bulunmalı" demiş. 10'unun "sınıf mevcutları kalabalık olmamalı" ve yine 10'unun" öğrenci katılımı olmalı" şeklinde görüş bildirmişler. 9'u "yeterli zaman ayrılmalı" demiş. 8'i "öğrenciye sorumluluk verilmeli", 7'si "öğretmenler yeterince bilgilendirilmeli" demişler. 6'sı "okulun fiziksel yeterliliği olmalı ve diğer 6'sının ise "etkinlikler için gerekli olan maddi kaynaklar sağlanmalı"olduğu belirtilmiştir. Görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Yapılan etkinlikler öğrencilerin yakın çevresini dikkate almalıdır. Öğrencinin ve çevrenin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde planlanmalıdır. Onlara, etkinlikler sonucundaki kazanımları açıklanmalı, katılmaları ve başarabilmeleri için güdülenmelidir." (Ö1)

"Sınıf dışı eğim sürecinin planlanması öğretmen için biraz uğraş gerektirse de öğrenci için verimli olacaktır. Öğrencilerin öğrenmesi açısından daha kolay olduğunu düşünüyorum.' '(Ö6)

"Rastgele ezbere bir şekilde, plansız sınıf dışı eğitimin yapılması hem öğrenci hem de öğretmen açısından oldukça zor ve verimsiz olacaktır. Ayrıca okulun fiziksel yeterliliğinin ve maddi kaynaklarının yeterli olması gerekmektedir." (Ö7)

"Gerçekleştirilecek ders dışı etkinlikler, öğrenci merkezli olup öğrencinin yetenekleri doğrultusunda verilmelidir. Böyle olduğu zaman öğrenci de kendinden bir şeyler katarak hem çalışmanın etkili olmasını hem kendine güvenin artmasını hem de başarabilmenin verdiği o hazzı tatmış olur." (Ö12)

"Etkinlikler, öğrenci yapısına, yaşına ve gelişimsel özelliklerine uygun olmalıdır. Öğretmenler bu konuda yeterince bilgilendirilmeli ve çalışmalar esnasında öğrencilere yardımcı olmalıdır." (Ö14)

"Ders dışı etkinlik çalışmaları paylaşımı, yardımlaşmayı gerektiren ve grupça yapılan çalışmalardır. Öğretmenler tarafından tüm gruplara görev dağılımı yapılır ve çalışmalar takip edilir. Böylece öğrencilerin sorumluluk bilinci kazanmaları sağlanabilir." (Ö15)

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın katılımcılarıKuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı Lefkoşa ve Lefkoşa Bölgesi, İlkokullarında çalışan 15 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada İlköğretim Öğrencilerinin ders dışı etkinliklere katılımının öğrencilere getirisi öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. 15 öğretmenle canlı bağlantılar gerçekleştirilerek görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları ve sonuçlara bağlı olarak ortaya çıkan tartışmalar bu bölümdedir.

Çalışmanın sonucunda ders dışı etkinliklerin, öğrencilere getirisine baktığımızda tüm öğretmenler "yardımlaşmayı ve paylaşmayı öğrendiklerini, yaratıcılıklarını geliştirdiklerini, eğlenip dinlenirken derslerin stresini atmayı başarabildiklerini ve yaparak yaşayarak öğrenmenin ne kadar önemli ve kalıcı olduğunu, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasındaki sosyalliğin, iletişimin geliştiği, empati becerilerinin gelişmesinin" özellikle vurgulamışlardır.

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin gelişimsel özelliklerine, yapısına, yaşlarına ve yeteneklerine göre öğretmen ve idareciler tarafından önceden planlanmalıdır. Gerekli görülürse düzenlenecek hizmet içi eğitimlerle, öğretmenlere takviyeler yapılmaktadır. Ders dışı etkinlikler, sınıf içi eğitimlerin pekiştirilmesi, kalıcılığının sağlanması, öğrencide derslere karşı ilginin artması, okula devamlılığın sağlanması açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. Öğrencilerin, okulu ve sınıfı sahiplenmesi ve sevmesi de bu etkinlikler sayesindedir.

Sınıf dışı eğitimler, ders dışı etkinliklerle, sınıf dışındaki ortamlarda gerçekleşen, yaparak ve yaşayarak, dokunarak, hissederek öğrenmeyi amaçlayan bir süreçtir. Birçok ders konusu, sınıf dışı ortamlarda planlanan etkinliklerle basit, somut ve anlaşılır bir şekilde işlenebilmektedir. Bu etkinlikler, öğrencide kalıcı ve verimli öğrenmenin sağlanmasını kolaylaştıran bir süreçtir (Akgül, Çavuş, Erdinç ve İrfanoğlu, 2018).

Öğrencilere, eğitim süreci boyunca sınıf içi etkili öğrenmeler yanında sınıf dışı etkinliklerle de anlamlı öğrenme imkanları sunulmuştur. Konuların soyuttan somut hale dönüştürülmesiyle, sınıfdışında işlenen derslerin daha anlaşılır olduğu ve bu sebeple öğrenilen bilgilerin kalıcı olduğubelirtilmiştir. Ders dışı etkinlik uygulamaları sayesinde öğrenciler gezerek, görerek, dokunarak, hissederek kısacası yaparak yaşayarak çeşitli etkinlikleryapmışlar, bu etkinliklerle öğrenmenin ne kadar zevkli, kalıcı ve pratik olduğu kanaatine varmışlardır. Bu durum öğrencileri, dersleri öğrenmeye daha istekli yapmıştır. Onlarda öğrenme ve öğrenirken de kendine güvenme ve başarma güdüsü oluşturmuştur. (Avcı & Gümüş, 2019).

Tatar ve Bağrıyanık (2012) yaptıkları bir çalışmada ders dışı etkinliklerin, öğrencilerin tüm duyularını hareketlendirdiğini ve öğrenilen bilginin kalıcılığının sağlandığını belirtmişlerdir.

Çepni ve Aydın(2015) da yapmış oldukları araştırmalarında sınıf dışı eğitim uygulamalarından yararlanmanın bilgiyi kalıcı ve sürekli kıldığı, yaparak yaşayarak öğrenmenin sağlandığını bunlarla beraber öğrenme sürecinin zevkli ve eğlenceli bir hal aldığını ortaya koymuşlardır.

Bu çalışmaların, verimli olmasında özellikle okul yönetici ve öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Planlı bir şekilde düzenlen bu etkinliklerin öğrencileri hem okula hem sınıfa hem de derslerine karşı motive edici ve ilgi uyandırıcı olduğu unutulmamalıdır.

Öneriler

- Okul yöneticilere ve öğretmenlere ders dışı etkinlikler için gerekli hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Bu tür sosyal etkinlik çalışmaları eğitim kurumlarının stratejik planlarında yer alabilir.

- Öğrencilere bilgiyi kolay anlaşılır hale getirmek, somutlaştırmak için ders dışı etkinliklerde kullanabileceği daha çok araç-gereç ve materyal sağlanabilir.
- Bu çalışmaların içerisine veli ve okul-aile birlikleri de katılabilir.
- Öğrenci velilerine, ders dışı etkinliklerin öğrencinin hayatında ne kadar önemli bir yer tutuğunu anlatacak konferanslar düzenlenebilir.
- Rehber öğretmenleri de işe katarak onlardan da destek sağlanabilir.
- Öğretmenleri ders dışı etkinliklerden uzak durmaması için özendirici, teşvik edici uygulamalar (sertifika, ödül…) yapılabilir.

Kaynakça

Ayvaci, H. Ş., & Akyildiz, S. (2009). Topluma hizmet uygulamaları dersinin bireye ve topluma kazandırdıkları ve toplumun beklentileri. *Milli Eğitim Dergisi, 39*(184), 102-119.

Avcı, G., & Gümüş, N. (2019). Sınıf dışı eğitim etkinliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences Dergisi, 14*(3), 351-377.

Ay, K. (2015). *Öğrenci Kulüp Etkinliklerinin Öğretim Programında Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmedeki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri,* (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Çepni, O., & Aydin, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(2), 285-304.

Döş, İ. & Kır, E. (2013). İlköğretim ve ortaöğretim okullarında sosyal etkinlik ve yönetimi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12*(3), 527-544.

Gömleksiz, M. & Kılınç, H. (2015). Ortaokullarda sosyal kulüp etkinlikleri kapsamında yapılan toplum hizmeti çalışmalarına ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Türk veya Türk Dilleri, Edebiyatı ve Tarihi Uluslararası Dergisi,* 10(3), 495-512.

Gömleksiz, M., & Özdaş, F. (2013). Serbest etkinlikler dersinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23*(1), 105-118.

İrfanoğlu, İ., Erdinç, B. Akgül, B., & Çavuş, B. (2018). *"Öğretmen Adaylarının Sınıf Dışı Eğitim Hakkındaki Görüşleri."* Sınıf Dışı Öğrenme Sempozyumu, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İzmir.

Köse, E. (2004). *"İlköğretim Öğrencilerinin Ders Dışı Etkinlikleri Tercih Etme Nedenleri."* XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.

Sarıkaya, İ., & Şen, S. (2015). *Serbest Zaman Etkinlikleri Dersi Kullanımının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi***.** Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi, cilt 1, sayı 1, sayfa 1-16, Ankara.

Tatar, N., & Bağrıyanık, K. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi, 11*(4), 883-896.

PANDEMİ SÜRECİNİN TOPLUM, KÜLTÜR VE EĞİTİME ETKİSİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİN DEĞERLENDİRİLMESİ

İbrahim Davran *

[1]*Correspondence: [redacted] Near East University, Educational Science, North Cyprus.

Özet

Bu araştırmanın amacı, pandemi sürecinin toplum, kültür ve eğitime etkisi ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesidir. Araştırmanın kaynak verileri, e-posta iletişimi yoluyla görüşme, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanarak elde edilmiş olup nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim deseni kullanılan bir çalışmadır. Verilerin analizinde de tematik analiz kullanılmıştır. Çalışma grubunu Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören ve 2019-2020 akademik yılında EYY751 dersini alan doktora öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubu toplam 9 doktora öğrencisinden oluşmaktadır. Doktora öğrencileri; pandemi öncesi toplumumuzun "uyumlu bir toplum" olduğunu pandeminin toplumumuzda "aile bağlarının güçlenerek duyarlı olmaya" ve "mesafe ve yakınlık kurmakta çekimserliğe" etki ettiğini ve pandeminin toplumumuzu "mesafeli, bireysel olarak içe dönük, kontrol mekanizmasının arttığı" topluma dönüştüreceğini belirtmektedirler. Doktora öğrencileri; pandemi öncesi kültürümüzü tanımlarken "değerlerine bağlı", ,"değerlerinden uzaklaşan" ve "normal" kültüre sahip kültür gibi farklı görüşleri savunmaktadırlar. Pandeminin "kültürel değerlerin tekrardan hatırlanmasına", "dayanışma kültürünün artmasına" ve "kültürel değerlerin değişmesine" etki ettiği, pandeminin kültürümüzde "eski kültürel alışkanların değişeceği" ile dönüşüme sebep olacağını belirtilmektedir. Pandemi öncesi eğitimimizi tanımlarken "geleneksel eğitim" görüşü ön plana çıkmaktadır. Pandeminin eğitimimize etkisi ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün "dijital eğime geçiş" olduğu savunulmaktadır. Pandeminin eğitimimize yapacağı dönüşümler ile ilgili görüşlerine baktığımızda ağırlıklı görüşün "dijital eğitimin öneminin artacağı" ön plana çıkmaktadır. Son olarak pandeminin kendilerine ve ailelerine etkisi ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün "aile olmanın öneminin arttığı" sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Toplum, Kültür, Eğitim, Covid19

Giriş

Salgınlar tarih boyunca birçok toplumu etkisi altına almış ve salgınlardan kaynaklı milyonlarca ölüm tarih boyunca yaşanmıştır.Salgınlar toplumların ekonomisini, kültürünü, eğitimini uzun süreli etki etmiş ve bu sebeple salgın kaynaklı değişimlerin yaşanılması kaçınılmaz olmuştur.

Küresel anlamda 21. yüzyıl insanı ise ilk defa pandemi kelimesiyle tanışmak zorunda kalmış ve yaşanan süreçte diğer salgınların aksine 31 Aralık 2019'da Çin'in Hubet eyaleti Wuhan şehrinde başlayan Koronavirüs-SARS-COV-2 sonucu meydana gelen Covid-19 pandemisi bütün dünyayı etkisi altına almıştır.

KKTC'de ilk pozitif vaka 10 Mart'ta ve Türkiye'de ilk pozitif vaka 11 Mart 2020'de tanımlanmış ve bu süreçten itibaren literatürümüze sosyal mesafe, karantina, izole gibi kavramlar girmeye başlamıştır.

Ayrıca kültürüne sıka sıkıya bağlı toplumlarda bazı kültürlerin yaşanması konusunda sıkıntılar yaşanmış, çoğu yerlerde ibadethaneler geçici süreyle kapatılarak vatandaşlarının ibadetlerini evlerinde bireysel olarak yapmaları istenmiştir. Bununla beraber komşuluk kültürü, kahve içme kültürü, ziyaret kültürü gibi toplumumuzun sıkı sıkıya bağlı kültürlerde bu süreçten etkilenmiştir.

KKTC'de ve Türkiye'de ilk pozitif vakanın görüldüğü gün itibariyle tüm eğitim kurumlarında eğitime ara verilmiş ve dijital eğitime geçilmesi için tüm eğitim kurumları kısa zamanda alt yapılarını hazırlamak zorunda kalmıştır. Dijital eğitimin önemi bu süreçte çok daha fazla önem kazanmış ve ülkelerin dijital eğitime daha fazla yatırım yapmaları gerektiği anlaşılmıştır.

Uzun zamandır çevrimiçi öğrenmenin ve kitlesel çevrimiçi açık kurs (mass online open course, MOOC) eğitiminin daha geniş bir rolüne tanık olacağız. Öğretmenler artık okullarda ve öğrenciler artık sınıflarda değildir. COVID-19 salgını üniversiteleri de etkilemiş, birçok ülkede yüzlerce

üniversite kapatılmıştır. Araştırma laboratuvarları lisansüstü çalışmalarının yanı sıra araştırmalarını da askıya almıştır. Birçok üniversite kampüslerini öğrencilere kapatmış, COVID-19 salgınında dijital öğrenme sürecinden geçmiş, ancak bazıları araştırmacıların devam etmesine izin vermiştir.
Doğa, öngörülemez güçlerini sürekli olarak insanoğluna hatırlatmakta ve içinde yaşamış oldukları bu doğal çevre; sürekli olarak ve çoğu zaman da uyarmadan, insanlar için tehlike oluşturan birçok salgını da ortaya çıkarmaktadır. Geçmişten geleceğe uzanan salgın hastalıkların, geçmişte ve günümüzde yaşandığı gibi, gelecekte de yaşanacak olması muhtemeldir. Uzak geçmişe gitmeden, 21. yüz yılın ilk 20 yılında ortaya çıkan salgınlar bile, bulaşıcı hastalıklara karşı insanların ne kadar savunmasız olduğunu göstermeye yetmiştir. 1970'lerde bulunan aşı ve antibiyotikler ile birlikte, birçok bilim insanı, hastalıklar devrinin kapandığı yanılgısına kapılsa da zaman içerisinde hastalıklar yapısal değişiklikler göstererek yeniden dönmüştür. Sadece 1970'lerden bugünlere, %70'i hayvansal kökenli olmak üzere, bin beş yüzden fazla yeni hastalığa sebebiyet veren patojenler ortaya çıkmıştır. Her ne kadar bu patojenlerin tamamının büyük bir salgına dönüşmediği bilinse de 1976 yılında ortaya çıkan Ebola Virüsü ve 1983 yılından itibaren görülmeye başlanan HIV, insan sağlığı üzerinde küresel bir sorun olarak dikkat çekmektedir (WHO, 2018; Aslan, 2020).

Yukarıda belirtilen görüşler ışığında şunu söyleyebiliriz ki salgın ile yaşamayı öğrenmeli ve toplumların, kültürlerin ve eğitimlerin bu süreçten olumlu etkilenmesi ve en az yarayla çıkmaları için araştırmalar yapmak gerektiğini hep birlikte kavramalıyız.

Yeni tip koronavirüsün izole edilmesinden itibaren birçok ülkede COVID-19 hastalığı ve SARS-CoV-2 virüsü ile ilgili araştırmalar yapılmaya başlanmıştır. COVID-19 hastalığı ile ilgili henüz açıklığa kavuşturulmamış birçok konu vardır. Beş aydırdünyayı etkisi altına almış COVID-19 salgını ile ilgili ülkemizde de araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Bugüne kadar, bir pandemiye yönelik davranışsal tepkilereodaklanan sınırlı sayıda çalışma mevcuttur. Biri Markel vemeslektaşları tarafından yapılan bir çalışmadır. Çalışmalarında,1918 ve 1919 influenza pandemisi sırasında ABD şehirlerinde uygulanan bir diziilaç dışı müdahalenin etkilerini tanımlamışlardır. Bunlar arasında okul kapanışları,halka açık yerlerde toplanma yasakları, izolasyon, karantina ve çalışma takvimideğişiklikleri , toplu taşıma kullanımıkısıtlamaları ve yüz maskesi düzenlemeleri gibi yardımcımüdahaleler yer almıştır. Bulguları, bu davranışsal müdahalelerin uygulanmasının gerçekten de bu pandeminin sonuçlarını sınırladığını öne sürmektedir.

Bir başka çalışmada da hastalıkların algılanan duyarlılığının,algılanan ciddiyetin daha yüksek seviyelerinve hastalığa karşı korunmak için önerilen davranışların etkinliğine olan inancın davranışın önemli belirleyicilerolduğunu saptanmıştır. Ayrıca, yasal düzenlemenin veyetkililere daha fazla güvenin davranışla ilişkili olduğuna dair kanıtlar da bulunmuştur. Müdahale çalışmalarınınve iletişim stratejilerinin belirli demografik gruplara vepandemik hastalığa yönelik algılanan tehdit seviyelerininyükseltilmesine ve buna karşı korunmak için tasarlananönlemlerin etkinliğine olan inancına odaklanması gerektiğini göstermektedir (Java, 2007).

Güncel alan yazısına baktığımızda ise Tarlan(2020) tarafından "Pandemi, Mülteci ve Sivil Toplum", Okumuş(2020) tarafından "Salgın hastalıklar, dünyamız ve biz", Küçük(2020) tarafından "Tarihte salgın hastalıklar", Gümüşgil ve Aydoğan(2020) tarafından "Yeni tip Koronavirüs-Covid19 kaynaklı evde geçirilen boş zamanların ev içi rekreaktif oyunlar ile değerlendirilmesi", Danışmaz(2020) tarafından "Covid-19 salgınının tüketicilerin online alışveriş tercihine etkisi", Çelik(2020) tarafından "Tık odaklı habercilikte "tık yemi" taktiği: Koronavirüs Örneği", Budak ve Korkmaz(2020) tarafından "Covid19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye Örneği", Dikmen ve Bahçeci(2020) tarafından "Covid19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği" ve Özkan, Tüzün, Dikmen ve İlhan(2020) tarafından "Salgınlarda toplum davranışı ve sağlık okuryazarlığı" ilgili araştırmaların güncel araştırmalar arasında yer aldığını görmekteyiz.

Yaşanan güncel bir pandeminin toplum, kültür ve eğitimimize etkileri ile ilgili bir araştırmanın alan yazısında eksik olduğu görülmektedir. Bu sebeple literatüre katkı koymak amacıyla Yakın Doğu Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören ve 2019-2020 akademik yılında EYY751Toplum, kültür ve eğitim dersini alan doktora öğrencilerinin pandemi

sürecinin toplum, kültür ve eğitime etkisi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi literatüre önemli katkılar koyması amaçlanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacını, pandemi sürecinin toplum, kültür ve eğitime etkisi ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi belirlemektedir.

Araştırmanın bu genel amacı doğrultusunda alt sorulara yanıt aranmıştır.

1. Katılımcıların pandemi öncesinde toplumumuz , kültürümüz ve eğitimimiz hakkında görüşleri nelerdir?
2. Katılımcılara göre pandemi sürecinin toplumumuz, kültürümüz ve eğitimimize etkisi hakkında görüşleri nelerdir?
3. Katılımcılara göre pandemi sonrası toplumumuzda, kültürümüzde ve eğitimimizdenasıl dönüşümler meydana getirecektir ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. Katılımcılara göre pandeminin katılımcılar ve ailelerine etkileri hakkında görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, Pandemi sürecinin toplum,kültür ve eğitime etkisi ile görüşlerin değerlendirilmesibağlamında Yakın Doğu Üniversitesi'nde Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2019-2020 akademik yılında EYY751 Toplum, Kültür ve Eğitim dersini alan doktora öğrencilerine ilişkin e-posta yolu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel araştırma yöntemi ve olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak incelenmiştir. Olgubilim, olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Olgubilim çalışmalarında, kişi ya da kişilerin belli bir olguya ilişkin algılarını veya perspektiflerini ortaya çıkarılması yorumlanması amaç edinilmiştir (Yıldırım, Şimşek 2016). Olgubilim günlük deneyimlerimizin anlamı ve doğası ile ilgili derinlemesine bir yaklaşım kazanılmasını sağlar (Patton, 2014). Çalışmada pandeminin toplum,kültür ve eğitimeetkilerinin neler olduğuYakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim gören doktora öğrencilerinden derinlemesine bilgi edinilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda, Yakın Doğu üniversitesinde Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ndeöğrenim gören ve 2019-2020 akademik yılında EYY751 Toplum, Kültür ve Eğitim dersini alan toplam 9 doktora öğrencisinden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verilerini toplamak üzere katılımcılara 18-28 Mayıs 2020 tarihleri arasında e-posta yoluyla görüşme formu ile yapılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ve açık uçlu anket formuyla toplanmıştır. Formun kapsam ve geçerliliği için eğitim bilimleri alanında bir uzman görüşü alınmıştır. Araştırma verileri doktora öğrencilerine açık uçlu olarak sorulan 10 soru ile elde edilmiştir. 9 katılımcı ile e-posta yoluyla görüşme formu gönderilerek görüş alınmıştır. Bu kapsamda araştırmada toplam 45 sayfa veri elde edilmiştir. Verilerin analizindede tematik analiz kullanılmıştır. Tematik analiz, verilerdeki örüntüleri (temaları) belirleme, analiz etme ve raporlama için kullanılan bir yöntemdir. Tematik analiz, veri setinizi en küçük boyutlarla düzenlemenizi ve derinlemesine betimlemenizi sağlar. Ayrıca katılımcıların deneyimlerini anlamlandırmalarını ve gerçeklerini aktaran esasici ya da gerçekçi bir yöntem olarak kullanılabileceği gibi olayların gerçeklerin, anlamaların, deneyimlerin vb. toplumdaki çok çeşitli söylemleri nasıl etkilediğini inceleyen oluşturmacı bir yöntemdir. Dolayısıyla, tematik analiz hem gerçeği yansıtan hem de "gerçekliğin" üstündeki örtüyü kaldırmaya ya da açmaya çalışan bir yöntem olarak ifade edilebilir (Braun, Clarke 2019). Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğini arttırmak için yapılan çalışmalar şunlardır: a) Araştırma iç geçerliliğini arttırmak için görüşme formu geliştirilirken ilgi alan yazın incelenmesi sonucunda

konu ile ilgili bir kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sonrası kişilerin söyledikleri e-posta yoluyla yazılı bir hale dönüştürülmüş ve bu metin ilgili kişilere tekrar gönderilerek kontrol etmeleri istenmiş, böylece katılımcı teyidi alınmıştır.Ayrıca tematik analizinde temalar, ilgili kavramları kapsayacak kadar geniş ve ilgisiz kavramları dışarda bırakacak kadar dar kapsamda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temalar ve bu temaları oluşturan alt temaların kendi aralarındaki ilişkisi ile her bir temanın diğerleri ile ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. b) Araştırmanın dış geçerliliğini arttırmak için araştırma süreci bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır c) Araştırmanın dış güvenilirliğini (teyit edilebilirliğini) arttırmak için araştırmacı, süreçte yapılanları ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır.

Bulgular

Bu bölümde Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2019-2020 akademik yılında EYY751 Toplum, Kültür ve Eğitim dersini alan 9 doktora öğrencisinin pandeminin, toplumumuza ve kültürümüze ve eğitimize etkisi ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların görüşleri tematik analizle kategorilendirilerek tablo haline getirilmiştir. Doğrudan alıntılarda katılımcı görüşleri D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8 ve D9 kısaltmasıyla verilmiştir.

Tablo 1.
Doktora öğrencilerinin, pandemi öncesi toplumumuz ile ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Değerlerine Bağlı	D1	*Salgın öncesi toplumumuzun paylaşım alanları, paylaşım platformları, sosyal ilişkileri, yakınlık kavramları, değerleri ve toplumsal davranış kodları bakımından aktif bir yapıya sahipti. Bununla beraber misafirperver ve sıcakkanlı bir toplumsal mizacımız toplumumuza hakimdi. Toplumca birbirine ve milli değerlerine bağlı olan bireyleriz. Bunun birçok sebebi var ama en önemli sebepleri arasında, küçük bir adada iki ayrı toplum olarak yaşıyor olmamız, tanınırlığımızın dünya genelinde olmaması, ekonomik olarak tam anlamıyla bağımsız olmamız gereğiyle, savaş görmüş ve deneyimlemiş bireyler olarak korku ve kaybetme psikolojisinin bilinçaltı kodlarında mevcut olduğu ve nesillerin de bu yönde bu değerler doğrultusunda yetiştirildiği bir toplum yapımız mevcut.*	%22.22
	D9	*Genel olarak huzurlu bir birliktelik içinde yaşayan, değer ve normlara bağlı bir sistem*	
Uyumlu	D2	*Uyumlu bir toplumduk*	%44.44
	D4	*Düzenli bir toplumduk*	
	D5	*Aynı toprak parçası üzerinde uyumlu yaşayan bir toplum*	

	D8	*Sıcakkanlı, samimi, meşgul ve koşturmaca halinde, uyumlu*	
Umarsız ve Savurgan	D3	*Umarsız ve savurgan bir toplum*	
	D6	*Bireysellik düşüncesi içerisinde, yarınları umursamayan günü birlik yaşayan bir toplumduk.*	%44.44
	D7	*Salgın öncesi toplumumuzun büyük bir kesimi, hunharca dünyayı kirleten, durmadan tüketen, gösteriş ve sosyal medya paylaşımı için yaşayan bir toplumdu.*	
Toplam	9		%100.00

Tablo1'de katılımcıların pandemi öncesi toplumumuz ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %44.44 ile "uyumlu bir toplum" olduğumuz görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu görüşü %33.33 ile "umarsız ve savurgan" bir toplum olduğumuz görüşü takip etmektedir. Geriye kalan katılımcıların %22.22'si toplumumuzun "değerlerine bağlı bir toplum" olduğu görüşünü belirtmektedirler.

Tablo 2.
Doktora öğrencilerinin, pandemi öncesi kültürümüz ile ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Çok Kültürlü	D1	*Kültürel yapımız her zaman çok çeşitliliği ile öne çıkmıştır. Küçük bir adada yaşıyor olmamızın verdiği yakınlık dereceleri ile beraber, ada atmosferinin de etkileri ile hareketli, iletişime açık, arkadaş canlısı, kendi çağında üreten fakat tanınırlığının olmaması bakımından ada içerisinde kendi geçimini sağlamaya çalışan bir ulus yapısı ile milli değerlerine sıkı sıkıya tutunan bir kültür yapımız mevcuttur. Adada yaşayan çok uluslu vatandaşlar ile sadece Kıbrıs kültürü değil diğer ülkelerden ada üzerinde yaşayan kişilerin kültürleri ile etkileşim içinde olan bir kültür yapımız mevcuttur. Bu nedenle çeşitli kültürlerin esintilerini ve etkilerini zaman zaman görme durumları mevcuttur. En önemlisi de böylesine ulusal çeşitliliği bünyesinde barındıran bir adada yaşamak bir insan için çok güzel bir deneyimdir. Kültürümüz içerisinde kültürümüzün yaşaması ve aktarılması adına yapılan çeşitli organizasyonlar, eğlenceler, gösterimler özellikle tiyatro ve konserler vb etkinlikler gerek üniversiteler gerekse kamu kuruluşların önderliğinde gerçekleştiriliyor.*	%11.11
Normal	D2	*Doğal ve her zamanki gibi yaşanan bir*	%22.22

		kültür	
	D4	*Herkes gibi normal*	
	D3	*Tam değerlere bağlı olmayan özenti bir kültür*	
Değerlerinden Uzaklaşan	D8	*Son dönemlerde daha az geleneksel. Bazı değerlerin yıpranması söz konusu idi.*	%22.22
Değerlerine Bağlı	D5	*Toplumu oluşturan bireylerin maddi manevi değerlerinin davranışa dönüşmüş hali*	%22.22
	D9	*Kültürel öğelerin aksamadan yürütüldüğü ve aktarıldığı bir anlayış*	
Globalizme Yönelen	D6	*Yavaş yavaş unutulmaya yüz tutmuş, teknolojinin de gelişmesi ile global kültürlenmeye doğru hızla ilerlemekteydi.*	%11.11
Dijitalleşme İle Yozlaşmış	D7	*Salgın öncesi kültürümüz, "modern çağın" getirisi olan sosyal medya etkileşimlerinin sebep olduğu yozlaşmanın etkisindeydi. Kültürünü yalnızca eğlenceye odaklı indirgemiş bir toplumun elindeydi.*	%11.11
Toplam	9		%100.00

Tablo2'de katılımcıların pandemi öncesi kültürümüz ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %22.22 ile "değerlerine bağlı", %22.22 "değerlerinden uzaklaşan" ve %22.22 ile "normal" kültürde olduğumuz farklı görüşleri ortaya çıkmaktadır. Bu görüşü %11.11 ile "çokkültürlü", %11.11 "globalizme yönelen" ve %11.11 ile "dijitalleşme ile yozlaşmış" bir kültüre sahip olduğumuz görüşleri takip etmektedir.

Tablo 3.
Doktora öğrencilerinin, pandemi öncesi eğitimimiz ile ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Geleneksel Eğitim	D1	*Geleneksel eğitimi, örgün eğitimin hakim olduğu, yüz yüze sınıf ortamında belli müfredata göre yürütülen derslerden ve akademik çalışmalardan oluşan bir eğitim sistemimiz mevcuttu.*	%44.44
	D3	*Geleneksel ve kalitesiz eğitim*	
	D4	*Geleneksel eğitim*	
	D6	*Örgün eğitim formatında geleneksel devam etmekteydi.*	

	D2	*Etkileşimli ve sosyaldi*	
Etkileşimli Eğitim	D7	*Eğitimde bir etkileşim söz konusuydu, yüz yüze yapılan bir etkileşimden bahsediyorum. Salgın öncesinde de elektronik cihazlarla çok haşır neşirdik bu çağın getirisi olarak. Fakat bizim değil de genel ilk orta ve lise eğitimleri çok daha verimli ve aktifti. Uygulamalı dersler ise bugünün aksine yapılabiliyordu.*	%22.22
Müfredata Ağırlıklı	D5	*Okul öncesinden yüksek öğrenime kadar belli yapılar içerisinde, belirli müfredat bağlamında yürütülen faaliyetlerin tümü olarak tanımlayabilirim.*	%22.22
	D8	*Yüz yüze, müfredat ağırlıklı, klasik*	
Siyasal Yapıya Bağlı	D9	*Siyasal sistemin gölgesinde kalmış ve çeşitli eksikleri olup reforma ihtiyaç duyan süreklilik arz eden bir sistem*	%11.12
Toplam	9		%100.00

Tablo3'de katılımcıların pandemi öncesi eğitimimiz ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %44.44 ile "geleneksel eğitim" olduğu ön plana çıkmaktadır. Bu görüşü %22.22 ile "etkileşimli eğitim" ve %22.22 ile "müfredat ağırlıklı" eğitim görüşleri takip etmektedir. Son olarak %11.12 ile "siyasal yapıya bağlı" eğitim görüşü ortaya çıkmaktadır.

Tablo 4.
Doktora öğrencilerinin, pandeminin toplumumuza etkileri ile ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Mesafeli ve Yakınlık Kurmakta Çekimser	D1	*Pandemi süreci ile sosyal paylaşımın kısıtlandığı ve neredeyse korku faktörlerinin de devreye girmesi ile belki de ilerleyen zamanlarda azalarak etkin şekilde tekrardan gerçekleşmemesi olasılığı ile karşı karşıyayız. Misafirperver ve sıcakkanlı bir toplumsal mizacımızdan mesafeli ve yakınlık kurmakta çekimser kalacağımız bir yapıya doğru değişim göstermekte yüksek ihtimaller görmekteyim.*	%44.44
	D3	*Ürkütücü ve içine kapanık*	
Değerlerini Tekrardan Hatırlayan	D2	*Kendimize gelmemizi ve değerlerimizi hatırlamızı sağladı*	%22.22
	D8	*Biraz mesafeli olmak zorunda kaldı, günlük meşgaleden biraz uzaklaştı, aile ile evde*	

		vakit geçirmenin zevkine vardı. Unuttuğu bir takım değerleri hatırladı unutmadıysa da yeniden kullandı. Fiziki mesafe gönül yakınlığı getirdi. Biraz daha sakinleşti hayat. Daha kurallı olmayı öğrenmek zorunda kaldı	
Ekonomik Kaygıları Olan	D4	*Ekonomik ve turizm alanında sarsıntılarla beraber hayat şartları zorlaştı*	%11.11
Dijitalleşen	D4	*Toplumu olumlu - olumsuz etkilemiştir. Olumsuza örnek tanımdaki bir toprak parçası...ifadesinin önemini yitirdiği, sınırların kalktığı şeklinde ifadelendirebilirim. Olumluya örnek sınırların kalkmasıyla çok kültürlü, çok uluslu...evrensel ilkelere dayalı yeni bir toplum modelinin oluşması, dijital toplum gibi.*	%11.11
Aile Bağları Güçlenen Ve Duyarlı	D6	*Bilinmez bir tehlike ile karşılaşan toplum, her şeyi bir kenara bırakarak sağlık için kenetlendi ve tüm uyarıları eksiksiz yerine getirdi. Daha çok çekirdek aile ile ilişkilerini geliştirdi ve yardımlaşma duygularımızı artırdı*	%22.22
	D7	*Salgın toplumumuz üstünde bence bir şok etkisi yarattı. Bir anda herkesi kendi kabuğuna çekilmeye ve her şeyi sorgulamaya zorladı. Bu durum bir süre sonra bir aydınlanmaya sebep oldu bazı kesimler için. Ailevi değerlerin, birlikte olmanın, doğadan çekilmemizle yaşanan olumlu etkilerini, tüketmesek te ve gezmesek, paylaşım yapmasak ta yaşayabileceğimizin farkına vardı.*	
Toplumsal Dayanışmanın Arttığı	D9	*Toplumu muhafazakar olmaya itti, fiziksel anlamda toplumu bölmüş olsa da duygusal ve mental anlamda toplumu bir araya getirmiş ve toplumsal dayanışma kavramına ciddi katkıda bulunmuş ve bütünlük sağlamıştır.*	%11.11
Toplam	9		%100.00

Tablo4'de katılımcıların pandeminin toplumumuza etkisi ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşlerin %22.22 ile "aile bağları güçlenen ve duyarlı", %22.22 ile "mesafe ve yakınlık kurmakta çekimser" ve %22.22 "değerlerini tekrardan hatırlayan" toplum olduğu ön plana

çıkmaktadır. Bu görüşü %11.11 "ekonomik kaygıları olan" ve %11.11 "dijitalleşen" ve %11.11 "toplumsal dayanışmanın arttığı" toplum görüşleri takip etmektedir.

Tablo 5.
Doktora öğrencilerinin, pandeminin kültürümüze etkileri ile ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Kültürel Değerlerin Tekrardan Anlaşılması	D1	*Pandemi süreci ile birçok yurt dışından adamıza eğitim için gelmiş olan öğrencinin kendi ülkelerine dönüş yapmasının ardından KKTC vatandaşları olarak aslında bizi biz yapanın bu çok kültürlü toplumsal ve kültürsel paylaşım ortamının olmasının olduğunu algılama şansımız oldu. Tüm işletmelerin aslında yaşam kaynağının sadece adada yaşayan yerlilerin değil, gerek eğitim, gerek turizm ve gerekse iş amaçlı gelen diğer ülke vatandaşlarının da olduğunu daha çok gözlemleme şansımız oldu. Bununla beraber aile kavramı kültürün nesilden nesile aktarılması için en temel kavramlardan birisidir. Pandemi süreci ile ailemizle birlikte zaman geçirmenin önemini anlamamız için bir fırsat elde ettik. Pandemi süreciyle şimdi eskisinden daha çok ailemizle, çocuklarımızla, eşlerimiz, ve sevdiklerimizle vakit geçirmekteyiz ve aslında kültürün aktarımı, kültürel normlar, kültürel değerler, kültürümüze has davranış kalıpları, duygu ve düşüncelerin ana kaynağı olan "aile" yapılarımızın bu süreçte özellikle çocuklarımız ve genç nesil üzerine umuyoruz ki olumlu etkileri oluyordur.*	%44.44
	D2	*Değerlerimizin değerini fark ettik*	
Aile Bağlarının Güçlendiği	D7	*Bizim kültürümüzün en büyük parçası olan aile buluşmaları bunlar tamamı ile sekteye uğradı dolayısıyla herkesi en çok daraltan faktörlerden biri oldu. Bu da aile bağlarımızın güçlenmesini sağladı. Bununla beraber salgınla birlikte boş vaktinde artmasıyla, kendi kültürümüze ait el işleri, yemekler gibi bizim uygulamadığımız veya uygulamaya zaman bulamadığımız pek çok aktiviteyle farketmeden kültürümüzün aktarılacak*	%11.11

		olmasına kendimiz öğrenerek katkıda bulunduk	
	D3	*Alışkanlıkları değiştirmek zorunda kalındı*	
Kültürel Alışkanların Değişmesi	D9	*Kültürel öğelerin bazılarının sürdürülmesi an itibariyle mümkün değildir. Sağlık uğruna çeşitli alışkanlıklarımızdan vazgeçmek zorundayız. bence ileride yeni boyut kazanıp çeşitli diğer alışkanlıklar toplumda yer bulacaktır.*	%22.22
Mesafeli	D4	*Biraz daha yakın kültürden ziyade yakınken uzaklaştık. Samimiyetler bile mesafeli*	%11.11
Dijital Kültür Aktarımı	D5	*Kültürümüzün de çift yönlü etkilendiğini söyleyebilirim. Toplum olarak sahip olduğumuz bazı değerlerin erozyona uğradığını-sarılma, aile ziyaretleri gibi- söyleyebilirim. Olumlu açıdan ise teknolojinin nimetlerinden çok daha etkin faydalanmamıza sebep oldu. Örneğin gidip görme imkan ve ihtimalimiz olmayan bir çok kültürel mirasımızı evlerimizden ziyaret etme imkanımız oldu. Bu yolla kültürel mirasımızı tanıma imkanımız oldu.*	%11.11
	D6	*Kültürümüz içerisinde yer alan dayanışma zorda olana el uzatma alışkanlıklarımız artarak bu dönemde çok daha fazla hayatımızda yer buldu.*	
Dayanışma Kültürünün Artması	D8	*Zaten temizlik hususunda obsesif derecesine yakın bir kültüre sahip idik. Bu iyice katlandı. Bizim kültürümüzde pek olmayan fiziki mesafe hayatımıza girdi. Sadece kendimiz için yaşamadığımızı yeniden hatırladık. Birlik ve beraberlik duygularımız pekişti. Daha tedbirli bir hayat sürmemiz gerektiğini öğrendik. Kelebek etkisinin insanlığı ne kadar hızlı ve yıkıcı bir şekilde tahrip edebildiğini anladık. Diğergamlik duygularımızı tetikledi.*	%22.22
Toplam	9		%100.00

Tablo5'de katılımcıların pandeminin kültürümüze etkisi ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşlerin %22.22 ile "kültürel değerlerin tekrardan hatırlanması", %22.22 ile "dayanışma kültürünün arttığı" ve %22.22 "kültürel değerlerin değiştiği" görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu görüşü %11.11 ile "aile bağlarının güçlendiği" ve %11.11 "dijital kültür aktarımının arttığı" ve %11.11 "mesafeli" kültürümüz olduğu görüşleri takip etmektedir.

Tablo 6.
Doktora öğrencilerinin, pandeminin eğitimimize etkileri ile ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Dijital Eğitime Geçiş	D1	*Aslında yıllardır eğitim sistemimizin bir takım yenilik ve değişimlerle yeniden çağın ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi tüm bireyler olarak en derin duygu ve düşüncelerimiz arasında bulunmaktaydı. Hal böyle ki pandemi süreci ile beraber uzun vadede gerçekleştirilmesi ön görülen bir takım gelişimler aniden ve hızlı bir şekilde tamamen beklenmedik bir şekilde gerçekleşti. Başka bir deyişle,geleneksel sistemden çevrim içi teknoloji tabanlı eğitim sistemine gerek Kıbrıs ve gerekse tüm dünyaca hızla geçiş yapmış bulunmaktayız. Ada koşullarımızı ele aldığımızda normalde bir çok alanda olduğu gibi plansız ve sistemsiz işleyişlerin de beraberinde getirdiği zorlu süreçlerden sonra çevrim içi eğitim sistemine uyum sağlamaya başladık. Aslında pandemi ile beraber dijital eğitimin bir bakıma bir ön denemesini yapmaktayız ve ilerleyen zamanlarda bu süreçteki tüm deneyimler eğitim kurum ve kuruluşları için birer referans olarak önem arz edecektir.*	%55.55
	D2	*Dijital eğitimin olmazsa olmaz olduğunu anladık.*	
	D4	*Uzaktan eğitim iyi bir araştırmaya yönlendirdi.*	
	D5	*Eğitimin uzaktan eğitime dönmesine sebep oldu. Sanal öğrenme çeşitliliğinin artmasına sebep oldu. İlköğretimden lisans üstü eğitime kadar bütün paydaşların teknolojiyi eğitim amaçlı kullanılmasına olanak sağladı. Dijital içeriklerin oluşturulmasına imkan sundu. Öğrenme hızının bireysel öğrenme hızıyla örtüştürülmesini sağladı. Eğitimde sanal sınıf kavramının*	

		oturmasını dolaysıyla dijital eğitim kavramının toplumda yer etmesini sağladı.	
	D6	*Eğitim alışılmışın dışında sınıflardan internet ortamlarına taşınmış, uzaktan eğitime geçilmiştir.*	
Teknolojiye Bağımlılık	D3	*Teknolojiye bağımlı hale getirdi*	%11.11
Uygulamalı Bölümlerin Olumsuzluk Etkilenmesi ve Dijital Eğitimle Beraber İş Yükünün Artması	D7	*Salgının eğitimimiz üzerindeki tek olumlu yanının trafikten kurtulmuş olmamız olduğunu düşünüyorum. Bir şekilde derse gitmek yetişmek gibi bir dert vardı ortadan kalktı. Ancak olumsuz yanları bence çok fazla; ilk orta ve liselerin eğitim hayatında bence çok büyük bir kayıp yaşandı ve yaşanmakta. Üniversitede beden eğitimi, oyunculuk, müzik gibi uygulama gerektiren ve birlikte olmanın, etkileşim içinde olmanın ön koşullu olduğu bölümlerde eminim çok büyük sıkıntılar yaşanıyordur.* *Salgın süresince derslerine online olarak sekteye uğramadan devam eden bizlerin de kanımca iş yükü çok arttı,(buna hocalar da dahil), bunun yanında bir teknolojik aletle yapışık bir şekilde bir şeyleri anlamaya çalışmanın zorluğunu yaşıyoruz.*	%11.11
Kurumların Dijital Eğitime Hazırlıksız Yakalanması ve Dijital Eğitime Geçiş	D8	*Dijital ve uzaktan eğitim kavramları genele yayıldı. Eğitim sanal dünyaya ve iletişim kanallarına taşındı. Ancak KKTC ilk ve orta öğretim buna çok hazırlıksız yakalandı. Üniversiteler daha önceden kısmî kullandıkları sistemi tüm öğrencilerine açtı. İlk ve orta kademe devlet okulları bazında eğitim sekteye uğradı. Ancak Türkiye Cumhuriyeti çok hızlı bir şekilde sistem ve içerik hazırlayarak öğrencilerin eğitimden kopmasını engelledi*	%11.11
İlköğretim Bazında Olumsuz Etki ve Dijital Eğitim Reformu	D9	*Eğitim sistemini elde olan şartlar vasıtasıyla kısmi reforma zorlamıştır. dijital eğitim ülkemizde hayat bulmuştur ancak ilköğretim üzerinde ciddi olumsuz etkiler doğurduğunu düşünüyorum*	%11.11
Toplam	9		%100.00

Tablo6'de katılımcıların pandeminin eğitimimize etkisi ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %55.55 ile "dijital eğime geçiş" olduğu ortaya çıkmıştır. Bu görüşü %11.11 ile "teknolojik bağımlılık", %11.11 "uygulamalı bölümlerin olumsuz etkilenmesi ve dijital eğitimle beraber iş yükünün artması",%11.11 ile"kurumların dijital eğitime hazırlıksız yakalanması ve dijital eğitime geçiş" ve %11.11 ile "ilköğretimin olumsuz etkilenmesi ve dijital eğitim reformu" görüşleri ön plana çıkmaktadır.

Tablo 7.
Doktora öğrencilerinin, pandemi sonrası toplumumuzda ne tür dönüşümler olmasını bekliyorsunuz ile ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Mesafeli, Bireysel Olarak İçine Dönük, Kontrol Mekanizmasının Sıkı Olduğu	D1	*Toplum üzerinde mevcut olan korku, endişe ve panik duygusunun bir kontrol mekanizması olarak tüm bireyleri etkilediği aşikar. Aslında tüm bireylerin, tüm herkesin ayni yöne doğru kontrol edilmesi için de bu kavramların o toplum içerisinde öne çıkması gerekmekteydi ve bu şu an gerçekleşmiş olan bir durum. Daha önce de ifade ettiğim gibi iletişim kurarken, tokalaşmak, sarılmak, öpüşmek ve yakın mesafelerden sohbet etmeyi seven bireyler olarak sanıyorum ki artık daha çok içimize dönmüş, bireyselliğin ön plana çıktığı, daha çok mesafeli ve kendimizi hem sözel hem de jestler ve mimikler olarak ifade ederken ister istemez çekimser kalacağımız bir yeni döneme geçiş yapabiliriz.*	%22.55
	D4	*Biraz daha mesafe ve uzaklıklar artacak güven konusunda eskisi gibi bir durum olmayacak*	
Siyasallaşan	D2	*Siyasilere karşı mantık kılabilecek bir toplum gelişti*	%11.11
Hijyene Önem Veren	D3	*Temizlik ve hijyen on plana çıktı*	%11.11
Toplum Kavramının Yeniden	D5	*Toplum kavramının yeniden tanımlanması ihtiyacı ortaya çıkabilir.*	%11.11

Tanımlanacağı			
Sağlıklı Günlerin Kıymetini Bilen	D6	*Savaş yaşamış bir toplum olarak zorlukları çok iyi bilmekte olan x kuşağı ve hiçbir değerin farkında olmayan ondan sonraki kuşaklar, bu süreç içerisinde bir an sonra neler olabileceğini görmüş ve sağlıklı bir şekilde yaşamış olduğu her günün kıymetini hissetmelerine neden olacaktır diye düşünmekteyim.*	%11.11
Salgından Gerekli Dersleri Çıkarmayan Bir Toplum	D7	*Bence insan yaşanan olumsuzlukları çok çabuk unutur. Toplumun küçük bir kesimi bu durumdan ders çıkarıp hayatına farklı bir bakış açısı getirecek olmasına rağmen, çok büyük bir kesimin kısa zamanda eskiye döneceğini düşünüyorum. Hiçbir şey yaşanmamış gibi deyam edecektir. Çünkü bu sürecin ne kadar daha devam edeceğini, bizi yeni günlerde neler bekliyor bilemiyorum. Ancak toplumumuzda salgın süreci bugün bulunduğumuz noktada atlatılmış ve bitmiş olursa pek bir şeyin değişeceğine inanmıyorum. Salgını ağır atlatmış toplumlarda aynı olmayacaktır elbette.*	%11.11
Bilinçli ve Kuralcı Bir Toplum	D8	*Daha bilinçli bir ve kuralcı bir toplum olabiliriz. Türkiye için yerli üretim ve kaynaklar açısından hassas bir toplum yapısı olacağını düşünüyorum.*	%11.11
Dayanışmanın Güçlendiği Bir Toplum	D9	*Toplumsal dayanışma güçlenebilir*	%11.11
Toplam	9		%100.00

Tablo7'de katılımcıların pandeminin toplumuzda yapacağı dönüşümler ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %22.22 ile "mesafeli, bireysel olarak içe dönük, kontrol mekanizmasının arttığı" görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşü %11.11 ile "siyasallaşan", %11.11 "hijyene önem veren", %11.11 ile "toplum kavramının yeninden tanımlanacağı", %11.11 ile "sağlıklı günlerin kıymetini bilen", %11.11 ile "salgından gerekli dersleri çıkarmayan", %11.11 ile "bilinçli ve kuralcı" ve %11.11 ile "toplumsal dayanışmanın artacağı"görüşleri ön plana çıkmaktadır.

Tablo 8.
Doktora öğrencilerinin, pandemi sonrası kültürümüzde ne tür dönüşümler olmasını bekliyorsunuz ile ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Misafirperverlik ve Komşuluk Kültürünün Azalacağı	D1	*Kültür öğelerimizden tiyatro, festivaller, çeşitli halka açık organizasyonlar, birlik günleri, örneğin camiler, bir çok pazar yerleri ve düğünler bile pandemi sürecinden sonra olumsuz yönde etkilenebilir. Kalabalık ortamlardan uzaklaşma eğilimi gösterebiliriz. Sahip olduğumuz misafirperverlik, komşu ilişkilerimiz azalabilir ya da tamamen zamanla yok olabilir. Örneğin kadınların kendi kendilerini hem kalkındırma hem de eğlendirmek için düzenledikleri çay partileri, birbirlerinin evlerinde düzenledikleri birlik günleri pandemi sürecinden sonra eskisi gibi gerçekleşmeyebilir. Bu bakımdan aslında bir nevi psikolojik ve sosyo-kültürel olarak bir kısıtlılık ve paylaşım alanlarımızın küçülmesi ihtimalleri ile karşı karşıyayız. Tüm bunlar kültürümüzü diğer kültürlerden farklı kılan etkenler. Globalleşen bu dünyada yerelleşme, kültürümüze has özelliklerimizin halen önemsenerek devam ettirilmesi önem arz etmektedir.*	%11.11
Değerlerimize Bağlılığın Artacağı	D2	*Kültür değerlerimize değer yargılarımızda bütünlüğü artıracağız*	%11.11
Temas Kültürünün Azalacağı	D3	*Kültür algılarımız değişti örneğin sarılmak ve samimiyet gibi*	%11.11
Eski Kültürel Alışkanların Değişeceği	D4	*Eski kültürümüz biraz daha asimile olacak*	%22.22
	D9	*Yeni kültürel öğeler doğabilir*	
Dijital Kültür Kavramının Daha Geniş Kitlelere Yayılacağı	D5	*Dijital kültür kavramını da içine alabilecek şekilde daha geniş bir tanımlama yapılabilir.*	%11.11
Yardımlaşma Kültürünün Artacağı	D6	*Bir nebze olsun o bencilce yaşamaktan kurtulup, yardımlaşmaya daha çok önem verebileceğimizi düşünmekteyim.*	%11.11

Kültürde Herhangi Bir Değişikliğin Yaşanmayacağı	D7	*Toplum için söylediğim gibi; salgını hafif atlatmış gibi gözüktüğümüz bugün için kültürümüz üzerinde de değişiklikler yaşanacağını düşünmüyorum.*	%11.11
Hijyen Konusunda Bilinçli	D8	*Bir maske ve dezenfektan kültürümüz olacağı kesin. Karantina ve kuralları ile ilgili bilinç düzeyi yükselecek.*	%11.11
Toplam	9		%100.00

Tablo8'de katılımcıların pandeminin kültürümüzde yapacağı dönüşümler ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %22.22 ile "eski kültürel alışkanların değişeceği" görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşü %11.11 ile "misafirpervelik ve komşuluk kültürün azalacağı ", %11.11 "değerlerimize bağlılığın artacağı", %11.11 ile "temas kültürünün azalacağı", %11.11 ile "dijital kültür kavramının daha geniş kitlelere yayılacağı", %11.11 ile "yardımlaşma kültürünün artacağı", %11.11 ile "kültürde herhangi bir değişimin yaşanmayacağı" ve %11.11 ile "hijyen konusunda bilinçli olunacağı" görüşleri ön plana çıkmaktadır.

Tablo 9.

Doktora öğrencilerinin, pandemi sonrası eğitimimizde ne tür dönüşümler olmasını bekliyorsunuz ile ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Dijital Eğitimin Önemin Artacağı, Teknolojinin Aktif Kullanılacağı	D1	*Pandemi süreciyle gelişen zorunlu bir dijital eğitim sistemi ilerleyen zamanlarda daha çok aktif bir şekilde kullanılacaktır. Sanıyorum ki eğitim kurumlarımızdaki devamsızlık politikaları, derslerin aktarımı ve işlenişi, eğitim materyalleri ve tasarımı, etkili öğretmenlik, geçerli ve güvenli değerlendirme ilkeleri yeniden düzenlenme gerekliliğinde kalabilir. Geleneksel sistemde öğretmenin merkezde olduğu yapıdan çok öğrenen merkezli, proje tabanlı, teknoloji tabanlı eğitim sistemine geçişler yapılarak daha çok teknolojik ekipmanların eğitime entegre edilmiş öğretim modelleri ile eğitim sistemimizi yeniden yapılandıracağımız yüksek ihtimaldir. Daha önceki süreçlerde yaşamsal kısıtlılığı olan bireyler için eşit eğitim hakkı gerekliliğinin pandemi sürecinde de daha çok hissedilir olması bu alanda da bir takım yeni yöntem ve tekniklerin*	%88.88

		uygulanmaya başlanmasına zemin hazırlamıştır.	
	D3	*Teknolojiye bağlı duruma gelindi*	
	D4	*Hızlandırılmış ve çevrimiçi eğitimin artar diye düşünüyorum*	
	D5	*Eğitimde kullanılan yöntemlerde farklılıkların oluşabileceğini düşünüyorum. Öğretmen ve öğrencilerin teknolojiyi eğitimde daha aktif kullanabileceklerini düşünüyorum. Artırılmış gerçeklik gibi mobil uygulamaların eğitimde kullanılabileceğini düşünüyorum.*	
	D6	*Artık uzaktan eğitimin hayatımızda önemli bir yer kapsayacağı inancındayım.*	
	D7	*Eğitimimizin üzerinde çok büyük bir değişim olacaktır. Uzaktan eğitim trend olacak gibi görünüyor. Bazı bölümlerin hayatlarına artık bu şekilde devam edeceği gibi bir izlenimim var.*	
	D8	*Dijital eğitim ve dönüşüm kavramları artarak eğitimde yer alacak ve teknolojiden daha fazla ve daha verimli faydalanma yoluna gidilecek*	
	D9	*Yüksek öğrenimde yarı zamanlı da olsa dijital eğitim süreci devam edebilir*	
Eğitimin Ekonomik Boyutlarının Yeniden Değerlendirildiği	D2	*Öğretmen veli öğrenci etkileşiminde ekonomik boyutlar hesaplanabilir*	%11.12
Toplam	9		%100.00

Tablo9'de katılımcıların pandeminin eğitimimize yapacağı dönüşümler ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %88.88 ile "dijital eğitimin öneminin artacağı, teknolojinin aktif kullanılılacağı" görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşü %11.12 ile "eğitimin ekonomik boyutlarının yeniden değerlendirildiği" görüşü ön plana çıkmaktadır.

Tablo 10.

Doktora öğrencilerinin, pandeminin kendilerine ve ailelerine etkisi ile ilgili görüşleri

Temalar	Katılımcı	Görüş	Frekans
Aile İçi Sorumlulukların Paylaşıldığı, İletişimin Mobil Olarak Sağlanıldığı, Maddi Etkileri ve Psikolojik Etkileri	D1	*Pandemi sürecindeki aile ilişkilerimize bakacak olursak ilk zamanlarda iletişimimizin tamamı ile mobile şekilde gerçekleştiği ve son zamanlara uzak mesafelerde olmamızdan ötürü ara ara ziyaretlerin gerçekleşmesiyle devam eden bir süreç yaşadık. Bununla beraber, aile içerisinde market ihtiyaçlarımızı büyüklerimizin yapmasına rağmen pandemi döneminde aile içerisindeki rollerimizin sağlık sorunları yaşanmaması adına genç nesillere aktarılması aslında sorumluluklarımızın paylaşılması adına çok iyi olmuştu.* *Bununla beraber, pandeminin kendimce etkileri maddi ve manevi yönden aslından olumlu şekilde oldu. Örneğin eğitim görmekte olduğum kurum ikamet ettiğim yerden uzak olduğu için haftanın bir çok günü eğitim kurumuma gitmek ve gelmek zorunluluğum mevcutken pandemi sürecinde ve bu yoğunluktaki ders programım gereği maddi olarak bir harcama yapma durumum otomatikman ortadan kalkmış oldu. Bu dönem 4 ders alıyordum ve haftanın 4 günü Lefke'den Lefkoşaya gitmek maddi anlamda beni zorlayabilirdi. Çok şükür ki bu dönemi ve bu süreci olabilecek en az stres ile ve zorlukla geçirmiş ve sonlandırmış bulunmaktayız.* *Pandemi döneminin psikolojik olarak etkileriyle kendimi değerlendirecek olursam aslında evde olmaktan, kendi içimde kendimle baş başa olmaktan hiç bir şekilde usanmadım.*	%11.11
Aile Olmanın Öneminin Arttığı	D2	Aile Olduk	
	D5	Birbirimize daha çok kenetlenmemizi sağladı. Aile olmanın sağlıklı ve birlikte olmanın değerini anladık. Fiziki mesafe kuralına uysak da sosyal mesafenin her hal ve şartta devam ettirilebildiğini yaşayarak deneyimledik. Devlet	%44.44

		kavramının işlevselliğini ve bir toplum için nedenli önemli olduğunu kavradık. Eğitimin engel tanımadığını, eksikliklerimiz olsa da öğrenen bireyler olabilmenin önünde hiçbir engelin tutunamayacağını gördük. Aile olarak olumsuz etkilendiğimiz noktalar da oldu. İnsanları mikrop yayan canlı organizmalar olarak görmeye başladık. Doğal karşılanabilecek bir çok davranıştan uzaklaşır (insanlarla merhabalaşma-yakın temas-yan yana oturma gibi)olduk. İnsanların dokunduğu her bir şeyden tiksinir olduk. gibi.....	
	D6	Çekirdek aile olarak daha fazla birlikte kaliteli zaman geçirmemize neden olmuştur. Ayrıca ev içi işlerde de daha fazla yardımlaşmamıza neden olmuştur. Kitap okuma alışkanlığımızı daha da geliştirerek sadece tv le zaman geçirmenin ötesinde önemli konular üzerinde tartışmalar da yapmamızı sağlamıştır.	
	D9	Pandemi sürecinin başlamasıyla ailemizle daha fazla vakit geçirerek aile kavramın daha iyi anlaşıldığı bir süreç oldu	
İçe Kapanık	D3	*İçe kapanık daha dikkatli davranış*	%11.11
Ulaşım Konusunda Sıkıntı	D4	*Yurt dışı uçak seferlerinden dolayı bir süre uzaklık oldu*	%11.11
Aile Olarak Salgının Etkilerinden Endişe Duymak	D7	*Çekirdek ailem olarak düşünürsem (eşim ben ve köpeğim), bir oyuncu ve müzisyen olarak evden çok da çıkmayan hatta zorla çıkarılan insanlar olduğumuz için bu yönden bir sıkıntı yaşamadık. Ancak anne baba anneanne gibi büyüklerimize gidememek, gidersek onları tehlikede bırakabileceğimizi düşünmek biraz stresli bir durumdu, veya bir şekilde bir yerden hastalanabileceklerini düşünmek. Yaşanan şeyim bir bilim kurgu filmi gibi olması ve bunun içinde oluyor oluşumuz ve bunların gerçekten yaşanıyor olması, günlük hayatlarımızdaki dertlerimiz*	%11.11

		anlamsız geldi bir süre.	
Teknoloji İle İç İçe Yarı Zamanlı Dijital Eğitime Geçiş	D8	*Bize çok bir etkisi olmadı evde zaman geçirmek dışında. Benim için ise çok fazla teknoloji ile vakit geçirmek zorunda kalmama sebep oldu.*	%11.11
Toplam	9		%100.00

Tablo10'da katılımcıların pandeminin kendilerine ve ailelerine etkisi ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %44.44 ile "aile olmanın öneminin arttığı" görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşü %11.11 ile "ulaşım konusunda sıkıntılar yaşama", %11.11 ile "aile içi sorumlulukların arttığı, mobil iletişimin güçlendiği, psikolojik olarak etkilediği", %11.11 ile "içe kapanık olunduğu", %11.11 ile"aile olarak salgının etkilerinden endişe duyan" ve %11.11 ile "teknoloji ile iç içe yarı zamanlı dijital eğitime geçiş" görüşü ön plana çıkmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Tarih boyunca doğal afetler ve salgınlar toplumları, kültürleri ve eğitimi doğrudan ve dolaylı olarak etkilemiş ve bunun etkilerini bireyler bazen olumlu anlamda bazen de olumsuz anlamda hissetmişlerdir.

Budak ve Korkmaz(2020) araştırmasında sonuçlarında belirttiği gibi daha önceki yıllarda yapılan araştırmalar ve bilim insanlarının yayınladığı raporlara bakıldığında; aslında küreselleşen dünyada daha fazla salgınlarla karşı karşıya kalınacağı ve bu hastalıkların, ayırt etmeksizin bütün toplumları etkileyeceği, yıllar öncesinden öngörülmüştür. Bu noktada salgınların hangi kaynaktan, ne zaman ya da hangi şekilde ortaya çıkacağı, tahmin edilememektedir. Ancak, bu salgınların şiddetini; siyasi karar mekanizmalarının durumu nasıl yöneteceği ve hangi sağlık yönetim araçlarının kullanılacağı belirleyecektir.

Çok eski tarihlerde, kitlesel ölümlere sebep olmuş ve bugün, yeryüzünden silindiği düşünülen hastalıklar dahi, bugünün şartlarında kendilerini yenileyerek farklı bölgelerdeki insanların hayatlarını tehdit etmeye devam etmektedir. Burada önemli olan husus; dünyanın neresinde olursa olsun, bütün hastalıkların tedavisinde, dünya kamuoyunun ortak bir akıl ve sorumluluk içerisinde hareket edebilmesi ve bu salgınlara, daha fazla yayılmadan müdahale edebilmesidir.

Devletlerin salgınlara karşı hazır bulunması gerektiği gibi toplumların da salgınlara karşı nasıl bir tutum sergilemesi gerektiği, bu pandemi ile birlikte bir kez daha önem kazanmıştır. Özellikle, salgının yaratmış olduğu panik ortamı; insanları, kolay ulaşılabilir çareler aramaya yöneltmiştir. Dünya Sağlık Örgütü ve Sağlık Bakanlığı gibi kurumlar, hastalığa karşı alınan önlemlerin yanı sıra, mitlerin ve yanlış bilgilerin yayılımı için de uyarılar ve bildiriler yayımlamak durumunda kalmıştır. Öyle ki birçok gelişmiş ülkede, karantina uygulamalarına karşı çıkılmış ve insanlar, sokaklarda protestolar düzenlemiştir

Covid-19 ile birlikte ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç ise; ekonomik, sosyal ve askeri imkânlara sahip olma açısından dünyanın en güçlüleri arasında yer alan ülkelerin, herhangi bir salgın karşısında güçlerinin ne kadar kırılgan olduğu gerçeği olmuştur. Özellikle sağlık temelli yapılan araştırmalara göre; sağlık sistemlerine çokça güvenen ve bundan dolayı iyi performans sergilemesi beklenen birçok ülkenin (İngiltere, Amerika, İtalya, İspanya vb.), bu pandemi ile birlikte mevcut sağlık sistemlerinin ne kadar güvenilir olduğu da sorgulanır hale gelmiştir. Muhtemeldir ki pandemi sonrası süreçte, dünya üzerindeki bütün ülkeler, sağlık sistemlerini yeniden tasarlamak ve planlamalarını, bu süreçteki tecrübelerine dayandırarak yenilemek zorunda kalacaktır (Budak ve Korkmaz, 2020).

Daha önce yapılan araştırmalar ve katılımcılar üzerinde yapılan mevcut araştırma da göstermektedir ki pandemi sürecinin toplumlara, kültürlere ve eğitimlere önemli etkileri olmaktadır. Ortaya çıkan etkilerin bilim insanları, siyasetçiler ve toplumu ilgilendiren kesimler tarafından dikkatli okunması gerekmektedir.

Pandeminin toplum, kültür ve eğitime etkisi ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesiyle ilgili yapılan araştırma sonucunda Yakın Doğu Üniversitesi 2019-2020 akademik yılında EYY751 Toplum, Kültür ve Eğitim dersini alan 9 doktora öğrenciyle yapılan görüşme sonucunda literatüre katkı koyacak önemli bulgulara rastlanmıştır.

Katılımcıların pandemi. öncesi toplumumuz ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %44.44 ile "uyumlu bir toplum" olduğumuz görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu görüşü %33.33 ile "umarsız ve savurgan" bir toplum olduğumuz görüşü takip etmektedir. Geriye kalan katılımcıların %22.22 toplumumuzun "değerlerine bağlı bir toplum" olduğu görüşünü belirtmektedirler.

Katılımcıların pandeminin toplumumuza etkisi ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşlerin %22.22 ile "aile bağları güçlenen ve duyarlı", %22.22 ile "mesafe ve yakınlık kurmakta çekimser" ve %22.22 "değerlerini tekrardan hatırlayan" toplum olduğu ön plana çıkmaktadır. Bu görüşü %11.11 "ekonomik kaygıları olan" ve %11.11 "dijitalleşen" ve %11.11 "toplumsal dayanışmanın arttığı" toplum görüşleri takip etmektedir.

Katılımcıların pandeminin toplumuzda yapacağı dönüşümler ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %22.22 ile "mesafeli, bireysel olarak içe dönük, kontrol mekanizmasının arttığı " görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşü %11.11 ile "siyasallaşan", %11.11 "hijyene önem veren", %11.11 ile "toplum kavramının yeninden tanımlanacağı", %11.11 ile "sağlıklı günlerin kıymetini bilen", %11.11 ile "salgından gerekli dersleri çıkarmayan", %11.11 ile "bilinçli ve kuralcı" ve %11.11 ile "toplumsal dayanışmanın artacağı" görüşleri ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların pandemi öncesi kültürümüz ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %22.22 ile "değerlerine bağlı", %22.22 "değerlerinden uzaklaşan" ve %22.22 ile "normal" kültürde olduğumuz görüşü ortaya çıkmaktadır. Bu görüşü %11.11 ile "çokkültürlü", %11.11 "globalizme yönelen" ve %11.11 ile "dijitalleşme ile yozlaşmış" bir kültüre sahip olduğumuz görüşü takip etmektedir.

Katılımcıların pandeminin kültürümüze etkisi ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşlerin %22.22 ile "kültürel değerlerin tekrardan hatırlanması", %22.22 ile "dayanışma kültürünün arttığı" ve %22.22 "kültürel değerlerin değiştiği" görüşü ön plana çıkmaktadır. Bu görüşü %11.11 ile "aile bağlarının güçlendiği" ve %11.11 "dijital kültür aktarımının arttığı" ve %11.11 "mesafeli" kültürümüz olduğu görüşleri takip etmektedir.

Katılımcıların pandeminin kültürümüzde yapacağı dönüşümler ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %22.22 ile "eski kültürel alışkanların değişeceği" görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşü %11.11 ile "misafirpervelik ve komşuluk kültürün azalacağı ", %11.11 "değerlerimize bağlılığın artacağı", %11.11 ile "temas kültürünün azalacağı", %11.11 ile "dijital kültür kavramının daha geniş kitlelere yayılacağı", %11.11 ile "yardımlaşma kültürünün artacağı", %11.11 ile "kültürde herhangi bir değişimin yaşanmayacağı" ve %11.11 ile "hijyen konusunda bilinçli olunacağı" görüşleri ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların pandemi öncesi eğitimimiz ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %44.44 ile "geleneksel eğitim" olduğu ön plana çıkmaktadır. Bu görüşü %22.22 ile "etkileşimli eğitim" ve %22.22 ile "müfredat ağırlıklı" eğitim görüşleri takip etmektedir. Son olarak %11.11 ile "siyasal yapıya bağlı" eğitim görüşü ortaya çıkmaktadır.

Katılımcıların pandeminin eğitimimize etkisi ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %55.55 ile "dijital eğime geçiş" olduğu ortaya çıkmıştır. Bu görüşü %11.11 ile "teknolojik bağımlılık", %11.11 "uygulamalı bölümlerin olumsuz etkilenmesi ve dijital eğitimle beraber iş yükünün artması", %11.11 ile "kurumların dijital eğitime hazırlıksız yakalanması ve dijital eğitime geçiş" ve %11.11 ile "ilköğretimin olumsuz etkilenmesi ve dijital eğitim reformu" görüşleri ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların pandeminin eğitimimize yapacağı dönüşümler ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %88.88 ile "dijital eğitimin öneminin arttığı, teknolojinin aktif kullanıldığı" görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşü %11.12 ile "eğitimin ekonomik boyutlarının yeniden değerlendirildiği" görüşü ön plana çıkmaktadır.

Katılımcıların pandeminin kendilerine ve ailelerine etkisi ile ilgili görüşlerine baktığımızda öncelikli görüşün %44.44 ile "aile olmanın öneminin arttığı" görüşü ortaya çıkmıştır. Bu görüşü

%11.11 ile "ulaşım konusunda sıkıntılar yaşama", %11.11 ile "aile içi sorumlulukların arttığı, mobil iletişimin güçlendiği, psikolojik olarak etkilediği", %11.11 ile "içe kapanık olunduğu", %11.11 ile "aile olarak salgının etkilerinden endişe duyan" ve %11.11 ile "teknoloji ile iç içe yarı zamanlı dijital eğitime geçiş" görüşü ön plana çıkmaktadır.

Yapılan araştırma sonucunda aşağıda belirtilen öneriler ile çalışmanın daha farklı alanlara da yarar sağlaması hedeflenmektedir.

1. Yapılan araştırmanın örneklem grubu genişletilerek daha fazla kitle üzerinde yapılacak araştırma sonucunda toplum, kültür ve eğitim alanında görüşlerin değerlendirilmesi sağlanabilir.
2. Pandemi ile ilgili toplumlar arası karşılaştırma yapılarak pandeminin farklı toplum, kültür ve eğitim sistemlerine etkisi araştırılabilir.
3. Geçmişte yaşanan pandemi süreçleri ile Covid-19 pandemi sürecinin karşılaştırılması ve toplumların, kültürlerin ve eğitimlerin bu süreçlerden nasıl etkilendikleri araştırılabilir.

Kaynaklar

Aslan, R. (2020) Tarihten Günümüze Epidemiler, Pandemiler ve Covid-19. *Ayrıntı Dergisi,* 8(65): 35-41.

Braun, V., ve Clarke, V. (2016) Psikolojide Tematik Analizin Kullanımı.S. N. Şad, N. Özer ve A. Atlı (çevirenler). Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-ENAD – Journal of Qualitative Research in Education, 7(2), 873-898. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.17m

Budak, F., & Korkmaz, Ş. COVID-19 pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, (1), 62-79.

Çelik, R. Tık Odaklı Habercilikte "Tık Yemi" Taktiği: Koronavirüs (Kovid-19) Örneği. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, *9*(2), 14-25.

Dikmen, S , Bahçeci, F . (2020). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Küresel Çapta Uygulanan Yükseköğretim Kurumlarındaki Uzaktan Eğitim Süreçleri Hakkında Durum Çalışması: Fırat Üniversitesi Örneği. Turkish Journal of Educational Studies , 7 (2) , 78-98 . DOI: 10.33907/turkjes.721685

Gumusgul, O., & Aydoğan, R. (2020). Yeni Tip Koronavirüs-Covid 19 Kaynaklı Evde Geçirilen Boş Zamanların Ev İçi Rekreatif Oyunlar ile Değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, *4*(1), 107-114.

Jama 2007, 298:644-654.11. Bsh A., Mche S., Demographic and atttudinial determinants of protective behavours during a pandemic: A review, British Journal of Health Psychology 15(Pt 4):797-824 · November 2010, British Journal of Health Psychology 15(Pt 4):797-824 · November 2010 Doc:10.1348/135910710X485826

Küçük, S. (2020). TARİHTE SALGIN HASTALIKLAR (Epidemics in History). Türk Yurdu, 109(392), 70–74.

Markel H, Lpman HB, Navarro JA, Sloan A, Mchalsen JR, Stren AM, Cetron MS. (NA). Nonpharmaceutcal interventions implemented by US cities during the 1918-1919 influenza pandemic.

Özkan, S., Tüzün, H., Dikmen, A., ve İlhan, M. (2020). Salgınlarda Toplum Davranışı ve Sağlık Okuryazarlığı. Journal of Biotechnology and Strategic Health Research , 4 () , 105-110 . DOI: 10.34084/bshr.719139

Patton, M.Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (Çev. ED.M. Bütün ve S.B Demir). Ankara: Pegem Akademi.

Tarlan, K. V. (2020). Pandemi, Mülteciler ve Sivil Toplum. Birikim Dergisi Güncel.

World Health Organization. Global Surveillance for human infection with coronavirus disease (COVID-19): interim guidance, https://www.who.int/publications-detail/global-surveillance-for-human-infection-with-novel-coronavirus-(2019-ncov) [20 Mayıs 2020].

Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

SERBEST ZAMAN TATMİNİ İLE YAŞAM DOYUMU VE DUYGUSAL ZEKÂ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Burak Yıldırım[1], Gözde Latifoğlu[2*]

[1]First affiliation [redacted] bilimleri enstitüsü

[2]* Correspondence: gozde.latifoglu@neu.edu.tr; Eğitim bilimleri enstitüsü

Özet

Bu çalışmanın temel amacı serbest zaman tatmini ile yaşam doyumu ve duygusal zekâ arasında anlamlı ilişkinin olup olmadığını incelemektir. 1)Amaç: Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi içerisinde, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan bireylerin incelenmesi hedeflenmektedir.Araştırmanın çalışma grubunu; 2019/2020 eğitim öğretim yılı Yakın Doğu Üniversitesi eğitim- öğretim faaliyetlerine devam eden 350 öğrenciden alınan verilerin, 320 tanesi analiz edilebilecek durumda olduğundan, araştırmada 320 öğrenciden elde edilen veriler yer almaktadır. 2) Yöntem: Araştırmada yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi ve not ortalamaları gibi değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla, Kişisel Bilgi Formu. Serbest zaman tatmin düzeylerini belirlemek amacıyla Karlı ve arkadaşları (2008) tarafından geçerlilik ve güvenirlilik çalışması yapılan "Serbest Zaman Tatmin Ölçeği", duygusal zekâ düzeylerini belirlemek için Tatar ve arkadaşlarının (2011) yılındaki araştırmalarında yararlandıkları "Schutte Duygusal Zekâ Ölçeği" ve yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla Dağlı ve Baysal (2016) tarafından Türkçeye uyarlanması yapılan "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır.Bu araştırmanın verilerinin analizi SPSS 24.0 programı aracılığı ile yapılmıştır. 3) Sonuç: Serbest zaman tatminleri yükseldikçe duygusal zekâ puanları artış göstermektedir. Serbest zaman tatmininin alt boyutlarının, yaşam doyumuna etkisine bakıldığında beklenenin aksine, öğrencilerin serbest zaman sosyal ve psikolojik tatminlerinin düşük düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Öğrencilerin duygusal zekâları yükseldikçe yaşam doyumları da yükselmektedir. Cinsiyete, yaşa ve sınıf düzeyine göre duygusal zekâ puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Öğrencilerin bölümleri ve akademik not ortalamalarında duygusal zekâ puanlarında anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır.Araştırmanın yaşam doyumunun değişkenlerine bakıldığında, cinsiyetlerine, not ortalamasına ve sınıf düzeyine yaşam doyumları arasında anlamalı fark görülmemiştir. Yaşam doyumu kapsamında tek farklılık bölüm değişkinde olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Serbest zaman tatmini, duygusal zekâ, yaşam doyumu, psikolojik danışma ve rehberlik, öğretmen adayları.

Giriş

Kişiler serbest zaman aktivitelerini hayatlarının merkezlerine aldıklarında, ne istediğini bilen, yaşamdan zevk alan bireyler haline gelirler. Açık alanda yapılan aktivitelerin temelinde kişilerin şehir merkezlerinden uzaklaşıp doğada kendileriyle baş başa kalmaları ve kendi iç seslerini dinlemeleri yer almaktadır. Bireyler açık alanda şehrin bütün olumsuzluklarından, kirli havasından, yoğun ve yorgun geçen zamanlarından kurtulmak için açık alan aktivitelerinin farklı faydalarını elde etmektedirler. Kişiler yaşamlarını sürdürdükleri çevrenin getirdiği yüklerden kurtulmak, kendini dinlemek, huzuru hissetmek, sakinleşip kendiyle yalnız kalmak, kendini bir sonraki güne hazırlayabilmek gibi değişik nedenlerle serbest zamanlarını açık alanda yapılan aktivitelere katılım göstererek değerlendirmektedirler. Bireyler, serbest zamanlarında, farklı yerler gezme-görme, paylaşımda bulunma, anı biriktirme gibi amaçlarla açık alanlarda aktif veya pasif olarak doğada yer alan etkinliklere katılmaktadırlar. Kişiler serbest zamanlarını değerlendirmede, parklar, dağlar, ormanlar v.b gibi ortamlarda gerçekleştirmektedirler (Kalkan ve Ardahan, 2013).

Rekreasyon, boş zamanın çeşitli aktivitelerle değerlendirilmesi olarak kabul etmektedir (Can, 2015). Kişilerin yoğun, yorucu ve stres dolu çalışma hayatlarından uzaklaşmak için doğada gönüllü olarak yaptıkları ve boş zamanlarını doğada değerlendirmeye yönelik açık hava etkinliklerinin tümüdür (Tel ve Köksalan, 2008). Bireyler boş zamanlarını değerlendirirken açık alanda yapılan aktiviteler önemli yer tutmaktadır (Tel ve Köksalan, 2008). Doğa yürüyüşleri, kamp, dağ tırmanışları, geziler, resmi veya resmi olmayan eğitimleri kapsamaktadır (Can, 2015).

Kişilerin bulunduğu gruplarda kendini rahat hissetmesi de önemli faktörlerdendir. Açık alan rekreasyonunda yapılan etkinliklerde, kişilerarası paylaşımın arttığı da görülmektedir (Uzuner ve Karagün, 2014). Açık alan rekreasyonu bireylerin maddi ve manevi ihtiyaçları dışında kalan, boş zamanını kendi fiziksel, duygusal ve sosyal amaçlar doğrultusunda, birey her şeyiyle doğanın bir parçası olan karada, suda ve havada gerçekleştirilen kişilerarası etkileşimin sağlandığı boş zaman aktiviteleri olarak tanımlanmaktadır (Dirlik, 2016).

Yaşam doyumuna değinmeden önce "doyum" kelimesini açıklamak daha doğru olacaktır. Doyum' a hazda denilebilir. Kişiler yaşamlarından tat alabilmek için belirli ihtiyaçlarını, beklentilerini ve hazları karşılayabiliyor ise doyuma ulaşabilmektedirler (Toplanır, 2018). Bireydeki doyumun düzeyini bireyin beklentileri ve ihtiyaçları belirler. Bu kavramdan yola çıkarak yaşam doyumu, yaşamın genelini kapsayan bir konudur. İnsanların ekonomik durumları, yaşam standartları, statüleri, çevre koşulları gibi değişkenler yaşam doyumunu etkilemektedir (Telef, 2011). Yaşamın bir parçası olan insan ilişkilerinin de konuyla bağlantısı bulunmaktadır. Genel olarak paylaşımlar bireyler arasındaki etkileşimi güçlendirdiği gibi hayattan alınan hazzı da etkilemektedir. Kişiler yaşam doyumlarını olumlu yönde arttırdıkları zaman insan ilişkilerinin güçlendiği görülmektedir (Kılıç, Atasoy, Gürbüz, ve Öncü, 2016). Genel bir tanım olarak yaşam doyumu, bireylerin kendi yaşam tarzına uygun ve yaşamı olumlu değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Kılıç ve diğerleri, 2016), (Telef, 2011). Kişilerarasıpaylaşım arttıkça bireylerde yaşam doyumunun artırdığı gözlemlenmektedir (Kılıç, Atasoy, Gürbüz, ve Öncü, 2016). Yaşam doyumu pozitif olan bireyler, karşılarına çıkan durumları pozitif yönde gözlemlerler ve olumlu gözlemledikleri olayların kendilerine geri dönütleri pozitif olmaktadır (Yaşartürk ve diğerleri, 2017). Bu perspektiften yola çıkarak kişilerin duygusal zekâlarıyla yaşam doyumuları arasındaki ilişkiye bakıldığında olumlu sonuçlar görülmektedir. Kişilerin statüleri arttıkça yaşamdan aldıkları doyum ve duygusal zekâlarının anlamlı düzeyde arttığıda görülmektedir (Tümkaya ve diğerleri, 2008).

Duygusal zekâyı tanımlamadan önce ilk olarak duyguyu kavramak gerekmektedir. Duygunun tanımından yola çıkarak, bir hissin ve buna özgün belli fikirlerin, zihinsel ve biyolojik durumlarla ortaya konulacak davranışları kapsamaktadır (Goleman, 2001). İnsanlar gün içerisinde çeşitli duygu durumları yaşarlar. Her daim çalışan beyinlerimiz birçok farklı duyguyla başa çıkmaya çalışmaktadır. Duygu kavramı; duyguları algılamak, hissetmek, insanın iç dünyasındaki belirli nesneler, olaylar veya kişisel izlenimler, sezgiler, ahlaki ve estetik yetenekler özel bir zihinsel hareket ve hareketlilik olarak tanımlanır (Türk Dil Kurumu, 2006). Bireyler başarıyı yakalamak için duygu ve zekâ kavramlarını birlikte kullanmaktadır.

Kişinin duygusal zekâsı, kendisinin ve başkalarının duygularının farkında olabilmek olarak tanımlanabilir. Duygusal zekânın birçok farklı tanımı vardır. Günümüzde, EQ terimi ile ilgili üç farklı kavramsal tanım vardır: Bunlardan ilki Daniel Goleman ve arkadaşları tarafından temsil edilen duygusal ve sosyal zekâ, ikincisi John D. Mayer ve Peter Salovey'in liderlik ettiği, üçüncüsü Reuven Bar-On ekolu.

Her biri duygusal zekâ alanına değerli katkılarda bulunmuştur. Duyguların sadece zekâya değil de aynı zamanda yaşam doyumuna da katkısı bahsedilmiştir (Acar, 2002). Araştırmacıların duygusal zekâ alanında yapmış olduğu araştırma sonucunda bireylerin duyguları anlaması ile duygusal bilgiyi anlamalı şekilde kullanabilmek birbirinden ayrıdır. Bireylerin duygusal zekâ boyutu göz önünde tutulduğunda, entelektüel ve duygusal başarılarına ve gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Salovey, Bedell, Detweiler ve Mayer, 2000; Akt. Acar, 2002). Bireylerin duygusal zekâ düzeyleri arttıkça, yaşam doyumu düzeyleri de artmaktadır (Ardahan, 2012).

Araştırmanın yapılmasındaki genel amaç, bireylerin serbest zaman tatminleri ile yaşam doyumu ve duygusal zekâsı arasındaki ilişkiyi incelemek üzere planlanmıştır. Kişilerin serbest zamanlarını nasıl ve ne şekilde değerlendirebilceklerini saptamak, bireylerin olanakları doğrultusunda yapabilecekleri serbest zaman aktivitelerinin çeşitliliğini ve kalitesini belirleyebilmektir. Serbest zaman aktiviteleri uygulandığı zaman, kişilerdeki etkilerini ve kişilerarası ilişkilerinin ne yönde olduğunu saptayabilmektir. Bireyler, kişilerle olan etkileşimiyle birlikte serbest zamanını en iyi şekilde değerlendirmesi, kişinin yaşam doyumu düzeyinin ideallerine yakın, yaşam koşullarının ne denli mükemmel olduğu, bireyin hayatına karşı hissettiği

memnuniyeti, kişinin yaşamından arzu ettiği önemli şeylere sahip olması gibi düzeyleri belirleyebilmektir. Duygusal zekâ boyutunda ise kişinin kendisi ve çevresindeki değişimlere ayak uydurabilme, çevresindeki insanların sözel, bedensel ve duygusal olarak geri dönütlerini kavrayabilmesidir. Kavradıkları bu bilgilerin kedisini ve başkalarını nasıl etkilediğini ölçmek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı 2019-2020 eğitim öğretim yılında Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesindeki Psikolojik Danışmanlık Ve Rehberlik, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan öğrencilerin, yaş, cinsiyet, bölümleri, sınıf düzeyleri ve genel not ortalaması değişkenler ile serbest zaman tatmini, yaşam doyumu ve duygusal zekâ konularının incelenmesi hedeflenmektedir.

Alt Problemler

1. Katılımcıların serbest zaman tatminiyle yaşam doyumları ve duygusal zekâları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Katılımcıların serbest zaman tatmini ile yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyleri, not ortalaması (CGPA) değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Katılımcıların duygusal zekâlarıyla, yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyleri, not ortalaması (CGPA) değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Katılımcıların yaşam doyumu ile yaş, cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyleri, not ortalaması (CGPA) değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Literatürde serbest zaman tatmini, yaşam doyumu ve duygusal zekâ konularının bir arada kullanıldığı bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenden dolayı araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, bu ve benzeri konulara yönelik yapılmak istenen çalışmalara yol göstereceği düşünülmektedir.

Çeyrek yüzyıl içinde yapılan araştırmalar bize gösteriyor ki bireyler yaşamlarını kazanabilmek için birçok şeyden feragat etmiş, kendilerine ayıracak zamanı bulmadıklarından dolayı hayatlarının anlamsızlaştığı, monoton bir hayat döngüsüne kapıldıklarını düşünmektedirler. Birey gerek fiziksel gerekse psikolojik olarak çöküntü yaşamamak için verim alabileceği çeşitli aktivitelere zaman ayırmanın yollarını aramaktadır. Bireylerin seçtikleri serbest zaman aktiviteleri ve bu aktivitelerin tatmin düzeylerinin kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Kişiler okul ve ders arasında geçen yoğun ve yorucu çalışma saatleri dışında kalan zamanlarını sosyalleşmek, etkili iletişim kurabilmek için zaman yaratabilmek istemektedirler. Zamanı iyi ve verimli geçirebilmek için ya tek başlarına ya da grup halinde yapacakları aktivitelerle değerlendirmenin yolunu aramaktadır. Psikoloji bilimine katkısı açısından, günümüzde IQ' dan daha çok EQ' nun önemi tartışılmaktadır. Artık insanlarla olan iletişimde empati düzeyinin gelişiminin vurgulandığı 21. Yüzyılda EQ'nun önemi de artmaktadır. Bu bağlamda gerek K.K.T.C' de gerekse T.C de bu alanda çalışmak isteyen kişilere EQ hakkında fikir sahibi olabilecekleri bir araştırma yapılması yararlı olacaktır. Duygusal zekâ geliştirilebilir bir olgu olduğundan, bunu doğuştan kazanmamaktadır. Duygusal zekâyı geliştirmek için kişinin kendisini tanıması, duygularını rahatça ifade etmesi, karşısındaki kişinin duygularını anlamlandırmalı, daha çok sosyal becerileri üzerine durmalı ve geliştirmeli, çeşitli seminerlere ve bu konuyla ilgili araştırma yapılmalı, bu sayede kişiler duygusal zekâlarını geliştiğini ilişkilerindeki yaklaşımları sayesinde gözlemleyebileceklerdir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel bir araştırma olup, araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi, sayısal veri kullanılan nicel çalışmalarda genellikle bir müdahalenin

etkisi veya en az iki değişken arasındaki ilişki ölçülür, bir değişken hakkındaki görüşler belirlenir veya grup değişkenler açısından karşılaştırılır. Genelleme hedeflenir. En çok kullanılan veri toplama araçları anket ve test olup, veri büyük bir örneklemden toplanır, toplanılan veri istatiksel olarak analiz edilir (Mertkan, 2017).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim yılında Yakın Doğu Üniversitesi eğitim fakültesi psikolojik danışmanlık ve rehberlik, okul öncesi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği lisans programında öğrenim görmekte olan 157 kadın ve 163 erkek toplamda 320 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçimi her bölümden yoğunluğu oranında seçim yapmak amacıyla basit rastgele örnekleme kullanılmıştır. Örneklem sayısı bölüm öğrenci mevcutları göz önüne alınarak evreni temsil edecek şekilde belirlemiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 349 öğrenciden alınan verilerin, eksik doldurulmuş demografik bilgi formu ve ölçeklerden dolayı, araştırmada 320 öğrenciden elde edilen veriler yer almaktadır. Basit rastgele örneklemede, örnekleme birimi, oluşturulan evren listesinden rastgele seçilir. (Büyüköztürk, 2014).

Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılışı 157 kadın (%49.1), 163 Erkek (%50.9) bireylerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yaşa göre dağılışı incelendiğinde 235 kişi (%73.4) 18-20 yaş arasında, 74 kişi (%23.1) 21-23 yaş arasında, 11 kişi ise (%3.4) 24-26 yaş arasındaki bireylerden oluşmaktadır. Eğitim aldıkları bölümlere göre dağılışı ise, 65 kişi (%20.3) Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, 60 kişi (%18.8) Okul Öncesi Öğretmenliği, 74 kişi (%23.1) Sınıf Öğretmenliği, 121 kişi (%37.8) Özel Eğitim Öğretmenliği öğrencilerinden oluşmaktadır. Sınıflara göre dağılışları incelendiğinde, 49 kişi (%15.3) 1. Sınıf, 107 kişi (%33.4) 2. Sınıf, 108 kişi (%33.8) 3. Sınıf, 56 kişi (%17.4) ise 4. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Başarı ortalamaları incelendiğinde, 10 kişi (%3.1) 2.00 Altı ortalaması olduğu, 99 kişi (%30.9) 2.00 – 2.49 arası ortalaması, 124 kişi (%38.8) 2.50 – 2.99 arası ortalaması ve 10 kişi (%3.1) 3.50 – 4.00 arası ortalaması olduğu belirtmiştir.

Veri Toplama Süreci

Verilerin toplanması 2019-2020 eğitim öğretim akademik yılı içerisinden gerekli etik kurul iznini aldıktan sonra seçilen örneklem belirleme yöntemine uyarak, belirlenen bölümlerden rastgele seçilmiş öğrencilere, veri toplama araçlarının uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler Yakın Doğu Üniversitesi bünyesinden gerçekleşmiştir.

Verilerin Toplanması

Veri toplamada kullanılan ölçme araçlarını uyarlayan veya geliştiren kişilerden gerekli izin alınmıştır. Alınan izinler Ek- 6, Ek-7 ve Ek-8' de verilmiştir. Yakın Doğu Üniversitesi Etik Kurulundan çalışma için izin alınmıştır. Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki dört ayrı bölümden kişilere, ders aralarında olmak üzere toplanmıştır. Uygulama yapılmadan önce katılımcılara aydınlatılmış bilgi formunda (Ek-1), araştırmanın amacını, gönüllülüğün temel alındığını, ölçeklerin neler ölçtüğüyle ilgili bilgiyi ve cevaplamış oldukları ölçeklerin gizli kalacağı konusunda bilgilendirilmişlerdir. Bu aşamalardan sonra 349 kişiye anket dağıtılmış, eksik doldurulmuş ölçekler ve kişisel bilgi formlarından dolayı 320 tanesi analizler için kullanılmaya uygun görülmüştür. Veriler Şubat ve Mart ayları içerisinde iki aylık süreçte toplanmıştır.

Verilerin Analiz Süreci

Verilerin analizi SPSS 24.0 programı aracılığı ile yapılmıştır. İlk olarak Schutte Duygusal Zekâ (SCZD) ölçeğindeki ters maddeler dönüştürülmüş sonrasında ise her ölçeğin alt boyutları ve geneli hesaplanmıştır. Toplanan verilerin normal dağılım olup olmadığının belirlenmesi için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi neticesinde ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sebeple çalışmada non-parametrik testler kullanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkilerin belirlenmesinde Spearman's rho testi kullanılırken, bağımsız değişkenlere göre ölçeklerden elde edilen puanların fark gösterip

göstermediğini belirlemek için iki kategorili bağımsız değişkenlerde Mann Whitney-U testi, üç ve daha fazla kategorili bağımsız değişkenlerde ise Kruskal Wallis-H testleri kullanılmıştır.

Bulgular

Ölçme Araçlarının Genelinin İncelenmesine Yönelik Bulgular

Bu bölüm, çalışmanın ana ve alt amaçlarının bir parçası olarak gerçekleştirilen veri analizinden elde edilen bulguları sunmaktadır. Bulguların akışı alt amaçlara uygun sıralamayla verilmiştir.

Tablo 1.
Ölçme Araçlarından Toplanan Dataların Normal Dağılıp Dağılmadığını Belirlenmesi İçin Yapılan Kolmogorov-Smirnov Analizi Bulguları

Ölçme Aracı ve Alt Boyutları	Değerler		
Schutte Duygusal Zekâ (SCZD)	N		320
	Normal Dağılım	$\bar{x}$	121.82
		ss	13.57
	Kolmogorov-Smirnov Z		.158
	P		.000*
Yaşam Doyumu (YD)	N		320
	Normal Dağılım	$\bar{x}$	3.50
		ss	.641
	Kolmogorov-Smirnov Z		.087
	p		.000*
Serbest Zaman Tatmini (Eğitim, 1. Alt boyut)	N		320
	Normal Dağılım	$\bar{x}$	3.75
		ss	.601
	Kolmogorov-Smirnov Z		.158
	p		.000*
Serbest Zaman Tatmini (Fizyolojik, 2. Alt boyut)	N		320
	Normal Dağılım	$\bar{x}$	3.67
		ss	.730
	Kolmogorov-Smirnov Z		.111
	p		.000*
	N		320
	Normal Dağılım	$\bar{x}$	3.76

Serbest Zaman Tatmini (Estetik, 3. Alt boyut)		*ss*	.654
	Kolmogorov-Smirnov Z		.110
	p		.000*
Serbest Zaman Tatmini (Rahatlama, 4. Alt boyut)	N		320
	Normal Dağılım	$\bar{x}$	3.96
		ss	.667
	Kolmogorov-Smirnov Z		.168
	p		.000*
Serbest Zaman Tatmini (Sosyal, 5. Alt boyut)	N		320
	Normal Parametreler	$\bar{x}$	3.60
		ss	.678
	Kolmogorov-Smirnov Z		.109
	p		.000*
Serbest Zaman Tatmini (Psikolojik, 6. Alt boyut)	N		320
	Normal Dağılım	$\bar{x}$	3.62
		ss	.581
	Kolmogorov-Smirnov Z		.140
	p		.000*
Serbest Zaman Tatmini Ölçek Geneli	N		320
	Normal Parametreler	$\bar{x}$	3.70
		ss	.492
	Kolmogorov-Smirnov Z		.145
	p		.000*

*(P<.05)

Tablo 2'de yer alan tüm ölçeklerin ve alt boyutlarının normal dağılıp dağılmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov analizi sonuçlarına göre çalışmada kullanılan tüm ölçekler ve alt amaçlarında anlamlı fark göstermiştir ($p<0.05$). Bu sonuçlar neticesinde toplanan veriler normal dağılım göstermemiştir.

Tablo 3.

Serbest Zaman Tatmini ile Duygusal Zekâ Değerleri Aralarındaki İlişkiyi Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Spearman's rho Analizi

Değişkenler	**N**	**r**	**P**
Serbest Zaman Eğitim Tatmini Duygusal Zekâ	320	.728	.000*
Serbest Zaman Fizyolojik Tatmini Duygusal Zekâ	320	.587	.000*
Serbest Zaman Estetik Tatmini Duygusal Zekâ	320	.541	.000*
Serbest Zaman Rahatlama Tatmini	320	.688	.000*

Duygusal Zekâ			
Serbest Zaman Sosyal Tatmini Duygusal Zekâ	320	.539	.000*
Serbest Zaman Psikolojik Tatmin Duygusal Zekâ	320	.674	.000*
Serbest Zaman Tatmin Duygusal Zekâ	320	.762	.000*

*(p<.05)

Tablo 3'te yer alan sonuçlar incelendiğinde Serbest zaman eğitim tatmini ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır (r=.728; p<0.05). Serbest zaman fizyolojik alt boyutu ile duygusal zekâ değerleri arasında pozitif düzeyde bir ilişki saptanmıştır (r=.587; p<0.05). Serbest zaman estetik tatmini ile duygusal zekâ değerleri arasındaki ilişkinin yönü pozitif olarak bulunmuştur(r=.541; p<0.05). Serbest zaman rahatlama tatmini ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkinin yönü pozitif olarak saptanmıştır (r=.688; p<0.05). Serbest zaman sosyal tatmin ile duygusal zekâ puanları arasındaki ilişkinin yönü orta düzeyde pozitif olarak bulunmuştur(r=.539; p<0.05). Serbest zaman psikolojik tatmini ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif yönde bir ilişki saptanmıştır (r=.674; p<0.05). Genel olarak öğrencilerden toplanan veriler serbest zaman tatmini ile duygusal zekâ değerleriyle ilişkisi pozitif bulunmuştur(r=.762; p<0.05). Tüm bu bulgular dikkate alındığında bireylerin serbest zaman tatminleri yükseldikçe duygusal zekâ puanları artış göstermektedir.

Tablo 4.

Serbest Zaman Tatmini ile Yaşam Doyumu Aralarındaki İlişkiyi Belirlenmesi Amacıyla Yapılan Spearman's rho Analizi

Değişkenler	**N**	**r**	**p**
Serbest Zaman Eğitim Tatmini Yaşam Doyumu	320	.215	.000*
Serbest Zaman Fizyolojik Tatmini Yaşam Doyumu	320	.137	.014*
Serbest Zaman Estetik Tatmini Yaşam Doyumu	320	.141	.011*
Serbest Zaman Rahatlama Tatmini Yaşam Doyumu	320	.082	.146**
Serbest Zaman Sosyal Tatmini Yaşam Doyumu	320	-.125	.026*
Serbest Zaman Psikolojik Tatmin Yaşam Doyumu	320	.369	.000*
Serbest Zaman Tatmin Yaşam Doyumu	320	.174	.002*

*(P<.05,**P>.05)

Tablo 4'de bulunan sonuçlara bakıldığında, serbest zaman eğitim tatminiyle yaşam doyumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu saptanmıştır (r=.215; p<0.05). Serbest zaman fizyolojik tatminleriyle yaşam doyumlarına katkısı arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu saptanmıştır (r=.137; p<0.05). Serbest zaman estetik tatminiyle yaşam doyumu arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu saptanmıştır (r=.141; p<0.05). Serbest zaman rahatlama tatminiyle yaşam doyumu arasındaki ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olmadığı saptanmamıştır (r=.082; p>0.05). Serbest zaman sosyal tatminiyle yaşam doyumu arasındaki ilişkinin yönü negatiftir (r=-.125; p<0.05). Serbest zaman psikolojik tatminiyle yaşam doyumu arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu saptanmıştır (r=.369; p<0.05). Serbest zaman tatmini ölçeği puanlarıyla yaşam doyumu puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu saptanmıştır (r=.174; p<0.05).

Bu sonuçlar neticesinde bireylerin serbest zaman tatmini ölçeğinin alt boyutları olan eğitim tatmini, fizyolojik tatmin, estetik tatmin ve psikolojik tatmin düzeyleri yükseldikçe yaşam doyumlarında da artış göstermektedir.

Tablo 5.
Duygusal Zekâ ile Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki Olup Olmadığının Belirlenmesi Amacıyla Kullanılan Spearman's rho Analizi Sonuçları

Değişkenler	**N**	**r**	**p**
Duygusal Zekâ Yaşam Doyumu	320	.216	.000*

*(P<.05)

Tablo 5'teki sonuçlar ışığında bireylerin duygusal zekâ puanları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu gözlemlenmiştir (r=.216; p<0.05). Bireylerin duygusal zekâ puanları yükseldikçe, yaşam doyumları anlamlı şekilde yükselmektedir.

Tablo 6.
Serbest Zaman Tatmininin Yaşa Göre Anlamı Farklılık Bulunup Bulunmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Mann Whitney-U Analizi

Puan	**Gruplar**	**N**	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	*U*	*z*	*P*
Eğitim Tatmini	18-20 yas	235	165,68	38935,00	8770,0	-1,670	,095**
	21 - 26 yas	85	146,18	12425,00			
	Total	320					
Fizyolojik Tatmin	18-20 yas	235	170,41	40046,00	7659,0	-3,197	,001*
	21 - 26 yas	85	133,11	11314,00			
	Total	320					
Estetik Tatmin	18-20 yas	235	167,40	39340,00	8365,0	-2,236	,025*
	21 - 26 yas	85	141,41	12020,00			
	Total	320					
Rahatlama Tatmin	18-20 yas	235	161,03	37842,00	9863,0	-,172	,864**
	21 - 26 yas	85	159,04	13518,00			
	Total	320					
Sosyal Tatmin	18-20 yas	235	162,35	38152,50	9552,50	-,596	,551**
	21 - 26 yas	85	155,38	13207,50			
	Total	320					
Psikolojik Tatmin	18-20 yas	235	165,02	38779,50	8925,50	-1,457	,145**
	21 - 26 yas	85	148,01	12580,50			
	Total	320					
Serbest Zaman Tatmini	18-20 yas	235	168,33	39557,00	8148,0	-2,517	,012*
	21 - 26 yas	85	138,86	11803,00			
	Total	320					

*(p<.05 , **p>.05)

Tablo 6'da yer alan bulgular İlk grup 18-20 yaş aralığı (N=235) ve ikinci grup yaş aralığındadır (N=85). Mann Whitney-U testiyle serbest zaman ve serbest zamanın alt boyutları iki yaş grubu karşılaştırılmıştır. Bireylerin fizyolojik ve estetik tatmin alt boyutlarında yaşlar arası anlamlı farklılıklar görülmüştür (p<.05). Öte yandan eğitim, rahatlama, sosyal ve psikolojik alt boyutlarında yaşlar arası bir farklılık bulunmamıştır (p>.05). Ancak serbest zaman ölçeğinin toplam değerinde yaşlar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır (p<.05). Bu bulgular neticesinde bireylerin yaşları ilerledikçe fizyolojik ve estetik tatminlerinin azaldığı görülmektedir.

Tablo 7.
Serbest Zaman Tatminin Cinsiyete Göre Fark Olup Olmadığının Belirtilmesi İçin Kullanılan Mann Whitney-U Analizi

Puan	**Gruplar**	*N*	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	*U*	*z*	*p*
Eğitim Tatmini	Kadın	157	162.25	25474.0	12520.0	-.334	.738*
	Erkek	163	158.81	25886.0			
	Toplam	320					

Fizyolojik Tatmin	Kadın	157	163.11	25609.0	12385.0	-.498	.619*
	Erkek	163	157.98	25751.0			
	Toplam	320					
Estetik Tatmin	Kadın	157	165.11	25922.0	12072.0	-.881	.378*
	Erkek	163	156.06	25438.0			
	Toplam	320					
Rahatlama Tatmin	Kadın	157	165.59	25997.50	11996.50	-.974	.330*
	Erkek	163	155.60	25362.50			
	Toplam	320					
Sosyal Tatmin	Kadın	157	167.06	26228.0	11766.0	-1.247	.212*
	Erkek	163	154.18	25132.0			
	Toplam	320					
Psikolojik Tatmin	Kadın	157	161.84	25408.5	12585.5	-.255	.799*
	Erkek	163	159.21	25951.5			
	Toplam	320					
Serbest Zaman Tatmini	Kadın	157	165.48	25981.0	12013.0	-.946	.344*
	Erkek	163	155.70	25379.0			
	Toplam	320					

*(P>.05)

Tablo 7'de yer alan sonuçlar bakıldığında serbest zaman tatmini ölçeğini ve genel olarak alt düzeylerinde ve ölçek genelinde katılımcıların cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir (p>0.05).

Tablo 8.

Serbest Zaman Tatmininin Bölüme Göre Anlamı Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Kruskal Wallis-H Analizi

Puan	**Gruplar**	*N*	**Sıra Ortalaması**	x^2	*sd*	*p*
Eğitim Tatmini	PDR	65	94.28	119.157	3	.000*
	Okul Öncesi Ö.	60	208.21			
	Sınıf Ö.	74	98.03			
	Özel Eğitim Ö.	121	210.62			
	Toplam	320				
Fizyolojik Tatmin	PDR	65	73.08	128.789	3	.000*
	Okul Öncesi Ö.	60	196.85			
	Sınıf Ö.	74	116.64			
	Özel Eğitim Ö.	121	216.26			
	Toplam	320				
Estetik Tatmin	PDR	65	100.97	70.680	3	.000*
	Okul Öncesi Ö.	60	194.28			
	Sınıf Ö.	74	121.48			
	Özel Eğitim Ö.	121	199.59			
	Toplam	320				
Rahatlama Tatmin	PDR	65	109.78	96.179	3	.000*
	Okul Öncesi Ö.	60	173.08			
	Sınıf Ö.	74	102.67			
	Özel Eğitim Ö.	121	216.88			
	Toplam	320				

Sosyal Tatmin	PDR	65	105.21	100.556	3	.000*
	Okul Öncesi Ö.	60	157.36			
	Sınıf Ö.	74	109.90			
	Özel Eğitim Ö.	121	222.71			
	Toplam	320				
Psikolojik Tatmin	PDR	65	105.21	77.173	3	.000*
	Okul Öncesi Ö.	60	209.90			
	Sınıf Ö.	74	112.74			
	Özel Eğitim Ö.	121	194.90			
	Toplam	320				
Serbest Zaman Tatmini	PDR	65	79.15	149.406	3	.000*
	Okul Öncesi Ö.	60	202.27			
	Sınıf Ö.	74	97.95			
	Özel Eğitim Ö.	121	221.74			
	Toplam	320				

*(P<.05)

Tablo 8'de yer alan bulgular incelendiğinde, Okul öncesi öğretmenliği ve Özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin serbest zaman tatminleri tüm alt boyutlarında ve serbest zaman tatmini ölçeği genelinde, sınıf öğretmenliği bölümü ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinde eğitim gören öğrencilerden daha yüksek çıkmıştır (p<0.05).

Tablo 9.

Serbest Zaman Tatmininin Sınıf Düzeyine Göre Anlamı Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Kruskal Wallis-H Analizi

Değer	**Gruplar**	*N*	**Sıra Ortalaması**	x^2	*sd*	*p*
Eğitim Tatmini	1. sınıf	49	140.39	4.320	3	.229**
	2. sınıf	107	161.73			
	3. sınıf	108	171.95			
	4. sınıf	56	153.65			
	Toplam	320				
Fizyolojik Tatmin	1. sınıf	49	141.16	6.992	3	.072**
	2. sınıf	107	170.16			
	3. sınıf	108	169.89			
	4. sınıf	56	140.86			
	Toplam	320				
Estetik Tatmin	1. sınıf	49	130.39	9.180	3	.027*
	2. sınıf	107	170.88			
	3. sınıf	108	170.81			
	4. sınıf	56	147.13			
	Toplam	320				
Rahatlama Tatmin	1. sınıf	49	137.72	6.012	3	.111**
	2. sınıf	107	164.69			
	3. sınıf	108	156.51			
	4. sınıf	56	180.12			
	Toplam	320				
Sosyal Tatmin	1. sınıf	49	130.12	6.412	3	.093**
	2. sınıf	107	164.55			
	3. sınıf	108	168.61			
	4. sınıf	56	163.71			
	Toplam	320				
Psikolojik Tatmin	1. sınıf	49	142.01	6.234	3	.101**
	2. sınıf	107	168.69			
	3. sınıf	108	170.28			
	4. sınıf	56	142.17			

	Toplam	320				
Serbest Zaman Tatmini	1. sınıf	49	131.97	8.040	3	.045*
	2. sınıf	107	169.12			
	3. sınıf	108	171.27			
	4. sınıf	56	148.23			
	Toplam	320				

*(P<.05, **P>.05)

Tablo 9'da yer alan bulgular incelendiğinde sınıf düzeyine göre eğitim, fizyolojik, rahatlama, sosyal ve psikolojik tatmini alt değerlerinde istatistiki olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>.05). Estetik tatmin alt boyutunda ve serbest zaman tatmini ölçeği genelinde sınıf düzeyine göre anlamlı fark görülmüştür. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeyleri 1 ve 4' üncü sınıf öğrencilerine nazaran daha yüksek çıkmıştır (p<0.05).

Tablo 10.
Serbest Zaman Tatmininin Not Ortalamasına (CGPA) Göre Anlamı Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Kruskal Wallis-H Analizi

Puan	**Gruplar**	*N*	**Sıra Ortalaması**	x^2	*sd*	*p*
Eğitim Tatmini	2.00 altı	10	48.45	24.588	4	.000*
	2.00 ile 2.49 arası	99	186.55			
	2.50 ile 2.99 arası	124	151.73			
	3.00 ile 3.49 arası	77	159.10			
	3.50 ile 4.00 arası	10	134.20			
	Toplam	320				
Fizyolojik Tatmin	2.00 altı	10	68.05	23.699	4	.000*
	2.00 ile 2.49 arası,	99	189.26			
	2.50 ile 2.99 arası	124	156.70			
	3.00 ile 3.49 arası	77	147.29			
	3.50 ile 4.00 arası	10	117.10			
	Toplam	320				
Estetik Tatmin	2.00 altı	10	124.35	8.728	4	.068**
	2.00 ile 2.49 arası,	99	181.79			
	2.50 ile 2.99 arası	124	152.10			
	3.00 ile 3.49 arası	77	151.05			
	3.50 ile 4.00 arası	10	162.85			
	Toplam	320				
Rahatlama Tatmin	2.00 altı	10	131.50	9.877	4	.043*
	2.00 ile 2.49 arası,	99	179.66			
	2.50 ile 2.99 arası	124	148.92			
	3.00 ile 3.49 arası	77	164.18			
	3.50 ile 4.00 arası	10	115.05			
	Toplam	320				
Sosyal Tatmin	2.00 altı	10	102.80	18.818	4	.001*
	2.00 ile 2.49 arası,	99	190.81			
	2.50 ile 2.99 arası	124	144.45			
	3.00 ile 3.49 arası	77	157.25			
	3.50 ile 4.00 arası	10	142.15			
	Toplam	320				
Psikolojik Tatmin	2.00 altı	10	113.00	5.409	4	.248**
	2.00 ile 2.49 arası,	99	174.11			
	2.50 ile 2.99 arası	124	154.94			
	3.00 ile 3.49 arası	77	159.58			
	3.50 ile 4.00 arası	10	149.35			
	Toplam	320				
Serbest	2.00 altı	10	65.10	24.957	4	.000*

Zaman Tatmini	2.00 ile 2.49 arası,	99	191.36
	2.50 ile 2.99 arası	124	148.79
	3.00 ile 3.49 arası	77	156.12
	3.50 ile 4.00 arası	10	129.25
	Toplam	320	

*(P<.05,**P>.05)

Tablo 10'a göre eğitim, fizyolojik, rahatlama, sosyal tatmin alt düzeyleriyle serbest zaman tatmini ölçeği genelinde farklılıklar görülmüştür (p<0.05). Katılımcıların not ortalamalarının 2.00 ile 2.49 aralığındaki eğitim, fizyolojik, rahatlama ve sosyal tatmin alt boyutlarında ve genel serbest zaman tatminleri diğer not ortalamalarına sahip bireylere göre daha yüksek çıkmıştır. Estetik tatmin ve psikolojik tatmin alt düzeylerindeyse anlamlı fark görülmemiştir (p>0.05).

Tablo 11.
Duygusal Zekâ Puanının Yaşa Göre Anlamı Fark Olup Olmadığının Berlirlenmesi İçin Kullanılan Mann Whitney-U Analizi.

Değer	**Gruplar**	*N*	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	*U*	z	*P*
Duygusal Zekâ	18 - 20 yaşlar aralığı	235	160.78	37783,50	9921,50	,090	,928*
	21 - 26 yaşlar aralığı	85	159.72	13576,50			
	Toplam	320					

*p>.05

Tablo 11'deki bulgular incelendiğinde duygusal zekâ değerlerinin yaşa göre anlamlı farklılık saptanmamıştır (p>.05).

Tablo 12.
Duygusal Zekâ Puanının Cinsiyete Göre Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Mann Whitney-U Analizi.

Değer	**Gruplar**	*N*	**Sıra Ortalaması**	**Sıra Toplamı**	*U*	*z*	*p*
Duygusal Zekâ	Kadın	157	166.97	26215.00	11779.0	-1.229	.219*
	Erkek	163	154.26	25145.00			
	Toplam	320					

*(P>.05)

Tablo 12'deki bulgular incelendiğinde cinsiyete göre duygusal zekâ değerleriyle anlamlı farklılık görülmemiştir (p>0.05).

Tablo 13.
Duygusal Zekâ Puanının Bölüme Göre Anlamı Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Kruskal Wallis-H Analizi.

Değer	**Gruplar**	*N*	**Sıra Ortalaması**	x^2	*sd*	*p*
Duygusal Zekâ	PDR	65	108.23	107.356	3	.000*
	Okul Öncesi Ö.	60	196.38			
	Sınıf Ö.	74	92.76			
	Özel Eğitim Ö.	121	212.21			
	Toplam	320				

*(P<.05)

Tablo 13'deki bulgular incelendiğinde özel eğitim öğretmenliği bölümünde eğitimlerine devam eden katılımcıların duygusal zekâ puanlarının diğer bölümlerde öğrenim gören bireylere göre daha yüksek çıkmıştır (p<0.05).

Tablo 14.
Duygusal Zekâ Puanının Sınıf Düzeyine Göre Anlamı Fark Gösterip Göstermediğini Belirlemek İçin Kullanılan Kruskal Wallis-H Analizi.

Değer	Gruplar	*N*	Sıra Ortalaması	x^2	*sd*	*p*
Duygusal Zekâ	1. sınıf	49	132.72	5.252	3	.154*
	2. sınıf	107	164.69			
	3. sınıf	108	165.38			
	4. sınıf	56	167.38			
	Toplam	320				

*(P>.05)

Tablo 14'deki bulgular katılımcıların duygusal zekâ değerleri incelendiğinde sınıf düzeylerine bağlı farka rastlanılmamıştır (p>0.05).

Tablo 15.
Duygusal Zekâ Puanının Not Ortalamasına (CGPA) Göre Anlamı Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Kruskal Wallis-H Analizi.

Değer	Gruplar	*N*	Sıra Ortalaması	x^2	*sd*	*p*
Duygusal Zekâ	2.00 altı	10	99.30	11.238	4	.024*
	2.00 ile 2.49 arası	99	181.96			
	2.50 ile 2.99 arası	124	151.14			
	3.00 ile 3.49 arası	77	157.49			
	3.50 ile 4.00 arası	10	148.40			
	Toplam	320				

*(P<.05)

Tablo 15'de yer alan bulgular, katılımcıların not ortalaması 2.00 ile 2.49 arası olan bireylerin duygusal zekâ puanları diğer ortalamalarına kıyasla daha yüksek çıkmıştır (p<0.05).

Tablo 16.
Yaşam Doyumunun Yaşa Göre Anlamı Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Mann Whitney-U Analizi.

Değer	Gruplar	*N*	Sıra Ortalaması	*U*	z	*p*
Yaşam Doyumu	18-20 yaşlar aralığı	235	162.86	9432,50	-,763	,446*
	21 - 26 yaşlar aralığı	85	153.97			
	Toplam	320				

*p>.05

Tablo 16'deki bulgulara göre bireylerin yaşam doyumları arasında yaşa göre farkı görülmemiştir (p>.05).

Tablo 17.
Yaşam Doyumunun Cinsiyete Göre Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Mann Whitney-U Analizi.

Değer	Gruplar	*N*	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	*U*	*z*	*p*
Yaşam Doyumu	Kadın	157	159.71	25074.00	12671.000	-.151	.880*
	Erkek	163	161.26	26286.00			
	Toplam	320					

*(P>.05)

Tablo 17'deki bulgulara göre, kadın ve erkeklerin yaşam doyumlarında anlamlı bir farka rastlanmamıştır (p>0.05).

Tablo 18.
Yaşam Doyumunun Bölüme Göre Anlamı Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Kruskal Wallis-H Analizi.

Değer	**Gruplar**	*N*	**Sıra Ortalaması**	x^2	*sd*	*p*
Yaşam Doyumu	PDR	65	142.72	41.905	3	.000*
	Okul Öncesi Ö.	60	227.73			
	Sınıf Ö.	74	159.07			
	Özel Eğitim Ö.	121	137.60			
	Toplam	320				

*(P<.05)

Tablo 18'deki bulgulara göre, Okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören bireylerin yaşam doyumlarıyla başka bölümlerde eğitim gören bireylere göre anlamlı yüksektir (p<0.05).

Tablo 19.
Yaşam Doyumunun Sınıf Düzeyine Göre Anlamı Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Kruskal Wallis-H Analizi.

Değer	**Gruplar**	*N*	**Sıra Ortalaması**	x^2	*sd*	*p*
Yaşam Doyumu	1. sınıf	49	172.19	1.078	3	.782*
	2. sınıf	107	156.37			
	3. sınıf	108	160.97			
	4. sınıf	56	157.26			
	Toplam	320				

*(P>.05)

Tablo 19'daki bulgulara göre, bireylerin yaşam doyumlarıyla sınıf düzeyleri arasındaki ilişkide farka rastlanmamıştır (p>0.05).

Tablo 20.
Yaşam Doyumunun Not Ortalamasına (CGPA) Göre Anlamı Fark Olup Olmadığının Belirlenmesi İçin Kullanılan Kruskal Wallis-H Analizi.

Değer	**Gruplar**	*N*	**Sıra Ortalaması**	x^2	*sd*	*p*
Yaşam Doyumu	2.00 altı	10	139.60	2.088	4	.720*
	2.00 ile 2.49 arası	99	154.13			
	2.50 ile 2.99 arası	124	167.93			
	3.00 ile 3.49 arası	77	161.46			
	3.50 ile 4.00 arası	10	145.00			
	Toplam	320				

*(P>.05)

Tablo 20'deki bulgular incelendiğinde, not ortalamasına göre kişilerin yaşam doyumları arasında anlamlı fark saptanmamıştır (p>0.05).

Tartışma

Bu bölümde araştırmanın bulguları neticesinde elde edilen verilerle, araştırma kapsamında ele alınmış alt amaçların, literatürdeki diğer çalışmalarla benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Araştırmada katılımcı olarak bulunan öğrencilerin, serbest zaman tatmini ölçeğiyle alt boyutları, yaşam doyumu ve duygusal zekâ ölçeklerinin genelinde aldıkları değerler, normal dağılım olup olmadığının belirlenmesi amaçlanarak yapılan veri analizleri sonuçlarına göre çalışmada kullanılan tüm ölçekler ve alt boyutları anlamlı fark göstermiştir. Sonuçlar neticesinde toplanan veriler normal dağılım göstermemiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, duygusal zekâlarını ölçüldüğü ölçek puanları ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin, pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Kişilerin duygusal zekâ puanları arttıkça, yaşam doyumları anlamlı şekilde yükselmektedir. Yıldız (2016)'ın yaptığı araştırmada kişilerin duygusal zekâlarıyla, yaşam doyumları arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve pozitif etkisi olduğu bulunmuştur. Ardahan (2012)' ın yaptığı araştırmadan ve bulunan verilere göre dağcılık, kaya tırmanma, bisiklete binme ve doğa yürüyüşü yapma veya bu etkinliklere katılma bireylerin duygusal zekâ düzeylerini ve yaşam doyumlarını olumlu etkilemektedir.

Serbest zaman eğitim tatminleriyle, duygusal zekâlarının puanlarına bakıldığında, aralarındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Serbest zaman fizyolojik tatminiyle duygusal zekâları arasındaki puanların ilişkisine bakıldığında, pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Serbest zaman estetik tatminiyle, duygusal zekâlarını arasındaki puanların ilişkisinin pozitif yönlü olduğu görülmüştür. Serbest zaman rahatlama tatminiyle duygusal zekâları arasındaki puanların ilişkisinin pozitif yönlü olduğu bulunmuştur. Serbest zaman sosyal tatmin ile duygusal zekâ puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Serbest zaman psikolojik tatminiyle, duygusal zekâları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu gözlemlenmiştir. Araştırmanın genelinde katılımcıların serbest zaman tatminiyle, duygusal zekâları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir. Tüm bu bulgular dikkate alındığında bireylerin serbest zaman tatminleri yükseldikçe duygusal zekâ puanları da artış göstermiştir.

Serbest zaman tatmini ölçeğiyle yaşam doyumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu saptanmıştır. Serbest zaman eğitim tatminiyle yaşam doyumları arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu tespit edilmiştir. Serbest zaman fizyolojik tatminleri ile yaşam doyumları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu bulunmuştur. Serbest zaman estetik tatminiyle yaşam doyumları arasında pozitif yönde bir ilişki görülmüştür. Serbest zaman rahatlama tatminiyle yaşam doyumları arasında istatistiki bakımdan anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Serbest zaman sosyal tatminiyle yaşam doyumları arasında negatif yönde bir ilişki bulunmuştur. Serbest zaman psikolojik tatminiyle yaşam doyumları arasında pozitif yönde bir ilişki gözlemlenmiştir. Yaşartürk ve Bilgin (2018)'in yaptıkları araştırmaya göre, serbest zaman tatmini ölçeği ve yaşam doyumu ölçeği alt boyutları arasında yapılan korelasyon analizi sonucunda yaşam doyum ölçeği ile "Eğitim, Fizyolojik, Estetik, Rahatlama, Sosyal ve Psikolojik" alt düzeylerinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Gökçe (2019)' nin yaptığı araştırmada serbest zaman tatmini ölçeğinin alt boyutlarından ve toplamından alınan değerler ile yaşam doyumu ölçeğinden alınan değerler arasında istatistiki olarak anlamlı ilişki gözlenmemiştir.

Araştırma neticesinde çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin serbest zaman tatmininin yaşa göre bakıldığında bireylerin serbest zaman eğitim, estetik, rahatlama, sosyal ve psikolojik tatminleri üzerinde istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak fizyolojik tatmin ve serbest zaman tatmini ölçeği genelinde yaşa göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. 18-20 yaş arası bireylerin fizyolojik tatminleri ve genel olarak serbest zaman tatminleri diğer gruplara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgular neticesinde bireylerin yaşları ilerledikçe fizyolojik tatminlerinin azaldığı gözlemlenmektedir. Ayhan, Eskiler ve Ekinci (2018)' nin yaptığı araştırma incelendiğinde yaşa göre serbest zaman tatmininin tüm alt boyut değerlerinde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yaşartürk ve Bilgin (2018)' in yaptıkları araştırmada üniversite öğrencilerinin, serbest zaman tatmin ölçeği yaş değişkeninin genel değer ortalamaları ve alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Serdar ve Ay (2016)' ın yaptığı araştırmada, öğrencilerin yaşları ile serbest zaman tatmin düzeyleri arasında psikolojik tatmin ve rahatlama tatmini alt düzeylerinde anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Fakat geriye kalan alt düzeylerinde istatistiki olarak anlamlı fark görülmemiştir.

Araştırmaya katılan bireylerin serbest zaman tatmininin cinsiyete göre incelenmesinde, serbest zaman tatmin ölçeğiyle tüm alt amaçlarında ve ölçek genelinde cinsiyete göre farka rastlanmamıştır. Ardahan ve Lapa (2010) tarafından yapılan araştırmada, üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine göre serbest zaman tatmin düzeyiyle alt amaçları arasında anlamlı fark olmadığı tespit edilmiştir. Serdar ve Ay (2016)' ın yaptığı araştırmada, serbest zaman tatmin düzeyleriyle cinsiyetlerine bakıldığında, psikolojik, eğitim, sosyal ve rahatlama alt amaçlarında anlamlı

farklılıklar görülmüştür. Karaoğlu ve Atasoy (2018)' un yaptıkları araştırmada katılımcıların cinsiyetlerine göre serbest zaman tatmin ölçeğinden aldıkları toplam değerleriyle aralarında farklılık tespit edilmemiştir. Fakat ölçeğin alt boyutu olan rahatlama, kızların lehine olan anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir. Serbest zaman tatmini ölçeğinin diğer alt boyutlarda anlamlı bir sonuç gözlemlenmemiştir. Tunç (2019)' un yaptığı araştırmada, spor bilimleri fakültesinde eğitim gören öğrencilerin serbest zaman tatmini ölçeği alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre psikolojik, eğitim, sosyal, rahatlama, fizyolojik ve estetik alt boyutlarında anlamlı düzeyde fark gözlemlenmiştir.

Serbest zaman tatmininin öğrencilerin bölümlerine göre incelenmesinde, Okul öncesi öğretmenliği ve Özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin serbest zaman tatminleri tüm alt düzeylerinde ve serbest zaman tatmini ölçeği genelinde, sınıf öğretmenliği bölümü ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Serbest zaman tatmininin sınıf düzeyine göre incelenmesinde, eğitim, fizyolojik, rahatlama, sosyal ve psikolojik tatmin alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılık görülmemiştir. Estetik tatmin alt boyutunda ve serbest zaman tatmini ölçeği genelinde sınıf düzeyine göre anlamlı fark görülmüştür. 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin tatmin düzeyleri 1 ve 4' üncü sınıf düzeyindeki öğrencilere anlamlılık görülmüştür.

Serbest zaman tatmininin not ortalamasına göre incelenmesinde, eğitim, fizyolojik, rahatlama, sosyal tatmin alt amaçlarıyla, serbest zaman tatmini ölçeği genelinde farklılık bulunmuştur. Not ortalaması 2.00 ile 2.49 arası olan bireylerin eğitim, fizyolojik, rahatlama ve sosyal tatmin alt boyutlarında ve genel serbest zaman tatminleri diğer not ortalamalarına sahip bireylere göre daha yüksek çıkmıştır. Estetik tatmin ve psikolojik tatmin alt boyutlarında ise anlamlı fark görülmemiştir. Sarı ve Kaya (2016)' nın yapmış oldukları araştırma neticesinde katılımcı öğrencilerin serbest zaman tatmininin genel not ortalamasıyla, eğitim, fizyolojik, estetik, sosyal ve psikolojik alt boyutlarında pozitif düzeyde ve istatistiki olarak anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Genel not ortalaması ile rahatlama alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Yaşa göre incelenmesinde, duygusal zekâ puanlarıyla arasında yaşa bağlı fark görülmemiştir. Katılımcıların duygusal zekâlarının cinsiyetlerine bağlı olarak herhangi bir fark görülmemiştir. Katılımcıların duygusal zekâsının, özel eğitim bölümünde eğitimine devam öğrencilerin duygusal zekâ değerleri ile başka bölümlerde öğrenim gören bireylere göre daha yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin duygusal zekâlarının sınıf düzeylerine bağlı olarak herhangi bir farka rastlanmamıştır. Not ortalaması 2.00 ile 2.49 arası olan bireylerin duygusal zekâ puanları diğer not ortalamasına sahip kişilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında, İnci (2014)' nin yaptığı araştırmada üniversitede öğrencilerin öğrenim gördükleri bölüme bağlı olarak duygusal zekâlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Duygusal zekâ düzeyi ile ilgili olarak öğrencilerin cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Kadın öğrencilerin ve erkek öğrencilere göre duygusal zekâ düzeylerinin daha yüksek olduğu ve aralarında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Cayhan (2017)' ın yaptığı araştırmada öğrencilerin eğitim gördükleri sınıfa göre uygulanmış ölçek değerleri bakımından istatistiki olarak anlamlı fark görülmemiştir. Öğrenciler arasında fakülteye göre ise uygulanmış olan ölçek değerleri bakımından istatistiki olarak anlamlı fark tespit edilmemiştir. Cinsiyete göre bakıldığında ise araştırmaya katılan kadın öğrencilerin duygusal zekâ ölçeği değerleri, erkek katılımcılardan istatistiki olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Bireylerin yaşam doyumları arasında yaşa göre farklılık görülmemiştir. Kadın ve erkek öğrencilerin yaşam doyumları arasında anlamalı bir fark görülmemiştir. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören kişilerin yaşam doyumları diğer bölümlerde eğitim gören bireylere göre anlamlı bir ilişki görülmüştür. Öğrencilerin yaşam doyumları sınıf düzeyine göre incelendiğinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Katılımcıların not ortalamasına göre ise yaşam doyumu arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır. Balcı ve Koçak (2017)' ın yaptıkları araştırma incelendiğinde, değişken olarak erkek öğrencilerle kadın öğrenciler karşılaştırıldığında, erkek öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin kadın öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dost (2007)' un

yaptığı araştırma incelendiğinde, kadın öğrencilerin yaşam doyumu ölçeğinin değer ortalaması, erkek öğrencilerinkinden anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Akademik olarak başarı gösteren üniversitede eğitim gören öğrencilerin yaşam doyumu ölçeği genelinde, algılanan akademik başarısı orta ve düşük olanların yaşam doyumu puanı ortalamasıyla arasında anlamlı olarak daha yüksek görülmüştür.

Sonuçlar

Araştırmanın sonucu olarak elde edilen veriler ışığında bireylerin serbest zaman tatminleri yükseldikçe duygusal zekâ puanları artış göstermektedir. Çalışmaya katılım gösteren öğrencilerin, serbest zaman aktivitelerine katılımlarının duygusal zekâlarına etkisinin kendilerine ve çevrelerine karşı tutumlarını değiştireceği kanıtlanmıştır.

Araştırmanın bir diğer sonucu olarak bireylerin serbest zaman eğitim, fizyolojik, estetik, psikolojik olmak üzere serbest zaman tatminleri yükseldikçe yaşam doyumları da artış göstermektedir. Serbest zaman tatmininin alt boyutlarının, yaşam doyumuna etkisine bakıldığında beklenenin aksine, öğrencilerin serbest zaman sosyal ve psikolojik tatminlerinin düşük düzeyde bir farklılık bulunmuştur. Sosyal tatmin açısından, artık günümüzde bireylerin sosyalleşerek yaşam doyumlarına katkısı olmadığı düşünülmektedir. Günümüzde sosyalleşme kavramının değiştiğinin sonucuna varılabilmektedir. Sosyalleşmenin daha çok sosyal medyadan etkilendiği konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır.

Öğrencilerin duygusal zekâları yükseldikçe yaşam doyumları da yükselmektedir. Bireyler duygusal zekâ kapsamında başkalarıyla olan iletişimi ve karşısındaki insanları anlama yeterlilikleri arttıkça, yaşamlarında pozitif etkileri gözlemlenmiştir. Cinsiyete göre duygusal zekâ puanları arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Duygusal zekâ değerleri arasında yaşa ve devam ettikleri sınıflara göre anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Öğrencilerin bölümleri ve akademik not ortalamalarında duygusal zekâ puanlarında anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Özelikle amacı engelli bireylerle çalışmak olan bireylerin, diğer bölümlerle arasındaki duygusal zekâ puanları daha yüksek çıkması araştırma konusu için beklenen çok önemli bir bulgu olmuştur.

Araştırmanın yaşam doyumunun değişkenlerine bakıldığında, cinsiyetlerine, not ortalamasına ve sınıf düzeyine yaşam doyumları arasında anlamalı fark görülmemiştir. Yaşam doyumu kapsamında tek farklılık bölüm değişkinde olmuştur. Okul öncesi öğretmenliği bölümünde eğitim gören bireylerin yaşam doyumları diğer bölümlerde eğitim gören bireylere göre anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur.

Serbest zaman tatmini ölçeğinin tüm alt amaçlarında ve ölçek genelinde cinsiyete göre anlamlı fark saptanmamıştır. Bu bulgular neticesinde bireylerin fizyolojik tatminlerinin yaş ilerledikçe azaldığını söyleyebiliriz.

Serbest zaman tatminleri genelinde ve alt değişkenlerine bakıldığında, okul öncesi öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği bölümlerinde eğitim gören öğrencilerin, sınıf öğretmenliği bölümü ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinde eğitim gören öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Serbest zaman tatmininin sınıf düzeyine göre eğitim, fizyolojik, rahatlama, sosyal ve psikolojik tatmin alt boyutlarında istatistiki olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Estetik tatmin alt boyutunda ve serbest zaman tatmini ölçeği genelinde sınıf düzeyine göre anlamlı fark görülmüştür. 2.'inci ve 3.'üncü sınıf öğrencilerinin tatmin düzeyleri 1.'inci ve 4.'üncü sınıf öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Serbest zaman tatmininin akademik not ortalamalarına göre, not ortalamaları orta düzeyde olan bireylerin eğitim, fizyolojik, rahatlama, sosyal tatmin alt boyutlarında ve genel tatminleri diğer not ortalamasına sahip bireylere göre daha yüksek çıkmıştır. Estetik tatmin ve Psikolojik tatmin alt boyutlarında ise anlamlı fark gözlenmemiştir.

Öneriler

Bu çalışma genelinde üniversite öğrencilerinin serbest zaman tatmini ile duygusal zekâ ve yaşam doyumları incelenmiş olup ayrıca öğrencilerin yaş, cinsiyet, bölüm, bulundukları sınıf düzeyleri verilerin toplandığı dönem itibari ile akademik not ortalamaları arasında bir ilişki olup

olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda hedeflenen genel amaç ve alt amaçlar doğrultusunda, eğitim fakültesinde eğitim gören öğretmen adaylarının serbest zaman tatminlerinin arttırmak amacıyla, bireylerin okul kulüplerine teşvik edilmesi, kulüplerin daha sık aktivite yapabilmeleri için okul tarafından desteklenmeleri, katılımı olumlu yönde etkileyecektir. Yapılacak bu ve bunun gibi aktiviteler yanında kişilerin duygusal zekâlarının geliştirilmesine yönelik çeşitli seminerle düzenlenmeli, öğrencilere duygusal zekâ kavramı benimsetilmelidir.

Araştırmanın hedefine uygun genel amaç ve alt amaçları doğrultusunda eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerine başka bir çalışmada uygulanması durumunda yaşam doyumu konusunun alt boyutlarına bakılması ve bununla birlikte araştırmanın değişkenlerinin çoğaltılması yapılacak çalışmalar için daha derinlemesine bir araştırma olacaktır. Alanda bu üç konu üzerinde birebir çalışmaların olmaması, yapılacak diğer çalışmaların önünü açacaktır. Araştırma yapılırken serbest zaman tatminin değişkenlerinin çoğaltılması ve detaylandırılması alana katkı sağlayacaktır. Konu üzerinde istekli bireylerin kendilerini geliştirmeleri açısından duygusal zekâ üzerinde daha çok araştırma yapmalı, detaylarıyla irdelemeleri, alt boyutlarına değinmeleri hem değişkenleri hem de konu bütünlüğü açısından da faydalı olacağı kanaatindeyim. Çalışmanın evrenini oluşturan eğitim fakültesi bünyesindeki çeşitli bölümlerle sınırlı kalmamalı, daha geniş bir evren ve örneklem belirlenerek kapsamlı bir araştırma ile büyük gruplara hitap etmeli. Değişkenlerin çoğaltılması ve seçilen konularla analizlerinin yapılması gerektiğini düşünülmektedir. Literatür tarandığında az sayıda akademik başarı, yaş ve bölüm değişkenlerinin incelenmesi göze çarpmaktadır. Bu değişkenlerin çeşitlenmesi ve yapılacak diğer araştırmalara ışık tutması için gereklidir. Son olarak, araştırma konusunda istekli kişilerin, örneklemi belirlerken bu araştırmadaki tabakalı seçkisiz örneklem modelini kullanmak yerine sistematik örnekleme yönteminin kullanılması analiz sonuçlarının güvenirliliğini ve geçerliliğini arttıracaktır.

Kaynakça

Acar, Y. D. (2002). Duygusal Zekâ Ve Liderlik. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 53-68. https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23745/252960

Ahmad, S., Bangash, H., ve Khan, S. A. (2009). Emotional İntelligence and Gender Differences. *Sarhad J.Agric, 25*(1), 127-130. Doi**:** 10.12691/ eğitim-2-4-3.

Akgül, B. M., Ayyıldız, T., ve Karaman, M. (2014). Examination Of Leisure Satisfaction Levels Of Individuals Participating Inrecreative Activities Through Sports Centers With Recard To Some Variables. *Niğde University Journal of Physical Education And Sport Sciences, 8*(4), 278-287. https://dergipark.org.tr/tr/pub/bsd/issue/53523/712654

Amman, D. M., Aykora, E., Tekin, G., ve Kılıç, M. (2010). Açık ve Kapalı Alan Rekreasyoncularının Denetim Odağı ve Benlik Tasarımı Açısından Karşılaştırılması. *Türkiye Kickboks Federasyonu Spor Bilimleri Dergisi*, 1309-1336. http://edergi.kickboks.gov.tr/media/Dosya/yayin/04/01.pdf

Ardahan, F. (2012). Doğa Yürüyüşü Yapanların Yaşam Doyum Düzeyleri ile Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 11-19. Doi: 10.13114/MJH/20122764

Ardahan, F. (2012). Duygusal Zekâ ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Doğa Sporu Yapanlar Örneğinde İncelenmesi. *Pamukkale Spor Bilimleri Dergisi, 3*(3), 20-33. https://dergipark.org.tr/tr/pub/psbd/issue/20578/219265

Ayhan, C., Eskiler, E., ve Ekinci, N. E. (2018). Extreme Sporcuların Serbest Zaman Tatmin Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından. *International 2nd Academic Sports Research Congress* (s. 125-132). Akademik Spor Araştırmaları Derneği.

Balcı, Ş., ve Koçak, M. C. (2017). Sosyal Medya Kullanımı İle Yaşam DoyumuArasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı* (s. 34-45). İstanbul Ticaret Üniversitesi Yayınları. https://hdl.handle.net/11467/1598

Beard, J. G., ve Ragheb, M. G. (1980). Measuring Leisure Satisfaction. *Journal of Leisure Research, 12*(1), 20-33. https://doi.org/10.1080/00222216.1980.11969416

Büyüköztürk, P. D. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri.*

Can, Y. (2015). Boş Zaman, Rekreasyon ve Etkinlik Turizim İlişkisi. *İstanbul Journal of Social Sciences*. http://www.istjss.org/resim/2015_summer_10_1.pdf

Cayhan, T. (2017). Akıllı telefon kullanımı ile duygusal zekâ ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Entitüsü. http://hdl.handle.net/11363/943

Dağlı, A., ve Baysal, N. (2016). Yaşam Doyumu Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanmasi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalişmasi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(59), 1250-1262. https://doi.org/10.17755/esosder.263229

Dirlik, R. (2016). Açık Alan Rekreasyon Faaliyetlerinin Yaşam Doyumuna Etkisi. Balıkesir: (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dost, M. T. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(22), 132-143.

İnci, S. (2014). Aday Öğretmenlerin Duygusal Zekâ İle Yaşam Doyumu Düzeyleri Arasındaki İlişki. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kalkan, A., ve Ardahan, F. (2013). Doğa Sporlari Yapan Bireylerin Bu Sporlari Yapma Nedenleri: Antalya Örneği. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(8), 93-114. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16223/169908

Karaoğlu, A. K., & Atasoy, B. (2018). Sosyal Medya Kullanımı ile Serbest Zaman Tatmini Arasındaki İlişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(2), 826-839. https://doi.org/10.17860/mersinefd.330525

Karlı, Ü., Polat, E., Yılmaz, B., ve Koçak, S. (2008). Serbest Zaman Tatmin Ölçeği' nin (Sztö-Uzun Versiyon) Geçerlilik Ve Güvenilirlik Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi, 19*(2), 80-91. https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16393/171423

Kılıç, S. K., Atasoy, K. L., Gürbüz, B., ve Öncü, E. (2016). Rekreasyonel Tatmin ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İÜ Spor Bilimleri Dergisi*, 1303-1414.

Mertkan, Ş. (2017). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Slayt Sunusu.

Sağcan, M. (1986). *Rekreasyon ve Turizim.* Cumhuriyet Basımevi.

Sarı, İ., ve Kaya, E. (2016). Serbest Zaman Tatmini Okul Başarısını Artırır Mı? Üniversite Öğrencilerinin Serbest Zaman Tatmini ve Genel Not Ortalamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 3*(2), 11-17. https://dergipark.org.tr/tr/pub/inubesyo/issue/28566/304797

Serdar, E., ve Ay, S. M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Katıldıkları Serbest Zaman Etkinliklerinden Tatmin Olma ve Algılanan Özgürlük Düzeylerinin İncelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi, 6*(2), 1303-1414. http://hdl.handle.net/11424/38213

Tarhan, N. (2017). *Duyguların Psikolojisi ve Duygusal Zekâ.* Timaş Yayınları.

Tatar, A., Tok, S., Bender, M. T., ve Saltukoğlu, G. (2017). Asıl Form Schutte Duygusal Zekâ Testinin Türkçeye çevirisi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi, 18*(2), 139-146. Doi: 10.5455/apd.221802

Tel, M., ve Köksalan, B. (2008). Öğretim Üyelerinin Spor Etkinliklerinin Sosyolojik Olarak İncelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 261-278. http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt18/sayi1/261-278.pdf

Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 91-108.

Toplanır, E. (2018). Yaşam Doyumu Kendini Gerçekleştirme ve Ölüm Korkusu Arasındaki İlişkinin İnceclenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tunç, A. Ç. (2019). Üniversite öğrencilerinin kişilik yapılarının, zaman yönetimi ve serbest zaman tatmini ile ilişkisinin incelenmesi. (Yayınlanmış Doktora Tezi)Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Entitüsü.

Tümkaya, S., Hamarat, E., Deniz, M. E., Çelik, M., ve Ayberk, B. (2008). Duygusal Zekâ Mizah Tarzı ve Yaşam Doyumu: Üniversite Öğretim Elemanları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(30).

Uzuner, M. E., ve Karagün, E. (2014). Rekreatif Amaçlı Spor Yapan Bireylerin Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 107 - 120. https://dergipark.org.tr/tr/pub/kosbed/issue/25692/271143

Yaşartürk, F., ve Bilgin, B. (2018). Üniversitede Öğrenim Gören Hentbolcuların Serbest Zaman Tatmin ve Yaşam Doyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 50-60. https://dergipark.org.tr/tr/pub/intjces/issue/43579/533516

Yıldız, M. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Yaşam Doyumu ve Depresyonun Cinsiyet ve Sınıf Seviyelerine Göre Etkileri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6*(11), 451-474. https://dergipark.org.tr/tr/pub/opus/issue/26855/266152

Yolcu, S. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Duygusal Zekâ Düzeyinin Problem Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yurcu, G., Kasalak, M. A., ve Akınc, Z. (2018). Turistlerin Boş Zaman Motivasyonunu ve Tatminini Etkileyen Faktörler: Beldibi Örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2*(7), 517-536. https://dergipark.org.tr/tr/pub/mjss/issue/40519/485969

SALGIN HASTALIK SÜRECİNDE ÇEVRİMİÇİ MATEMATİK DERSİNE YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Murat TEZER[1], Meryem G. CUMHUR[2*]
[1]murat.tezer@neu.edu.tr; Doç. Dr.; Near East University
[2]*meryem.cumhur@neu.edu.tr; Yrd. Doç. Dr.; Near East University

Özet
Bu çalışmada, salgın hastalık döneminde (COVID-19) üniversite öğrencilerinin çevrimiçi matematik dersine yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel araştırma modelinde tasarlanmış ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, özel bir üniversitede okuyan 164 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi matematik dersine yönelik görüşlerini ortaya koymak için araştırmacılar tarafından oluşturulmuş "Salgın Hastalık Sürecinde Çevrimiçi Matematik Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri" anketi kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları SPSS 24 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi matematik derslerine yönelik görüşlerinin nasıl olduğu araştırma sonucunda belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi derslerde matematiği anlamak için gayret ettiğini ve zaman ayırdığını görmekteyiz. Bunun yanında yine öğrencilerin çoğunluğunun çevrimiçi matematik dersi sonunda sınavda başarılı olacağına inandığını, ayrıca COVİD-19 pandemi sürecinde, matematik dersini çevrimiçi olarak takip etmenin kolay olduğunu savunmuşlardır. Buna ek olarak, çevrimiçi matematik dersinden kalacağım endişesi taşıyan ve taşımayan öğrenci sayılarının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, pandemi, matematik dersi, çevrimiçi öğrenme.

Giriş

Coronavirüs (COVID-19) Wuhan'da ortaya çıktı ve daha sonra tüm dünyayı etkisi altına alarak insanlar arasında derece ayrımı yapmayan bir pandemiye dönüşmüştür (Sorooshion, 2020). Bilindiği üzere Coronavirüs (Covid-19) tüm dünyayı etkisi altına almış, dünya geneli zor bir süreçten geçmekteyiz. Bu süreçte bazı değişimlerin olduğu, bunlardan biri de eğitimin uzaktan eğitim ile sürdürülmeye başlanmasıdır (Cumhur, 2020).

Bu dönemde neler olup bittiğine baktığımızda, hepimizin sahip olduğu çalışma alanlarımızı ve bakış açımızı gözden geçirmek zorunda olduğumuz uzun süreli bilim ve eğitim de pay almaktadır. Bunun üzerine, bu tür alanlar arasında daha yakın ilişkiler kurulacaktır. Bu bağlamda pandemi süreci gibi süreçlerde derin kaygı ve umutsuzluk gibi duyguların değerlendirilmeye alınarak kontrol edilmesi gerekebilmektedir (Usak, Masalimova, Cherdymova, & Shaidullina, A. R. (2020).).

Salgın hastalık sürecinde yayılmayı azaltmak için, eğitim kurumlarının kapatılması konusunda geniş bir literatür mevcuttur. Bu buluşma zincirini kırarak toplumda bulaşıcı hastalıkların görülmesini engellemek amacıyla hızlıca ara vermeden uzaktan eğitime geçiş yapılmıştır. Üniversiteler birçok dersi ve programları yüz yüze çevrimiçi dersler olarak hızlı bir şekilde öğrencilere aktarma moduna geçmiştir (Sahu, 2020).

Bu pandeminin üniversite öğrencilerinin eğitim sürecindeki çevrimiçi öğrenme modüllerinin oluşturulması konusunda hızlı ve güçlü sürdürülebilir modern eğitim anlayışına gidilmiştir (Regier, Smith, & Byers, 2020). Bu süre zarfında, çalışmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi matematik dersine yönelik görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi matematik dersine yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmada betimsel araştırma modelinde tasarlanmış ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) göre, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar tarama araştırması olarak adlandırılmaktadır.

Çalışma Grubu

Amaç bulguların genelleştirilmesi ile ilgili olmadığından, çalışma özel bir üniversitede gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışma, araştırmacıların çalıştığı okulda gerçekleştirilmiştir. Bu okul kolay erişilebilirlik nedeniyle seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 164 üniversite öğrencisi oluşturmakta ve katılımcıların % 35,4'ü kadın ve % 64,6'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak *"Salgın Hastalık Sürecinde Çevrimiçi Matematik Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri" anket formu kullanılmıştır.* Anket formu hazırlanırken literatürden yararlanılmış ve alandan iki uzmanın da görüşü alınarak görünüş geçerliği bakımından incelenmiştir. Anket formunu uygulayabilmek için gerekli izinler mail yoluyla alınmış ve izin alındıktan sonra anketler uygulanmıştır. Anket formu, 5 maddeden oluşmakta ve 5'li Likert tipindedir. Beş maddenin her biri için *kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum* durumlarından birinin seçilmesi istenir. Ölçek puanı hesaplanırken cevaplara sırasıyla 1,2,3,4 ve 5 puan verilmiştir. Araştırmada anket formuna güvenirlik testi uygulanmış ve Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,76 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 24.0 programıyla analiz edilmiştir. Öncelikle frekans dağılımı yapılmıştır. Daha sonra her maddenin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Verilerin analizinden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve tablolara göre yorumlaryapılmıştır. Üniversite öğrencilerine uygulanan "Salgın Hastalık Sürecinde Çevrimiçi Matematik Dersine Yönelik Öğrenci Görüşleri" anket formuna ait betimleyici istatistik bulguları tablolarda verilmiştir.

Tablo 1.
"COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi derslerde matematiği anlamak için gayret ederim" sorusuna ait betimsel istatistikler

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	f	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	*f*	*%*	$\bar{X}$	*SS*
COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi derslerde matematiği anlamak için gayret ederim.	**0**	**0**	**6**	**3,7**	**18**	**11**	**36**	**22**	**104**	**63,4**	**4,45**	**0,831**

Tablo 1 incelendiğinde, öğrencilerin hiçbirinin "COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi derslerde matematiği anlamak için gayret ederim" maddesine *"Kesinlikle Katılmıyorum"* yanıtını

vermediğini, çoğunluğunun aksine "*Kesinlikle Katılıyorum"* yanıtını vererek matematiği anlamak için gayret ettikleri görülmüştür.

Tablo 2.
"COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi matematik dersi sonunda sınavda başarılı olacağıma inanırım" sorusuna ait betimsel istatistikler

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	f	%	f	%	F	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	SS
COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi matematik dersi sonunda sınavda başarılı olacağıma inanırım.	8	4,9	8	4,9	18	11	54	32,9	76	46,3	4,11	1,097

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerinin yarıya yakınının "COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi matematik dersi sonunda sınavda başarılı olacağıma inanırım" sorusuna öğrencilerin %79,2'si "*Katılıyorum*" ve*"Kesinlikle Katılıyorum"* yanıtını verdiğini ve genel olarak bu soru için ise 4,11 ortalama ile öğrencilerin çoğunun COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi matematik dersi sonunda sınavda başarılı olacağına inandıklarını vurgulamışlardır.

Tablo 3.
"COVİD-19 pandemi sürecinde, matematik dersini çevrim içi olarak takip etmek kolaydır" sorusuna ait betimsel istatistikler

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		Aritmetik Ortalama	Standart Sapma
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\overline{X}$	SS
COVİD-19 pandemi sürecinde, matematik dersini çevrim içi olarak takip etmek kolaydır.	14	8,5	22	13,4	26	15,9	42	25,6	60	36,6	3,68	1,319

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğunun *"Kesinlikle Katılıyorum"* yanıtını vererek COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi matematik dersini çevrim içi olarak takip etmenin kolay olduğunu savunmuşlardır.

Tablo 4.
"COVİD-19 pandemi sürecinde, matematik dersini çevrim içi olarak takip etmek kolaydır" sorusuna ait betimsel istatistikler

MADDELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma

COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrim içi matematik dersi için zaman ayırırım.	**0**	**0**	**8**	**4,9**	**6**	**3,7**	**54**	**32,9**	**96**	**58,5**	**4,45**	**0,785**

Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin tümünün COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi derslerde matematik dersine zaman ayırdıklarını ve çoğunluğunun *"Kesinlikle Katılıyorum"* yanıtını vererek matematik dersi için zaman ayırdıkları görülmüştür.

Tablo 5.
"COVİD-19 pandemi sürecinde, matematik dersini çevrim içi olarak takip etmek kolaydır" sorusuna ait betimsel istatistikler

MADDELER	**Kesinlikle Katılmıyorum**		**Katılmıyorum**		**Kararsızım**		**Katılıyorum**		**Kesinlikle Katılıyorum**		**Aritmetik Ortalama**	**Standart Sapma**
COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi matematik dersinden kalacağım endişesi taşımaktayım.	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	**f**	**%**	$\bar{X}$	**SS**
	32	**19,5**	**26**	**15,9**	**36**	**22,0**	**28**	**17,1**	**42**	**25,6**	**3,134**	**1,459**

Tablo 5 incelendiğinde, "COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi matematik dersinden kalacağım endişesi taşımaktayım" maddesine öğrencilerin verdikleri yanıtlar doğrultusunda *"Kesinlikle Katılmıyorum"* ve *"Kesinlikle Katılıyorum"* sonuçlarının neredeyse denk olduğunu görmekteyiz. Ayrıca öğrenciler "COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi matematik dersinden kalacağım endişesi taşımaktayım" sorusu için 3,13 ortalama ile kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonuçlarına göre öğrencilerin çoğunluğunun COVİD-19 pandemi sürecinde, çevrimiçi derslerde matematiği anlamak için gayret ettiğini ve zaman ayırdığını görmekteyiz. Bunun yanında yine öğrencilerin çoğunluğunun çevrimiçi matematik dersi sonunda sınavda başarılı olacağıma inandığını, ayrıca COVİD-19 pandemi sürecinde, matematik dersini çevrimiçi olarak takip etmenin kolay olduğunu savunmuşlardır. Buna ek olarak, çevrimiçi matematik dersinden kalacağım endişesi taşıyan ve taşımayan öğrenci sayılarının birbirine denk olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitimde teknolojinin bilinçli kullanılarak eğitimde verim sağlanması ile ilgili öğretmenler ve öğrenciler bilinçlendirilmelidir. Çevrimiçi matematik derslerini veren öğretmenler ve öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları inceleyen çalışmalar yapılmalıdır. Çalışmalarında uygun ders planı hazırlanıp , gerekli planlamalar yapılarak çok verimli sonuçlar alınabilir.

Eğitimde teknoloji kullanımının yaygınlaşması sayesinde öğrenciler çevrimiçi eğitim ile ilgili ders notu, video ve ders materyallerini kullanmada zorlanmamışlar fakat yine de önemli miktarda öğrenci matematik dersinde kalma ile ilgili endişelerini dile getirmişlerdir. Çevrimiçi matematik derslerinin zor oluşu ve salgın hastalık sürecindeki öğrencilerin başka ne gibi zorluk yaşadıkları ve endişe nedenlerini ortaya çıkaracak daha detaylı araştırmalar yapılması başka araştırmalarla ortaya konması ve üniversitede çevrimiçi matematik derslerinde öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları aza indirgeyen ve endişelerini azaltıcı önlemler alınması ile ilgili gerekli

planlamalar yapılarak çok verimli sonuçlar alınabilir.

Kaynaklar

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Cumhur, M. (2020). *Bu zor süreçte matematik dersini çocuklarımıza nasıl aktarabilir, onlara nasıl yardımcı olabiliriz*? 14 Haziran, 2020 tarihindehttp://fenedebiyat.neu.edu.tr/bu-zor-surecte-matematik-dersini-cocuklarimiza-nasil-aktarabilir-onlara-nasil-yardimci-olabiliriz/adresinden ulaşılmıştır.

Regier, D. S., Smith, W. E. & Byers, H. M. (2020). Medical genetics education in the midst of the COVID-19 pandemic: Shared resources. *American Journal of Medical Genetics*, 1-7. DOI: 10.1002/ajmg.a.61595.

Sorooshian, S. (2020). Quarantine decision due to coronavirus pandemic. *Electronic Journal of General Medicine, 17*(4), em206. https://doi.org/10.29333/ejgm/7862.

Sahu, P. (2020). Closure of Universities Due to Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): Impact on Education and Mental Health of Students and Academic Staff. *Cureus 12*(4): e7541. DOI:10.7759/cureus.7541.

Usak, M., Masalimova, A. R., Cherdymova, E. I., & Shaidullina, A. R. (2020). New playmaker in science education: COVID-19. *Journal of Baltic Science Education*, *19*(2), 180-185. https://doi.org/10.33225/jbse/20.19.180.

SHARING A TQM-BASED METHODOLOGY FOR THE DISTANCE EDUCATION OF UNIVERSITIES

Hayal Köksal[1*]

[1]*Correspondence: [redacted] World Council for Total Quality & Excellence in Education, Director iation for Innovative Collaboration (YİMEDER), Founding President Cyprus Science University, Faculty of Educational Sciences, Instructor

Abstract

Future leaders, who have been attending the current Higher Education Institutions (HIEs), are expected to obtain the needed skills and knowledge of team building in order to create synergy and to be capable of using quality tools to ease their future jobs in addition to be good at using technology. As the result of intensive quality-based practices at various universities and K-12 schools since 1992, a World-Bank awarded problem-solving methodology was designed by the author in 1997 under the brand name of İmece (=Collaboration) Circles and the implementation of that methodology resulted in more than four thousand projects developed by the under graduate and graduate students of various universities. They are Boğaziçi, Yeditepe, Yıldız Technical, Bahçeşehir and Cyprus Science Universities including Kingston University in London, UK. It has also become one of the best methods of "Virtual Project-Based Teaching Model" with the start of distance education. İmece Circles methodology has recently been used at graduate programs of two universities in a fruitful and joyful manner during the Covit-19 Pandemic days. In this paper, the philosophy, goals, steps and outcomes of the method and its development and extended use within years will be shared by the readers.

Keywords: tqm at universities, imece circles methodology, distance education

Introduction

Total Quality Management (TQM) is an important philosophy and management model not only for the fruitfulness of the manufacturing or the service sector, but also for the happiness and success of individuals. The quality product is not a matter of chance but needs careful designing, processing, and servicing. Similarly, the quality people are also not a matter of chance, but it needs a constant effort to groom them. Those efforts start at home, develop at educational institutions, and then reach at the peak at business and work environment. According to the quality experts of the World Council for Total Quality and Excellence in Education (WCTQEE), which was founded in India in 1999 as an international body with a purpose of promoting the idea of establishing total quality management in educational institutes and quality circles activities among students, only those who have been trained through quality philosophy will be able to lead the surprising and complicated future world by means of bringing innovative and creative quality-focused solutions.

Chapagain (2019), who is one of the quality leaders of Nepal Kathmandu University and the Director General of Nepal within WCTQEE states that educational institutes are character building organizations and students are products of those organizations. It is an axiom that only quality people can produce quality products and deliver quality services. It is the responsibility of educational institutes, from the nursery step to the graduate education, to inculcate quality mindset among students by introducing innovative teaching and learning processes. Students' Quality Circle (SQC) is one such innovative and successful process. Its localized and differently structured version for Turkish schools is named "İmece Circles" (Köksal, 2004). Since last decade, some educational institutes of Asian countries_Japan, Hong Kong, India, Nepal, Philippines, Singapore, Sri Lanka, Mauritius, Pakistan and Turkey (as a bridge country between Asia and Europe) are conducting some experiments to introduce quality tools in classrooms with the intention of preparing qualified future workforce. Students of K-12 levels can take ownership of their own learning, facilitated by teachers whose own experience of education had often been quite different. The above-mentioned countries are implementing new methods to establish a quality culture at younger classes. At the university level, İmece circles and SQCs have the potential to transform organizational cultures. Having started to manage their own learning, students do not need to

return to passive compliance. Universities can return to being learning communities, with students working in partnership with students (Köksal & Ennals, 2019).

This gains more importance at the level of HEIs where students acquire specialized knowledge and skills to pursue professional lives in the future. If those experiences are enriched by technology use, and new models and practices are offered to update the traditional approaches, the chance of being one of the pioneers in the educational platforms and thus staying in the game during the crisis times might be possible (Köksal, 2020). With the start of Covid-19 crisis, all the schools and universities have had to alter their teaching models to stay afloat. The effective use of technology has gained more importance.

In this paper, the author will share her experiences to start a quality-based, problem-solving in-class methodology enriched by the virtual characteristics, especially for HEI students to involve the future leaders into the quality journey they take for the betterment of their future profession.

The Characteristics of the 21st Century and Covid-19 Days

We live in an era of innovation, communication, and technology. Gaining and managing the skills of those three areas necessitates gaining a broad vision and working together. A 21st Century leader, who is supposed to be trained at HEIs, must be good at all. Future professionals should be trained during their university education stages accordingly. In addition to the knowledge gained in subject matter and at general culture courses, they must gain experience about problem-solving skills and the ability to lead community members to some extent as being one of the main professional pillars of the contemporary society. Education is the process of changing attitude of the learners at a planned and structured manner. Therefore, the target of educational systems of the current time must be to train quality generations who are capable of being happy, fruitful and healthy at applying quality principles into their personal and school lives and being change managers of their own community in the near future. They must be well trained in technology use and good at team work to obtain synergy at their work.

However, with the appearance of Covid-19, 'a new norm' appeared not only for daily routine but also for the educational, social, and working lives of all countries. Thousands of people died, and all schools had to be closed by the governing bodies of each country. Then, schooling system has been turned into distance education model to keep education vivid and school people motivated and hopeful about the upcoming days. That was an extraordinary way of teaching for many the teaching staff. Universities have come to the point when they cannot but innovate. To succeed without betraying their values, they need new solutions. They need transformation to stay in the game. The educational system of the "New Normal Times" should be effective, productive, and charming enough for the students and the teachers.

Distance Education and the Role of Instructors

Distance education or distance learning is the education of students who may not always be physically present at a school. Today, it involves online education. A distance learning program can be completely distance learning, or a combination of distance learning and traditional classroom instruction. That is called hybrid or blended. Massive open online courses (MOOCs), offering large-scale interactive participation and open access through the World Wide Web or other network technologies, are recent educational modes in distance education and it is a very beneficial system especially for teacher trainees during the pre-service education (Koksal, 2013). A number of other terms such as; e-learning, online learning, virtual classroom etc. are used roughly synonymously with distance education (https://en.wikipedia.org/wiki/Distance_education)

When distance education is examined deeply, it is easily realized that it lacks many advantages of in-class activities and face-to-face training. In addition to extra working hours and technological problems of educators to prepare attractive virtual courses for their students, the betterment of the technical equipment and programs of the distance education is an extra financial and timely burden for the administrators. On the other hand, the financial burden of the Internet access, PC and technical equipment needs are the most bothering issues for the students.

All those issues are crucial and as a result, they necessitate logical and practical solutions. However, one of the main significant problems is related to the methodology which will be used

during the distance education. It must be practical, easy to apply for the instructor but also easy to follow for the students. It must be encouraging, motivating, interesting, joyful, colorful, sustainable, measurable, contemporary and technology friendly. Measurement and evaluation should be applicable to various versions of the method. If the main aim is to train innovative, creative, flexible, collaborative, and imagining young generations, an instructor should also take into account all those key points while planning, preparing and implementing his/her methodology.

A well-known principle concerning educators is this: A good teacher/instructor is the one who teaches his/her students how to learn (Ali, 2013). In order to reach at the goals of the teaching and learning process there are some unavoidable steps for the instructor to be taken as an educational leader. They are as follows:

- A well-prepared lesson planning.
- Organization of before-, while- and after-online lesson activities.
- Systematic use of the concepts approaches and techniques during the implementation and assessment phases of the course.
- Monitoring the process harmoniously adding some joy and humor.
- Involving the students within the process. Interactivity is the reason of following intensely.

During the pandemic, all those points have gained a special importance due to the changing status of traditional/classical classroom environment into a virtual one. The role of the instructors is great because the psychology of both parties has changed totally due to the limitations and fear of catching the virus and losing lives. Therefore, it might be concluded that the success of the academic achievement depends on the following issues:

- The academic and technical efficiency of the instructor.
- A detailed and well-designed plan and a target-focused content.
- Correct methodology and positive virtual classroom management.
- Complete and adequate technological equipment.
- The free access of the student to technology and efficient use of it.
- The motivation of students to study and to learn.
- Support of the managing parties (University administration and family support).
- The status and pandemic culture of the country and the morale of the citizens in general.

Determination of the Best Methodology for Student Motivation

Managing a virtual classroom through some popular online programs (through Zoom, Adobe, Teams, etc.) is completely different from managing a normal, face-to-face classroom environment. Eye-contact is generally missing there which is considered as the key element of a healthy and happy learning environment by all experienced educators. If an instructor cannot create a meaningful, charming, and interactive online course for his/her students, s/he easily lose their interests and all the microphones and videos of students are turned off. As it is clearly seen, a virtual classroom is totally different than the traditional one. Both, surely, require; respect, tolerance, empathy, ethics, fairness, scientific approach, honesty, dignity in addition to being thought provoking and data driven, having problem-solver type relationships between the instructor and the students. However, since the distance is the matter, determination of an appropriate methodology is crucially significant and essential for the virtual teaching.

Lecturing is the most popular one among the instructors whereas there are many techniques to create the needed enthusiasm and interest of the students. Brainstorming, priority ordering, drama, music, question and answer session, panel, simulation and even group discussion might be beneficial for making an online course more attractive for the students. However, a

quality-focused and much more interesting method is severely recommended by the author. It includes some additional attainments such as "time management", "conflict management", "effective technology management", "teamwork and synergy creation", "interest and creativity management" ornamented by "fun" and "interaction". It is called **Virtual Project Management** system through "**Virtual/Cyber/Online İmece (Collaboration) Circles**". Many innovative and contemporary techniques are used in that virtual environment, such as 'Open Space Technology', 'Seven Planning and Management Tool of Brassard (Brassards, 1996)' and (Köksal, 2019a)'.

"İmece Circle" is the brand name of a problem-solving methodology inspired by Quality Circles (QCs) movement of Total Quality Management (TQM) used at manufacturing and business world. "İmece Circles" methodology just like Students' Quality Circles (SQCs) methodology of the Eastern world (India, Japan, Hong Kong, Nepal. Etc.) was designed by the author for schools inspired by Village Institutes, but then it was adopted to different social settings like local governing, disabled studies, business world and even in-service training programs (Köksal, 2019b; Köksal and Ennals; Köksal, H., Kozan, K., Gündüz, N., Gediman, Ü). It necessitates pair or group work depending upon the number of participants. Teams are supposed to follow some certain steps concerning problem-solving and analytical thinking skills by means of using quality tools. It was designed by the author in late 1990s for various age groups aiming at various goals. Then, it was awarded by the World Bank within the 2005 Turkey Creative Development Thoughts Competition. It was one of the 23 awarded projects out of 839. In 2005, there were 16 İmece Circles projects completed by the students of Boğaziçi and Yıldız Technical Universities, but now there exists almost four thousand completed projects by the university students from various HEIs (Köksal, H., Şen, F., Balkan, İ., Tosyalı, A.E , 2019). From the very beginning of the 21st Century, İmece Circles methodology has been used in the following platforms:

1. At K-12 Schools for;
   - teaching some certain subject matters,
   - conducting an international ICT project named "ICT Seagulls Project",
   - solving classroom and/or school problems,
   - applying EU Funded projects.
2. At universities for;
   - solving some group problems,
   - teaching courses.
3. For adult groups within community such as;
   - conducting in-service training programs for teachers,
   - training the leaders of the civil society organizations (CSOs) about how to solve their own problems,
   - empowering the disabled people.

The author has had the 17-year-experience of online training due to the online "ICT Seagulls Project" (www.bilisimcimartilar.com/english). It started as a national student-project at K-12 schools in 2003, but it developed a lot within years and for the last seven years it has been involving undergraduate and graduate students along with local governors and CSO leaders. The training of that guided project management is given online, and all the steps are taken virtually. Within seventeen years, nearly 500 projects were conducted by the students not only from Turkey but also from UK, USA, India, Nepal, Sri Lanka, South Africa and Cyprus belonging the member countries of the World Council of Total Quality & Excellence in Education (WCTQEE) which was established in Lucknow, India (www.cmseducation.org/wctqee).

İmece Circles Methodology

Based on her experiences, the author used the same methodology during the distance education graduate courses of the Cyprus Science University (CSU) within the Covit-19 restrictions. After a two-hour training session of the methodology, she planned the project topics along with the students, guided them regularly, checked the road maps of them and then after the finalization of the projects she helped them present their projects through online PowerPoint

presentations. It worked well. The reflections of eight graduate students were incredibly positive and their achievement grades were high.

That virtual methodology has some characteristics:

1. It is one of the best and practical ways of project-based teaching.
2. It is based upon PDCA Mindset focusing on planning. Those steps are Plan, Do, Check and Act.
3. The virtual learning environment needs technology use.
4. The contents of the courses are taught, and local/national and global problems are solved.
5. Quality tools are used. Brainstorming, Fishbone Diagram, Matrix, Diagram, Pareto, Gannt Card are some of them.
6. Democratic decision making is essential. Every team (circle) member has equal right via Matrix Diagram.
7. Circle members internalize analytical problem-solving steps.
8. Portfolio management is needed for the planning, implementation, and assessment steps.
9. Social media use is important but ethically.
10. Projects end with PowerPoint presentations, Blog and/or web page designs.

Project-Based teaching is an extremely useful tool for the creation of team spirit, empathy and synergy among the students even in the cyber world. İmece Circles is one of the best designs of project-based teaching proven in twenty years. It has proven that. It took place among the project design models of the Innovative Teachers Program of Microsoft Turkey between 2005 and 2008. The ICT Project has been continuing successfully for seventeen years and it is used effectively not only at under graduate classes but also in graduate courses for the last two years.

Those are the steps to be taken to start the methodology during the first weeks of each academic term:

1. Teaching the methodology through a two-hour seminar.
2. Inform the students about the contents of the course. Ask them to determine a problem area within the context of the course. If they need, help them to determine a specific topic through various techniques such as “Open Space Technology” or “7 P & M Tool (Brassard, 1996)”. This will help them determine their team members as well. The same interest owners will come together. Thus, circles form.
3. They specify the project topic by means of cyber discussions and talks. They find a name and a logo for their team to create synergy.
4. In order to get more information about their project topic, they read the related unit within their recommended textbook. They conduct literature reviewing from national and international sources by using google scholar. They form their folder of research. Each student in every team are required to find a cited article related to the problem area.
5. Students conduct a reason-cause analysis through Fishbone (Ishikawa) Diagram. They find the main and root causes of the problem based upon what they have learned through reviewing literature.
6. Then decide on one or two of the main causes via Matrix Diagram to bring solutions. The number of the study depends on their time limitations. All those steps might be done virtually.
7. Through brainstorming, they find strategies and tactics for solving the problem. They are also supposed to collect data (questionnaire, observation, interview) to conduct it scientifically. They decide on the tool.
8. They conduct a virtual data collecting process. They collect and analyze the data.
9. They also decide on some activities such as panel, competition, exhibition to bring solutions to their problem. If possible, they realize them and collect all the data accumulated for the project.
10. They prepare their PowerPoint presentation at a related template following the Road Map of Project design given by the instructor.

11. The assessment rubrics are shared by the students and instructor gets their views about it. Then all the project teams prepare their self-assessment forms and delivers to the instructor.
12. They present the project virtually and all other teams also assess them using the above-mentioned Rubrics.

All teams are expected to use quality tools such as Brainstorming, Ishikawa (Fishbone) Diagram, 5 W 1 H, Flow Chart, Matrix Diagram, Pareto Diagram, Graphics, Check sheet, Affinity Diagram, Radar Chard and Time Management Card (Gannt). Labor of division is important at collaboration (İmece). One of the team members is recommended to prepare the technical side, one for the data collection, one for writing the content and the other one to organize all the activities as the team leaders. The final step is preparing a Blog and/or a web page to share their project with the community. This will bring not only reputation to them but also the feeling of satisfaction for completing a difficult task and creating social community about the problem area. This is also a kind of social responsibility work for the students.

Results

During the first two decades of the 21st Century, the author used the methodology in her courses at various universities in Istanbul. Each course he gave started with the timeline mentioned above. All students, in teams, prepared content and problem-based projects for their mid-terms and/or final exams. Thus, thousands of projects were studied in time. Here are the names and the years of those courses given at various universities:

1. 1997-2017: Boğaziçi University, Faculty of Education at various courses ("Quality in ELT", "Introduction to Teaching Profession", "Innovative Teaching", "Non-Violence in Education", "Conflict Resolution" and "Classroom Management").
2. 1997-1999: Marmara University, Engineering Faculty ("Leadership" Course).
3. 2000-2002: Istanbul Kültür University, Engineering Faculty ("Personal Quality & Leadership"
    a. Course).
4. 2003-2005: Yıldız Technical University, Faculty of Architecture and Engineering ("Personal Quality and Leadership" Course).
5. 2005-2007: Yeditepe University, Faculty of education ("Quality in Education" Course).
6. 2011-2013: London Kingston University, Faculty of Business and Law (Social Responsibility and Partnership Seminars_ICT Seagull Project partners).
7. 2018-2020: Bahçeşehir University (BAU), Institute of Educational Sciences, Graduate Program of Educational Administration ("Strategic Planning at Educational Institutions" Course).
8. 2019-2020: Cyprus Science University (CSU), Institute of Educational Sciences, Graduate Program of Educational Administration ("Strategic Planning at Educational Institutes" and "Total Quality Management at Schools" Courses).

After learning the methodology, the undergraduate and graduate students attended some international conferences to present their projects and gained experience of attending and presenting an academic work before the international audience. Some of the student teachers have become the co-trainers along with the author and visited some schools to train the teachers and students teams there. Some wrote collaborative academic papers with the author. They were all great experiences for them.

In 2019 a team of BAU graduate students presented their mid-term project about "Village Institutes and Motivation" at the 4th International Educational Conference on Village Institutions of Rating Academy and Onsekiz Mart University in Çanakkale in 2019. It was prepared by İmece Circles methodology. Their full article of their project also took part in the Conference Book (Köksal, H., Şen, F., Balkan, İ., Tosyalı, A.E. , 2019)

During the spring term of the 2019-2020 Academic year, the graduate students of CSU conducted a fully virtual online course with the author, and they prepared eight projects based upon the Virtual İmece Circles Methodology. Here is the list of those projects:

1. Why do not school leaders give the needed importance to strategic planning?
2. Why do school principals generally ignore the educational leadership at North Cyprus?
3. The importance of 'Time management' within the Strategic planning process.
4. The problems and solution of planning within the history.
5. The role of individuals within the strategic planning process.
6. Do schools in North Cyprus apply TQM and make strategic plans?
7. The problems of the CSU students during the pandemic days and solutions.
8. TQE at Cyprus schools.

It is interesting to share an International ICT project which has been going on for seventeen years including K-12 and university students as well (www.bilisimcimartilar.com/english). It started for private K-12 schools but as the years passed by, upon the request of other parties gifted and challenged teams and then HEI students were added.

Some of the students registered in the International ICT Seagulls Project to compete with international project teams from UK, USA, India, Nepal, Sri Lanka, and South Africa. Similar steps are also used for K-12 schools. Students and teachers collaborate to bring solutions to the current local or global problems. For instance, this year two high schools from Sri Lanka, two middle schools from Nepal, one high school from India and two high schools from Turkey registered and they have been preparing their online projects. They will be evaluated in October and the results will be announced at the beginning days of November just before the next project year starts. There are four main categories within the Project: K-12 students, challenged & gifted students, University students and community leaders. Four CSU graduate projects also registered it.

Conclusion and Recommendations

Over the past few months, education officials have been forced to cancel classes and close the doors to campuses across the world in response to the growing coronavirus outbreak. The Covid-19 has created a new world order requiring a shift in perspective and necessitating thinking in different ways. Norms are constantly changing. It is clearly understood that a new model for higher education is crucially needed. The virus has taught the higher education community hard lessons about the importance of using alternative innovative ways of online teaching. While most colleges and universities around the world integrate some form of online education into their coursework, moving all programs online may prove challenging. While some universities may already have strong online systems, smaller universities may struggle under the weight of the demand. Using "Massive Open Online Courses (MOOC)" option is also gaining popularity. Presidents, vice-chancellors, and academic deans are trying to reconsider what part of their educational delivery will be offered in person and what part will be offered online. Tele-conferencing opportunities seem to replace long distance travel. (Dennis, 2020).

On the other hand, the methodology of online education is important, too. What to teach, how to teach, why to teach? These questions seem to be occupying the minds of instructors. In this paper, an online model was presented with its philosophy, steps and outcomes in general. All the students were successful and all students got the top grades. One of the students wrote in his reflection paper these: "That methodology was just like a miracle for us at these difficult times. I had dreamed that course one of the lectured courses; boring and traditional. I was not expecting to be that much creative for the project. It was motivating, provoking the hidden leadership skills in me. I have learned at that age (38) that learning might also be fun. I promise, I will teach this methodology not only to my students but my children too".

As a final remark, it might be said that it is the responsibility of an educational institute to prepare qualified workforce for the future world for the well-being of the society. Online education cannot be the reason of stopping or malfunctioning of HEIs. Innovative trials and

collaborative actions of related bodies will always bring solutions to the problems along with the academic staff.

References

Ali, S. (2013). *Building bridges between quality and leadership*. Maryland: Maple Creek Media.

Brassard, M. (1996). The Memory Jogger Plus+, Featuring the Seven Management and Planning Tools, Salom NH: Goal,/QPC.

Chapagain, D. P.(2019). Students' Quality Circels (SQCs). QUEST-Nepal, Nepal, Lalitpur:Nepalese Design Pvt.Ltd.

Dennis, M. (2020). How will higher education have changed after COVID-19? Retrieved from: https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20200324065639773

Köksal, H. (2004). *İmece Halkaları ile Eğitimde Güç Birliği*. İstanbul: Akademi Yayıncılık.

Köksal, H. (2005). *Training Innovative & Creative Teachers in the Era of Technology through İmece Circles.* KSEE 2005, Hıfzı Doğan (Ed.), Girne American University, Girne, North Cyprus, 24-26 Mart.

Köksal, H., Kozan, K., Gündüz, N., Gediman, Ü. (2005). An İmece Circle's Analysis and Comparison of the Guidance Problem at a Turkish and Japanese University, KSEE 2005, Hıfzı Doğan (Ed.), Girne American University, Girne, North Cyprus, 24-26 Mart.

Köksal, H. (2009). Using Technology to Support Future Critical Thinkers and problem Solvers', Innovation, Evaluation, Collaboration. 12th International Convention on Students' Quality Control Circles (ICSQCC), 2-5 Aralık, CMS, Lucknow, India.

Köksal, H. (2013). Reducing Teacher Resistance to Change and Innovation. The 6th International Conference of Learning International Networks Consortium (LINC), The Massachusetts Institute of Technology, Cambridge, Massachusetts, USA, 16-19 Haziran.

Köksal, H. (2017). İmece ile Yeniden Köy enstitüleri, Detay Yayıncılık, Ankara.

Köksal, H. (2018). Bireyden Okula ve Topluma Yayılan Kalite Farkındalığı 2. International Awareness Conference, 13-16 Aralık, Rating Academy, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

Köksal, H., (2019a). Köy Enstitüleri Felsefesi ve Uygulamalarını Günümüze Taşımak IV. Uluslararası Rating Academy Kongresi, Köy Enstitüleri ve Eğitimde Yeni Arayışlar, Rating Academy ve 18 Mart Üniversitesi, Mehmet Şahin, Mustafa Aydın Başar (Eds). Çanakkale, Türkiye, 2-3 Mayıs 2019

Köksal, H. (2019b). Training Critical Thinking Professionals through İmece Circles and Concept Maps. Journal of University Research, December 2019, 2 (3), 174-182.

Köksal, H., Ennals, R. (2019). Öğrenci Kalite Halkaları ve Köy Enstitüleri: Eğitim için Alternatif Kurumsal Yapılar. IV. Uluslararası Rating Academy Kongresi, Köy Enstitüleri ve Eğitimde Yeni Arayışlar, Rating Academy ve 18 Mart Üniversitesi, Mehmet Şahin, Mustafa Aydın Başar (Eds). Çanakkale, Türkiye, 2-3 Mayıs.

Köksal, H., Şen, F., Balkan, İ., Tosyalı, A.E. (2019). Köy Enstitülerinde Motivasyon Neden Yüksekti? IV. Uluslararası Rating Academy Kongresi, Köy Enstitüleri ve Eğitimde Yeni Arayışlar, Rating Academy ve 18 Mart Üniversitesi, Mehmet Şahin, Mustafa Aydın Başar (Eds). Çanakkale, Türkiye, 2-3 Mayıs 2019Köksal, H., BAU

Köksal, H. (2020). The Responsibility of Civil Society organizations (CSOs) for Supporting Education. Journal of University Research, April 2020,3 (1), 40-43.

NUTRITION IN CHILDREN WITH MENTAL DISORDERS AND ANTICIPATED NUTRITIONAL PROBLEMS

Ca[redacted][1] ara YEKTAOGLU[2*]
[1][redacted] Near East University, North Cyprus.
[2]*Correspondence: [redacted] University of Kyrenia, North Cyprus.

Abstract

The children with mental disorders are under the risk of insufficient and imbalanced nutrition depending on various nutrition elements. The aim of this compilation is to evaluate nutrition problems anticipated in children with mental disorders, their nutrition states and to compile the studies on different nutrition treatments. The studies on nutrition state of children with mental disorders and their treatments were compiled by using key words “nutrition state”, “food intake” and “mental disability” through PUBMED database. As a result of this compilation, it has been found that; the children with mental disorders had sedentary physical activities and their obesity frequency was higher. Also, the health of children was affected depending on the insufficiency of macro and micro nutrients. The early diagnosis and intervention for the nutritional problems of children with mental disorders through a multidisciplinary approach is very essential in terms of general health and enhancing life quality of children.

Keywords: mental disability, dietary intake, nutritional status

Introduction

The term mental disorders is used to define the mental deficiency or mental retardation (MR). Mental deficiency might occur due to reasons that could cause permanent harm to the brain during the central neural system before, during or after the birth (Table 1) (WHO, 1996). The mental deficiency is a developmental disorder that occurs generally before the age 18. In these individuals, the mental functions are less developed, the daily needed nutrition, dressing, toilet, self-care, speaking, understanding, communication and social abilities and adaptive skills such as societal utility are insufficient (Ke et al, 2012). The mental deficiency is classified under 4 titles as slight, medium, excessive and very excessive mental deficiency. The slight mental deficiency is not etiologically diagnosed whereas medium and excessive are generally are observed based on genetic disorders. On Table 2, adulthood acquisition of individuals with mental disability on different degrees by WHO has been illustrated (WHO, 2010). The individuals with mental deficiency are in the risk group in terms of health problems and the reason is; the health problems are seen in those individuals according to the general society and they are not able to benefit from the health services sufficiently. Recently, although life expectancy in individuals with mental deficiency has increased, the death rate is higher in disabled individuals in general society (Ergün & Aydoğan, 2006). Nutritional difficulties are among the early death reasons in individuals with mental deficiency. Problems related to the nutrition are seen more frequent in the individuals with mental deficiency. In these individuals, the nutrition state has importance on general health and life quality.

Depending on nutrition, firstly overweight and obesity or malnutrition problems are frequently seen (Kömerik et al, 2012). In children with mental deficiency, malnutrition might be observed based on nutritional less knowledge or eating disorders. Various eating disorders are observed, especially; secretly eating, excessive eating desire, pica, spilling the food or scattering. Based on eating disorders, constipation, vomiting, iron and zinc deficiency, absorption and intestinal parasites can be observed (Penagini et al, 2015).

Table 1.

The common reasons of having mental deficiency according to WHO

Category	Type	Examples
Prenatal (Before birth)	Chromosomal Disorders	• Down's Syndrome • Fragile X syndrome • Prader Willi syndrome • Klinefelter's syndrome
	Single Gene Disorders	• Inborn errors of metabolism, such as galactosemia* • Phenylketonuria* • Mucopolysaccaridoses • Hypothyroidism* • Tay-Sachs disease
	Other conditions of genetic origin	• Neuro-cutaneous syndromes such as tuberous sclerosis and neurofibromatosis • Brain malformations such as genetic microcephaly, hydrocephalus and myelo-meningocele* • Other dysmorphic syndromes, such as Laurence-Moon-Biedl syndrome • Rubinstein-Taybi syndrome • Cornelia de Lange syndrome
	Adverse environmental influence	• Deficiencies such as iodine deficiency and folic acid deficiency * • Severe malnutrition in pregnancy * • Substances use* such as alcohol (fetal alcohol syndrome), nicotine and cocaine during early pregnancy • Exposure* to other harmful chemicals such as pollutants, heavy metals, abortifacients, and harmful medications such as thalidomide, phenytoin and warfarin in early pregnancy • Maternal infections such as rubella*, syphillis*, toxoplasmosis, cytomegalovirus and HIV • Others, such as excessive exposure to radiation* and Rh incompatibility*
Perinatal (around the time of birth)	Third trimester (late pregnancy)	• Complications of pregnancy* • Diseases* in mother, such as heart and kidney disease, diabetes • Placental dysfunction
	Labour (during delivery)	• Severe prematurity, very low birth weight, birth asphyxia • Difficult or complicated delivery * • Birth trauma *
	Neonatal (First four weeks of life)	• Septicemia, severe jaundice* , hypoglycemia
Postnatal (infancy and childhood)		• Brain infections such as; Tuberculosis, Japan encephalitis and bacterial meningitis • Head Injury* • Chronic lead exposure* • Severe and prolonged malnutrition* • Gross under stimulation*

*Definitely or potentially preventable

Table 2.

Adulthood Acquisition According to the Degree of Mental Deficiency

Degree	IQ Range	Adult Attainment
Mild	50-70	Literacy + Self-help skills ++ Good speech ++ Semi-skilled work +
Moderate	35-50	Literacy +/- Self-help skills + Domestic speech + Unskilled work with or without supervision +

Severe	20-35	Assisted self-help skills + Minimum speech + Assisted household chores +
Profound	Less than 20	Speech +/- Self-help skills +/-

+/- Sometimes attainable, + Attainable, ++ Definitely attainable

The Importance of Nutrition in Children with Mental disorders

The nutrition is the base of health all over the life. The primary function of diet in correct and healthy nutrition is to provide sufficient energy and nutrient elements for body working and to avoid from possible metabolic diseases which mean the main condition of a healthy life. As the gender, age, physical activity, genetics, physiological features and illness state affect the necessary nutrition element amounts, the nutrition should be planned personally and implemented (Baysal et al, 2002; Baysal, 2011; Besler et al, 2015). Many factors should be recognized while evaluating the nutrition plan of the children with MR. The growth rate, body composition and nutrition habits in MR children are different from the healthy children and it is difficult to determine their energy requirement. When developing nutrition plan, the plan should be based on healthy growing and development, increasing the body resistance towards infections, strengthen the immune system, providing energy requirement, preventing malnutrition development according to the child's age, body weight and clinical situations (Ünal & Özenoğlu, 2016; Köksal, 2008). The energy needs of MR children should be determined by recognizing especially the insufficient physical activity and obesity risk and also the energy intake should be lowered in cases of rapid weight increase whereas it should be increased in cases of rapid weight loss. According to the World Health Organization (WHO), the energy requirement of children with mental deficiency have been determined by considering the physical activities and stress factors and these energy requirement are illustrated on Table 2 (Hampson & Blatt, 2015; UNU & WHO, 2004).

Table 3.

The basal metabolism energy requirement balance of children with mental deficiency according to WHO.

Age (year)	**Female Kkcal/day**	**Male Kkcal/day**
0-3	(60.9xkg)-54	(61xkg)-51
3-10	(22.7xkg)+495	(22.5xkg)+499
10-18	(17.5xkg)+651	(12.2xkg)+746
18-30	(15.3xkg)+679	(14.7xkg)+496

***Activity/stress factors;**

For well-fed, slight-medium stressed bed rest children: PA x 1.3 For slight-medium stressed with normal activity child, severe stressed (trauma, sepsis, cancer) inactive child or malnutritioned child that needs catching growing and has minimal activity: PA x 1.5 For an active child that needs to catch up the growth or for an active child with severe stress: PA x 1.7 was determined. Kkcal: Kilocalorie, Kg: Kilogram, PA: Physical Activity

Nutritional Problems Anticipated in Children with Mental disorders

The substances taken from nutrients in healthy individuals are altered through metabolism on a certain level. When this period does not progress healthily, the toxic substances are accumulated in the body and affect it negatively resulting in prevention in brain development which causes brain damage. The most frequent metabolism diseases today are phenylketonuria, galacosemia and endocrine diseases. Also, the baby's brain development is affected negatively when mother has malnutrition during pregnancy or when the new born baby has malnutrition. Therefore, thanks to the early diagnosis, precaution and medical nutrition; the mental deficiency can be on lower level. As well as this, the determination of possible nutritional problems has great importance for treatment (Mathur et al, 2007; MEB, 2015). The poor nutrition is frequently seen

related to the growth disorders, reduction in peripheral circulation, slow wound healing, increased spasticity and irritability. According to the scientific literature, the % 46-90 of the cases especially in cerebral palsy children had malnutrition (Dahl et al, 1996). Depending on nutrition, the factors affecting the malnutrition are gastrointestinal disorders such as, main oral motor dysfunction, gastro esophageal reflux and constipation which cause insufficient food intake (Penagini et al, 2015). There are 2 types of nutrition disorders in children with mental deficiency;

Obesity

As a result of more energy intake than the spent energy, the obesity occurs. The developmental deficiency in long bones, low height and insufficient physical activities are the prominent indications of chronic nutrition insufficiency (Fragala-Pnikham et al, 2006). The children and adolescents with mental deficiency have 2 or 3 times possibility than the general population in terms of being obesity. The obese children with mental deficiency are under the future risk of hypertension, cardiovascular diseases, type 2 diabetics and paralysis. The weight gain due to the obesity in those individuals increases the risk of low life quality and short life span. According to the studies, the high body mass index has relationship with autism, Down syndrome and spinal bifida. Also, it has been shown that; the female children with mental deficiency have higher risks of being overweight and obesity than the males. There are many factors contributing the obesity prevalence increase in disabled individuals (Grumstrup & Demchak, 2017). In a study conducted by Susan et. al., on 252 children with autism in ages 2-11; the 2-5 aged autistic children have higher rate of being overweight and obesity whereas 5-11 aged autistic children have higher rate of being overweight (Hyman et al, 2012).

As a result of more energy intake than the spent energy, the obesity occurs. The developmental deficiency in long bones, low height and insufficient physical activities are the prominent indications of chronic nutrition insufficiency (Köksal, 2008). As a result of the study held by Köşeroğlu and Mert Boğa in 2011 on individuals with mental deficiency; %71.7 of the individuals were obese. The rate of obesity in females is observed to be higher than the males (Köşgeroğlu & Mert Boğa, 2011). According to the study by Basil et. al., a more serious kilo control during the early childhood in Down syndrome was necessary as this group has high obesity risk. With regards to these suggestions, Emerson et. al., conducted a study on children with mental deficiency that shows %5-6 of them were obese. Moreover, in the children with mental deficiency who do not exercise, although they consume high nutritive valued nutrients, they gain weight more than the ones who do not (Rye marks).

Malnutrition

As a result of long term insufficient intake of necessary body requirment nutrient values, the malnutrition occurs. There is a decrease in movements depending on being unable to walk, muscular weakness or muscular dystrophy especially in children with mental deficiency. The children with malnutrition have insufficient nutrition and growth or developmental retardation. As a result of malnutrition; the functional capacity in children decreases as well as physical activities, gastrointestinal system function and also the immune system is negatively affected (Köksal, 2008; Fung et al, 2002). According to the studies held; malnutrition rate is higher in children with mental deficiency and in order to increase the life quality, a sufficient nutrition support for children with mental deficiency should be provided. In a study about the children with mental deficiency between 6-14 ages, the low weight rate of children was %14.1 according to Z score. The shortness (achondroplasia) rate was between %33,5 with meaningful higher prevalence in more grown children. The wasting of muscles and lipids was detected on % 30.2 rate and it was higher in males than females meaningfully. The lipid reservoir was detected to be wasted in % 14.7 of children. When the body mass index was evaluated, the BMI of males was higher than the females on meaningful level. The decrease in anthropometric measurements was related to the decrease in socioeconomic situation (AbdAllah et al, 2007). In a study about 10-18 year-old children, %14.3 of children was thin when the body weight was evaluated according to the age. The shortness

(achondroplasia) rate was %28.6 and this rate increased by the age and it was found out that; the females were shorter than the males (Nogay, 2013).

Micronutrient Deficiencies

Depending on the insufficient nutrition in children especially energy-protein malnutrition and the related slowdown of growth and development might cause insufficiency in micro nutrient elements. The low level of micro nutrient elements might affect the cognitive, behavioral, social and developmental results therefore the life quality. In a study about 26 children with cerebral palsy between ages 1,5-17; 4-day with 24 hours nutrient consumption was detected and their micro nutrient element intake was evaluated. As a result, nearly %50 of children had low iron intake. Also, vitamin D, niacin, vitamin E, folate and calcium intake was low. In children with multi-vitamin fortification, the thiamine and cobalamin concentrations were higher than the ones who do not have fortification. Although the vitamin and mineral intakes of nutrient fortified children were higher, the intake of folate, iron, magnesium and vitamin D were insufficient. In general, in children especially who do not have nutrient fortification; the micro nutrient element concentrations and low nutrition intake were said to be lower (Hillesund et al, 2007). %28 of 71 children with neurological deficiency, the serum selenium levels were below the 4g/dl. In children whose serum selenium levels were below 2g/dl; the clinical findings were detected such as cardiac dysfunction, nail whitening, macro cythemia and hair loss (Etani, 2014). In a study by Fukuda et al., (2015) on 65 epileptic children, the plasma carnitin concentrations were evaluated. Nearly %17 of epileptic patients were found to have carnitine deficiency and there was a meaningful relationship with enteral nutrition, antiepileptic medicine numbers, body weight, height and gross motor functional skills (Fukuda et al, 2015). The malnutrition occurred due to anthropometric measurements and micro nutrient deficiency was seen higher in children with mental deficiency and it was stated to be increasing with age and socio economic levels. A study about 639 children with mental deficiency between ages 6-14 stated that; except for the average blood hemoglobin values and average plasma zinc; there was not a meaningful difference in terms of average plasma levels of vitamins and minerals measured. The general prevalence of iron deficiency anemia was higher in males % (41.5), than the females (% 37.1). A-tocopherol deficiency was more common than the vitamin A deficiency. The general prevalence of zinc, magnesium and copper deficiency were % 1.8,% 40 and % 25.3 respectively. The height prevalence of iron deficiency anemia in children with mental deficiency can be related to the low iron intake from the animal sources (AbdAllah, 2007). The iron deficiency anemia is related to disrupted cognition and it had negative effects on school performance of children. According to the studies; although the anemia was treated it caused long term and irreversible mental developmental disorder and this situation was proved to be related with lead absorption increase due to the iron deficiency in early years. Therefore, the increased lead absorption due to iron deficiency in children causes central neural system damage and these children are twice under risk in terms of neural-developmental disorders in this system (Eden, 2005). On other study about 77 children with mental deficiency between 10-18 ages; the females had higher intakes of energy, protein, vitamin C, zinc, folic acid and niacin than the males between 10-18 ages. Whereas except for vitamin C, the males between 14-18 ages had other all nutrient elements compared to the females. The folic acid and calcium intake of females between 10-13 ages and the calcium intake of males between 10-13 ages were found to be lower than the suggested values. In females of 14-18 age group; the intake of vitamin C and calcium were lower than the suggested values of calcium intakes of males. The nutrition situation of children with mental deficiency should be closely followed and sufficient nutrition fortification should be provided in order to increase the normal body weight, growth and higher life quality (Nogay, 2013).

Gastrointestinal Problems

The suitable control of digestive system depends on the healthy function of neural system and its completeness. The development of gastrointestinal and nutrition disorders is more possible in patients who has structural abnormalities in central and peripheral neuron system. Dysphagia,

swallowing and gastro esophageal reflux are among the most frequent nutrition problems in individuals with mental deficiency (Sullivan & McIntre, 2005; Sullivan 2008). Especially in case of anorexia of nutrition rejection due to gastro esophageal reflux, the enteral nutrition should be added to the daily nutrition for individuals. These products are rich in energy, protein, vitamins and minerals. Also, it includes fortifying nutrient elements for central neural system such as taurine, carnitin, biotin, choline and inocitol (Del Giudice, 1999). Dysphagia

Dysphagia occurs as a result of failure in ne of the oral, farengeal or oesophagus phases in swallowing. Dysphagia is commonly seen in children with brain damage in early years of life but, it can also be seen in children with brain damage due to brain tumor, retardation, encephalit, trauma later or in children with neurological degenerations such as muscular dystrophy or genetic disorders including Down and Rett syndromes (Reilly et al, 1996; Morgan, 2010). As including both oral and farengeal phase disruption the orofarengeal dysphagia is the main factor playing role in insufficient nutrition intake in children with mental deficiency. It causes children to eat slower than the other family members. Compared to the healthy children, it can take 2-12 times more to swallow purified nutrients and 16 times more to chew and swallow solid nutrients. As a result, the eating time could be insufficient for these children and accordingly, it causes malnutrition and there can be a need for caretaker (Penagini, et al, 2015).

In a study held by Rilly et.al, the oral motor skills of 49 children with CP in 12-72 months old were evaluated. As a result, %90 of children had oropharyngeal dysphagia clinically on meaningful level and also one third of them had limited oral intakes which were limited to purified or liquid nutrients depending on the severity of dsyphagia. %60 of children applied to the clinic in order to be fed due to being addicted to the mother, %57 of them applied to the clinic as having once drowning hazard during nutrition and %71 of them applied to the clinic due to frequent coughing and drowning. Dysphalgia seriousness was stated to be directly related to functional motor disorder severity and the medium and severe oropharyngeal dysphagia (Reilly & Skuse, 1992). In the two separate studies by Benfer et.al., the aim was to define clinical findings and prevalence of oral and pharyngeal phase disorders of children with oropharyngeal dysphalgia. %93.8 of 130 children diagnosed with cerebral palsy in 18-36 months, were detected to have oral phase disorder during saliva control or eating and drinking. The most frequent indication in solid nutrients for dysphagia was the difficulty in biting and chewing and also difficulty in sipping from the glass for the liquids. In the study by Benfer et.al., %68 of subjects detected clinical findings indicating the pharyngeal phase disorder. By the direct evaluation, the most frequent indications are; %44.7 coughing, %20.3 hard voice, %18.7 wet breathing and %11.4 choking. Most of the indications were observed more frequently in liquid nutrients. Pharyngeal phase disorder might be sometimes difficult to detect as the CP children are under the risk of “quiet aspiration” and as the cough reflex was lacking in %82-94 of aspiration cases (Benfer et al, 2014; Benfer et al, 2015).

Gastroesophageal Reflux

Gastroesophageal Reflux is very common in children with mental deficiency and is observed %75 of the cases. Aethiopathogenesis can be related to Gastro esophageal Reflux such as Esophagus dysmotility, hiatus hernia, long-term supine position, secondary increased intra-abdominal pressure to spasticity, scoliosis or attacks and also antroduodenal dysmotility. Vomiting and frequent insufficiency contributing to nutrient and energy losses are among the typical clinical indications of Gastro esophageal Reflux (Ravelli & Milla 1998). Gastro esophageal Reflux episodes repeating due to frequent exposure of esophagus mucosa in acidic reflux can cause complications such as the peptic esophagitis, ulceration and stenosis formations. As the children with mental deficiency are unable to express the symptoms like, burning, epigastric pain and dysphalgia; they show avoiding from the nutrient or reluctance and there is an important decrease in energy and nutrient intakes (Sondheimer & Morris, 1979).

Constipation

In children with mental deficiency there is a slowdown in intestinal motion due to physical inactivity and thus the constipation is the most frequent complication as a result. When it occurs

regularly or severely; it might affect the nutrient intake or eating habit depending on vomiting, nausea and stomach ache. In order to prevent constipation problem, it is suggested to increase liquid and pulp consumption and also laxative foods such as dry fruits should be added to the nutrition (Sullivan & McIntyre, 2005; Del Giudice et al 1999; Veugelers, 2010)

Nutritional Requirments in Children with Mental disorders

By considering the low physical activity and high obesity risk; the requirment should be determined, energy intake should be decreased in case of rapid weight gain whereas the energy intake should be increased in case of weight loss. For children with neurological disabilities; the protein requirment is similar to the healthy children. The Diet Reference Intake amount suggested for protein is enough for these children. If there are decubitus ulcers, the protein should be increased. When the energy need is low, problems related to protein intake can occur. Protein provision can be difficult for children fed with tube who need low energy. In these children, high protein food or protein fortification should be used (Mascarenhas et al, 2008).

The Effects of Nutrients on Cognitive Evelopment Fatty Acids

The fat is the main nutrient element for human life. It is found in natural combination of nutrients and helps to intake the polyunsaturated fatty acids to the body because they are not formed in human bodies. The polyunsaturated fatty acids are under 2 groups as n-3 and n-6 fatty acids. These polyunsaturated fatty acid amounts (n-3 and n-6) are more in breast milk than the cow milk as it is accepted essential due to its special functions and it is not formed in the body. Also, there are alpha-linolenic acid (ALA) of n-3 fatty acids and its synthesis as eicosapentaenoic acid (EPA) and decosahexaenoic acid (DHA) are found in breast milk which have effective role in brain development however they are not found in cow milk. In a rapid brain development in the last trimester of pregnancy, the placenta provides to the fetus the DHA of n-3 and AA (Arachidonic Acid) of n-6 fatty acids. The insufficient intake of DHA through a diet affects the learning negatively. The development of central neuron system depends on the amount and quality of fats consumed in the last phase of prenatal life and in the first months of postnatal life. Placenta and breast milk provide these fats for the babies during prenatal and post natal period (Gökmen & Köksal, 2001).

Vitamins

Known as occurring as free radicals as a result of normal metabolism, the oxidative stress harms the organism through harmful molecules if there is especially antioxidant deficiency. Although the brain includes protective antioxidant in a certain amount, it a very sensitive organ towards oxidation as it includes high poly-saturated fatty acids. While the increase of antioxidant capacity and decrease of oxidative stress reduces the frequency of cerebrovascular, cardiac, cataract, diabetes and cancer diseases; they slower the reduction of cognitive functions or prevent. In a study on elderly people, it has been found out that; the sufficient intake of vitamin E positively affects cognitive functions. Although the vitamin E deficiency is not the main factor for cognitive function loss; there is a strong relationship between them and therefore in elderly people vitamin E state should be evaluated and its deficiency should be prevented (Ortega et al, 2002).

Minerals

Iron

The iron affects the mental, motor and cognitive functions and when it is not treated sufficiently there is a permanent reduction in intelligence scores and cognitive phases. So, the iron deficiency anemia development should be prevented and the cases should be detected as soon as possible and be treated which must be implemented as a state policy (Erduran, 2010).

Zinc

Zinc plays important role in protein synthesis, wound healing, immune function, tissue growth and its repair. This mineral is especially important during adolescence due to its role in

growing and sexual growth. Therefore, nutrients rich in zinc should be in daily nutrition of adolescents such as; walnut, hazelnut, peanut, almond, sesame, legumes, liver and meat (Öztürk et al, 2011). There is a positive correlation detected between reading ability and hair zinc level in primary school children (Penland, 2000).

Iodine

Iodine is necessary for thyroid hormone formation. As it is officially obligation to add iodine to kitchen salts, the iodized salt consumption is met. When the iodine intake is insufficient, cretinism in children and goitre in adults are seen. The iodine deficiency is the main reason of preventive mental deficiency in the world. The most striking and negative effect of insufficient iodine intake is seen in embryo after 12 weeks when the baby started to grow in womb. Iodine deficiency affects the brain and neuron system's normal development by causing thyroid hormone deficiency. As a result, a baby would be born with life-long exposed to disability. Although the deficiency thyroid functions are normal in the first years of life, it influences the brain development (Özmert, 2005).

Result and Suggestions

In order to prevent nutritional problems in children with mental deficiency, the parents should be educated about the child and adolescent nutrition and also child growth follow-up should be held. These follow-ups and educations are suggested to be planned by the dietician, nurse, physician in family health centers.

References

AbdAllah, A. M., El-Sherbeny, S. S., & Khairy, S. (2007). Nutritional status of mentally disabled children in Egypt. *The Egyptian Journal of Hospital Medicine*, *29*(1), 604-615.

Baysal, A., Bozkurt, N., Pekcan, G., Besler, T., Aksoy, M., Merdol, K. T., ... & Mercanlıgil, S. M. (2002). Diyet El Kitabı (7. bs.). *Ankara: Hatipoğlu Yayınevi*.

Baysal A. (2011). *Beslenme.* (13.bs.). Ankara: Hatiboğlu Yayınevi

Benfer, K. A., Weir, K. A., Bell, K. L., Ware, R. S., Davies, P. S., & Boyd, R. N. (2014). Oropharyngeal dysphagia in preschool children with cerebral palsy: oral phase impairments. *Research in developmental disabilities*, *35*(12), 3469-3481.

Benfer, K. A., Weir, K. A., Bell, K. L., Ware, R. S., Davies, P. S., & Boyd, R. N. (2015). Clinical signs suggestive of pharyngeal dysphagia in preschool children with cerebral palsy. *Research in developmental disabilities*, *38*, 192-201.

Besler, H. T., Rakıcıoğlu, N., Ayaz, A., Büyüktuncer-Demirel, Z., Gökmen-Özel, H., & Eroğlu Samur, G.(2015). Türkiye'ye özgü besin ve beslenme rehberi. *Ankara: Hacettepe Üniversitesi*.

Dahl, M., Thommessen, M., Rasmussen, M., & Selberg, T. (1996). Feeding and nutritional characteristics in children with moderate or severe cerebral palsy. *Acta paediatrica*, *85*(6), 697-701.

Del Giudice, E., Staiano, A., Capano, G., Romano, A., Florimonte, L., Miele, E., ... & Crisanti, A. F. (1999). Gastrointestinal manifestations in children with cerebral palsy. *Brain and Development*, *21*(5), 307-311.

Eden, A. N. (2005). Iron deficiency and impaired cognition in toddlers. *Pediatric Drugs*, *7*(6), 347-352.

Erduran, E. (2010). Türkiye'de demir eksikliği anemisi ve güncel yaklaşım. *Türk Hematoloji derneği*.

Ergün, S., & Aydoğan, T. (2015). Yapay Zekâ Alanındaki Kavram Yanılgılarını Belirlemeye Yönelik Bir Çalışma.

Etani, Y., Nishimoto, Y., Kawamoto, K., Yamada, H., Shouji, Y., Kawahara, H., & Ida, S. (2014). Selenium deficiency in children and adolescents nourished by parenteral nutrition and/or selenium-deficient enteral formula. *Journal of Trace Elements in Medicine and Biology*, *28*(4), 409-413.

Fragala-Pinkham, M. A., Bradford, L., & M. Haley, S. (2006). Evaluation of the nutrition counselling component of a fitness programme for children with disabilities. *Pediatric Rehabilitation*, *9*(4), 378-388.

Fukuda, M., Kawabe, M., Takehara, M., Iwano, S., Kuwabara, K., Kikuchi, C., & Ishii, E. (2015). Carnitine deficiency: Risk factors and incidence in children with epilepsy. *Brain and Development*, *37*(8), 790-796.

Fung, E. B., Samson-Fang, L., Stallings, V. A., Conaway, M., Liptak, G., Henderson, R. C., & Chumlea, W. (2002). Feeding dysfunction is associated with poor growth and health status in children with cerebral palsy. *Journal of the American Dietetic Association*, *102*(3), 361-373.

Gökmen, H., & Köksal, G. (2001). Bebek beslenmesinde yağ asitlerinin önemi. *Beslenme ve Diyet Dergisi*, *30*(1), 35-44.

Grumstrup, B., & Demchak, M. (2017). Obesity, nutrition, and physical activity for people with significant disabilities. *Research, Advocacy, and Practice: for complex and chronic conditions: A journal for physical, health, and multiple disabilities*, *36*(1), 13-28.

Hampson, D. R., & Blatt, G. J. (2015). Autism spectrum disorders and neuropathology of the cerebellum. *Frontiers in neuroscience*, *9*, 420.

Hillesund, E., Skranes, J., Trygg, K. U., & Bøhmer, T. (2007). Micronutrient status in children with cerebral palsy. *Acta Paediatrica*, *96*(8), 1195-1198.

Hyman, S. L., Stewart, P. A., Schmidt, B., Lemcke, N., Foley, J. T., Peck, R., ... & James, S. J. (2012).b Nutrient intake from food in children with autism. *Pediatrics*, *130*(Supplement 2), S145-S153.

Ke, X., Liu, J., ve Rey, J. M. (2012). Intellectual disability. IACAPAP e-Textbook of Child and Adolescent Mental Health. Genebra: International Association for Child and Adolescent Psychiatry and Allied Profession

KÖMERİK, N., KIRZIOĞLU, Z., & EFEOĞLU, C. G. (2012). Zihinsel engele sahip bireylerde ağız sağlığı. *Atatürk Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi Dergisi*, *2012*(1), 96-104.

Köksal, G. (2008). Engellilerde beslenme. *TC Sağlık Bakanlığı, Temel Sağlık Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Beslenme ve Fiziksel Aktiviteler Daire Başkanlığı, Ankara*.

Köşgeroğlu, N., & Mert Boğa, S. (2011). Yaşam aktivitelerine dayalı hemşirelik modeli (YADHM)'ne göre zihinsel engelli bireylerin sorunları ve hemşirelik. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, *4*(1), 148-154.

Mascarenhas, M. R., Meyers, R., & Konek, S. (2008). Outpatient nutrition management of the neurologically impaired child. *Nutrition in Clinical Practice*, *23*(6), 597-607.

Mathur, M., Bhargava, R., Benipal, R., Luthra, N., Basu, S., Kaur, J., & Chavan, B. S. (2007). Dietary Habits and Nutritional Status in Mentally Retarded Children and Adolescents: A Study from North Western India. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, *3*(2), 22-29.

Morgan, A. T. (2010). Dysphagia in childhood traumatic brain injury: a reflection on the evidence and its implications for practice. *Developmental neurorehabilitation*, *13*(3), 192-203.

Nogay, N. H. (2013). Nutritional status in mentally disabled children and adolescents: A study from Western Turkey. *Pakistan Journal of Medical Sciences*, *29*(2), 614.

Ortega, R. M., Requejo, A. M., López-Sobaler, A. M., Andrés, P., Navia, B., Perea, J. M., & Robles, F. (2002). Cognitive function in elderly people is influenced by vitamin E status. *The Journal of nutrition*, *132*(7), 2065-2068.

Özmert, E. N. (2005). Erken çocukluk gelişiminin desteklenmesi-I: Beslenme. *Çocuk sağlığı ve hastalıkları dergisi*, *48*(1), 79-195.

Öztürk, Y., Günay, O., & Aykut, M. (Eds.). (2011). *Halk sağlığı: genel bilgiler*. Erciyes Üniversitesi.

Penagini, F., Mameli, C., Fabiano, V., Brunetti, D., Dilillo, D., & Zuccotti, G. V. (2015). Dietary intakes and nutritional issues in neurologically impaired children. *Nutrients*, *7*(11), 9400-9415.

Penland, J. G. (2000). Behavioral data and methodology issues in studies of zinc nutrition in humans. *The Journal of nutrition*, *130*(2), 361S-364S.

Ravelli, A. M., & Milla, P. J. (1998). Vomiting and gastroesophageal motor activity in children with disorders of the central nervous system. *Journal of pediatric gastroenterology and nutrition*, *26*(1), 56-63.

Reilly, S., & Skuse, D. (1992). Characteristics and management of feeding problems of young children with cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *34*(5), 379-388.

Reilly, S., Skuse, D., & Poblete, X. (1996). Prevalence of feeding problems and oral motor dysfunction in children with cerebral palsy: a community survey. *The Journal of pediatrics*, *129*(6), 877-882.

Sondheimer, J. M., & Morris, B. A. (1979). Gastroesophageal reflux among severely retardedchildren. *The Journal of pediatrics*, *94*(5), 710-714.

Sullivan, P. B., & McIntyre, E. (2005). Gastrointestinal problems in disabled children. *Current Paediatrics*, *15*(4), 347-353.

Sullivan, P. B. (2008). Gastrointestinal disorders in children with neurodevelopmental disabilities. *Developmental disabilities research reviews*, *14*(2), 128-136.

TC. Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). Zihin yetersizliği olanlar. Çocuk Gelişimi. Ankara.

United Nations University, & World Health Organization. (2004). *Human Energy Requirements: Report of Joint FAO/WHO/UNU Expert Consultation: Rome, 17-24 October 2001* (Vol. 1). Food & Agriculture Org.

Ünal, G., & Özenoğlu, A. (2016). Nörogelişimsel bozukluklarda beslenme.

Veugelers, R., Benninga, M. A., Calis, E. A., Willemsen, S. P., Evenhuis, H., Tibboel, D., & Penning, C. (2010). Prevalence and clinical presentation of constipation in children with severe generalized cerebral palsy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, *52*(9), e216-e221.

WHO (1996). ICD-10 Guide for Mental Retardation. Geneva: Division of Mental Health and Prevention of Substance Abuse, WHO.

World Health Organization. (2010). *Collect essential information about needs and services and assure quality service: priority paper for the Conference Better Health, Better Lives: children and young people with intellectual disabilities and their families, Bucharest, Romania 26-27 November 2010* (No. EUR/51298/17/PP/9). Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.

CROSSROADS TO E-LEARNING BLENDED WITH SOLUTIONS FOR SCHOOLS

Mandeep Kaur[1*]

[1*] Correspondence: [redacted] V.P.O. Reru, Jalandhar-144012 Punjab, India

Abstract

Learning is a platform to impart knowledge and deliver education on a large scale through a network by 24X7 hours. The aim of this paper is to throws light on various concerns arises through this dilemma of COVID-19 while training programs are conducted by the organizations as well as individuals. As e-learning is the best way of sharing all kind of material simultaneously with training sessions likewise videos, word documents, presentation slides, PDFs and images; and for this a plethora of software applications are available. With this paper we tried to face the circumstances commence while e-learnings along with their solutions.

Keywords: e-inclusion, online modules, tutorials, gadgets

Introduction

Foxglove becomes a boon as the trending e-learning prevails as skills enhancing and knowledge gaining program in conundrum of COVID-19. E-inclusion originally live up to digital contents to schools tout de suite become a part and parcel of all types of organizations. Consequently, pedagogue endeavor conventional attempts to help the newbie to get the interactive content that is a pack of multimedia as it has been demonstrated a significant effect on the process of schooling (Abou El-Seoud, 2014). Digital world has major components like computer, smartphones, tablets etc. with internet, enabled delivery of education to a large extent without any time constraint. Finger pressure was not accepted wholeheartedly in earlier times as there was hindrance of physical presence. Typically, compering cloud computing, e-learning allows us to follow 3Cs - create and direct courses, cast live classes and conduct online tests.

Worldwide educational organizations launched e-learning as a mechanism in the process of learning. The locution “e-learning” is defined by Fee (2013) as “any learning that involves using internet or intranet”. By the year Cheng (2006) made the definition more generalized by indicating that it is “anything delivered, enabled, or medicated by electronic technology for explicit purpose of learning” (Keith, 1996; Campbell & Mahling, 1998; FitzPatrick, 2012). According to Li and Masters (2009), “e” in e-learning should not stand for electronic; it should be an abbreviation for “evolving, enhanced, everywhere, every time and every-body”. As a matter of fact, the quotation of Li and Masters (2009) shows most of the benefits of e-learning for instructors and learners.

On the one hand where digital technology immensely revamp the educational sector by empowering students to impart information and data in moderate ways, on the other hand educational sector has not paid much attention to motivate students for e-learning.

Methods

Earlier, distance-learning was brought up with a blend of computer-based methods particular in floppy, hard drive, CD ROM, memory card, presently e-learning is primarily delivered through the internet. Web-based training provision happens in multiple ways depending on the role of the user as a controller, trainer and learner yield an elbow room for experts and tyros to ally online. Hence the researchers find out two types of interactions among humans especially in the research of Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)- Learner(s) - Tutor(s) interaction and Learner(s) – Learner(s) interaction (Oye et al., 2012). As per the guidelines Oye et al., (2012), the e-Learning evolution proposes a good number of tools assisting the instructional designer during the analysis, design, implementation, and delivery of instruction via the Web (Ledford & Sleeman, 2001). If on one side an automated support should be provided by authoring tools (Campbell & Mahling, 1998; Kasowitz, 1997; Sharma, Samuel & Ng, 2009). Sharma, Samuel and Ng (2009),

on the other side these tools should implement suitable e-learning process design methodologies (Hiltz & Turoff, 2002; Maier & Thalmann, 2007). Remote learning often include online modules, videos, presentations, gamification, simulations, micro-learning, video conferences, online scripts, seminars, workshops, recorded lectures, distributed on a digital device in any setting to escalate critical-thinking, interaction, problem –solving, memory-retention, motivation, engagement among learners.

Findings

Organizations especially schools are in whip to implement analogous flight path. Decidedly diverse courses execute for students to magnify their aptitude together with engross learnings. Meanwhile, whorling lack of interest observed to certain extent among learner that results in lack of feedback irrespective to the popularity of e-learning among learners.

As there are too much courses started by the schools with restrictions to attempt each link causes health issues just as weakens eye-sight, anxiety, stretch in muscles, fatigue and many more . Furthermore, remote learning also turns towards social isolation as the tutorials demand more attention and time dedication.

Moreover scarcity of communication skill development also found among online learners. Most of the online contents dearth in practical session. In overall, owing to completion of courses on time, numerous courses are designed hurriedly feels the absence of physical appearance.

A healthy survey helps to examine the cause of such pitfalls. The research method includes some questionnaire to evaluate the attendants' inclination to make use of e-learning

Table 1.
Questions

S.No.	Questions asked
1.	Do you like e-learning?
2.	To which field do you belong?
3.	What is your location?
4.	Do online learning is more effective than on-line learning?
5.	Do you think your grades will improve by using e-learning for your school syllabus?
6.	How many attendants are there in your course at one time?
7.	Do you feel attendants should be tech savvy?
8.	To what extent were you satisfied with the course?
9.	What are the technical difficulties encounter by attendants?
10.	What changes do you want in your course?

Online participants suffer various problems including good internet bandwidth, heavy contents and many more. In a survey of 'Issues arises in e-learning' having 41% female candidates with 59% male ones found that these days huge participants are from education sector including both teachers and students, from which 40.8% students and 22.4% teachers altogether work .

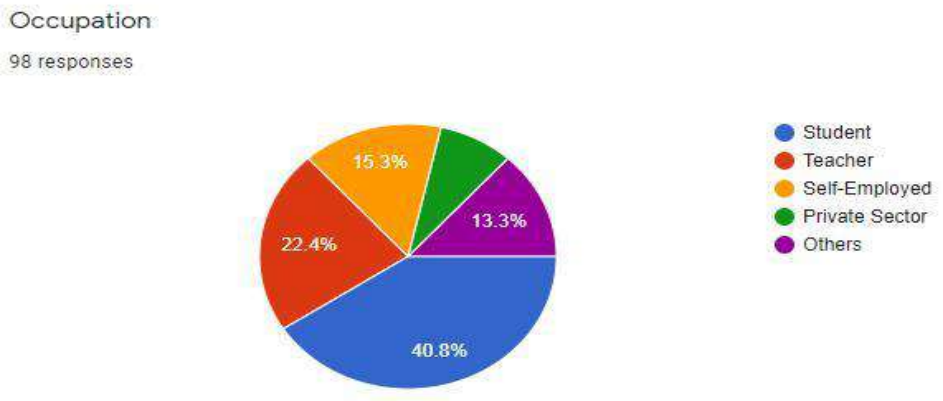


Figure 1.

Rest are the 15.3% self-employed, 8.2% from private sector and 13.3 % others use net services profusely. Besides this 56.1% hails from urban including 43.9% rural density.

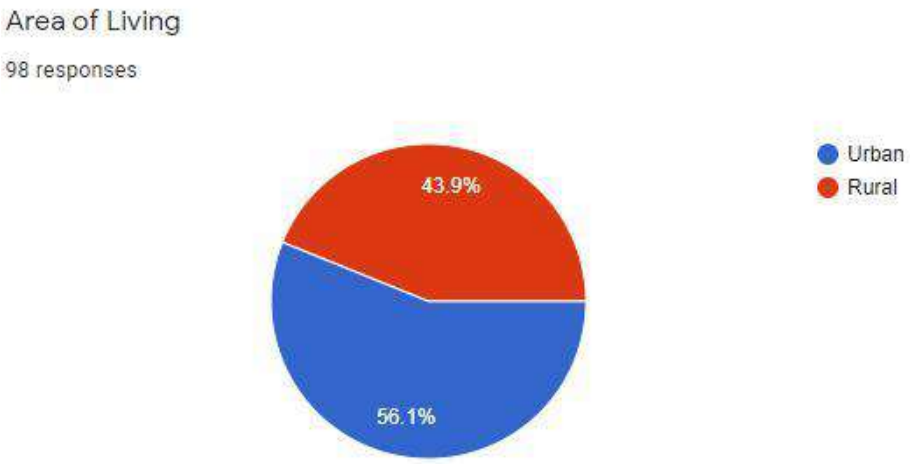


Figure 2.

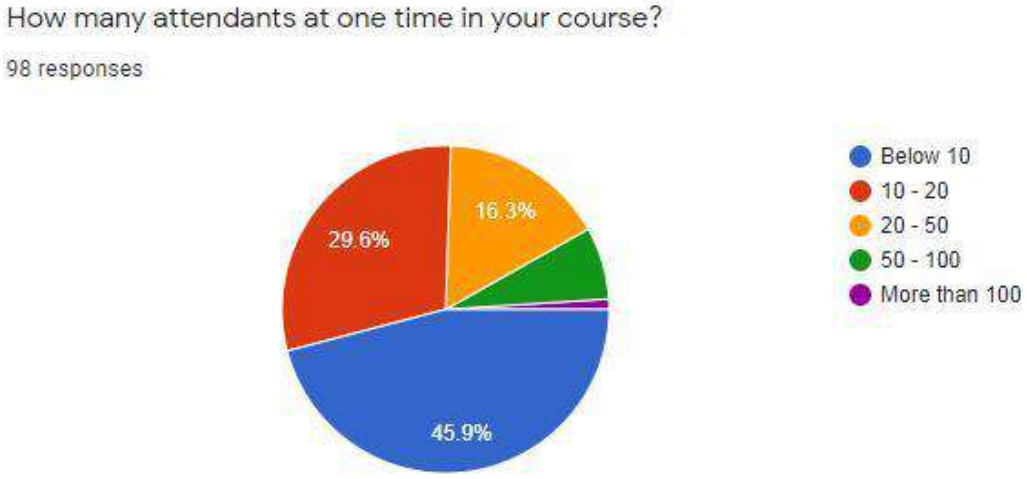


Figure 3.

The course contents include mixed data with varying range of attendants and the fact is even below 10 number of learners get to grips with digital techniques. Aforesaid struggling incorporates.

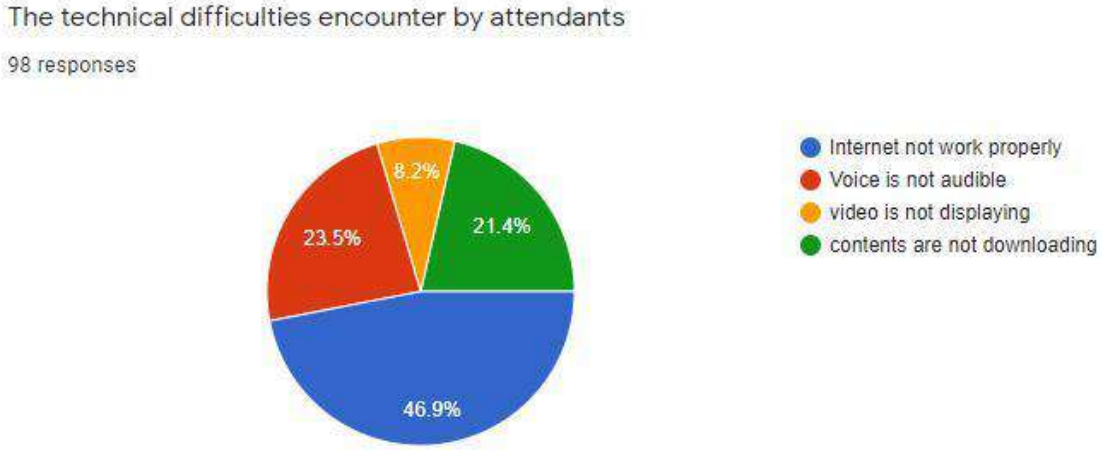


Figure 4.

Internet not work properly, voice is not audible, video is not displaying, contents are not downloading corresponds to 46.9%, 23.5%, 8.2%, 21.4% ratios 97.8% perceived how pertinent to be a digihead.

Educational institutes do their best in providing the flight path escorting 42.9% of training tutorials. Only 2.2% believes in no need to be high tech.

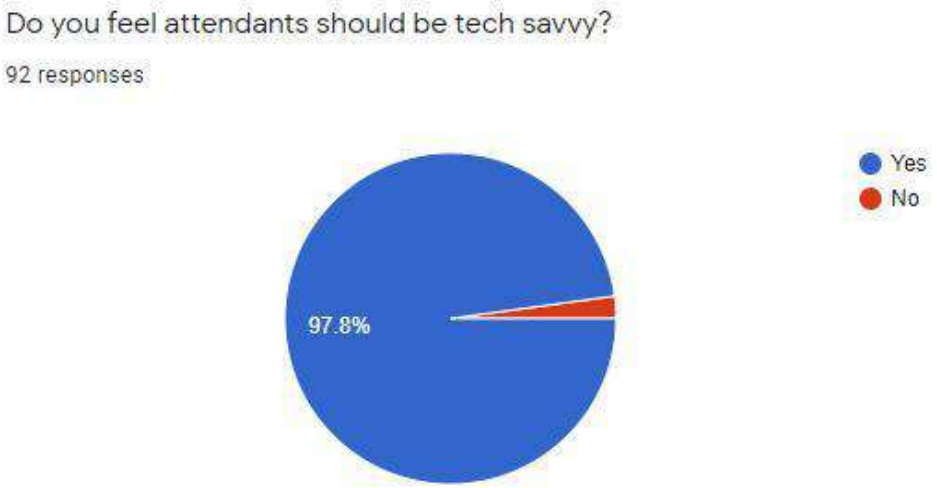


Figure 5.

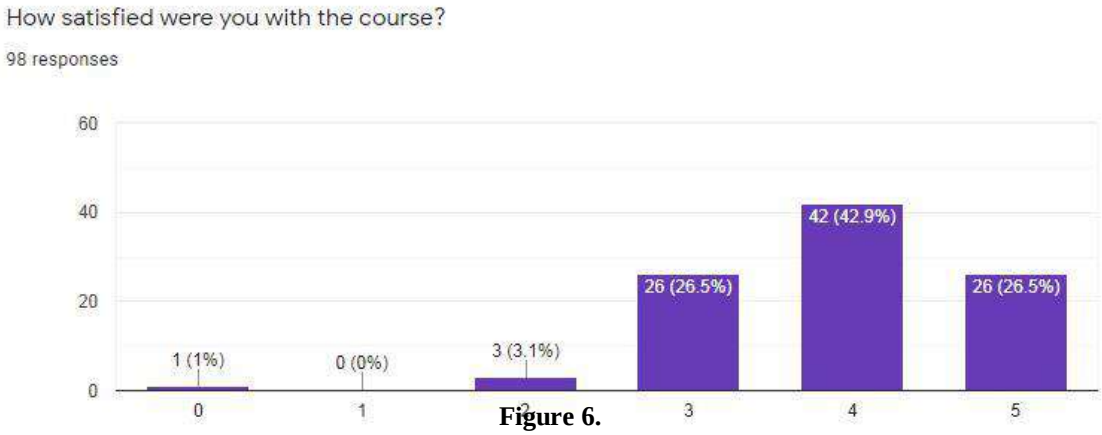


Figure 6.

Conclusion

Undeniably e-Learning stays for a long. Countless multimedia training methods arise with the increasing internet connection speeds results in abundance growth of computer owners across the globe. Social media too heat their palms with the massive refinement of mobile network in the past few years lock with increase in telecommuting taking extraordinary features of e-learning. Out-turn is now before that a multiple gadgets are there for creating multimedia training courses.

Recommendations

Nowadays it becomes the utmost longstanding discussion whether the e-Learning courses and tools can be beneficial in educational domain or not. The learners earn knowledge and skills too to some extent on providing some practical assignments to do. According to Hiltz and Turoff, (2002), if collaboration rather than individual learning designs were used in an online class, students should be more motivated to actively participate and should perceive the medium as relatively friendly and personal as a result of the online social interactions. This increased active

group interaction and participation in the online course, hence, resulted in higher perceptions of self-reported learning. The course contents contains both asynchronous and synchronous activities that are interactive and brainstorming. Asynchronous activities where the learners do not interact at all or their learning activities are not bound by time and for synchronous learning to be realized the participants have to join the virtual sessions in the same time due to real time characteristics of synchronous e-learning style (Nath, 2012). It should be the duty of trainers and course creators to overcome the feeling of physical identity by encouraging a strong sense of community among e-learners as blended learning. Interactive quiz sessions to be held using game-based tools. Micro-learnings establishes their steps in education field and needs to promote. It would be magical to add multiple experts in online courses and host real-time webinars. Awareness should prevail in students whilst selecting their courses and the methods of their virtual classes.

References

Abou El-Seoud, M., Taj-Eddin, I., Seddiek, N., El-Khouly, M., & Nosseir, A. (2014). E-learning and students' motivation: A research study on the effect of e-learning on higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET), 9*(4), 20-26.

Campbell, J. D., & Mahling, D. E. (1998). A visual language system for developing and presenting Internet-based education. In *Proceedings. 1998 IEEE Symposium on Visual Languages* (Cat. No. 98TB100254) (pp. 66-67). IEEE.

Cheng, K. (2006). A research study on students' level of acceptance in applying e-learning for business courses–a case study on a technical college in Taiwan. *Journal of American Academy of business, 8*(2), 265-270.

Douglas, I. (2001). Instructional design based on reusable learning objects: Applying lessons of object-oriented software engineering to learning systems design. In *31st Annual Frontiers in Education Conference. Impact on Engineering and Science Education. Conference Proceedings* (Cat. No. 01CH37193) (Vol. 3, pp. F4E-1). IEEE.

Fee, K. (2013). Delivering e-learning. A complete strategy for design, application and assessment.

Development and Learning in Organizations: An International Journal, 27(1) 848-850.

FitzPatrick, T. (2012). *Key Success Factors of eLearning in Education: A Professional Development Model to Evaluate and Support eLearning*. Online Submission.

Hiltz, S. R., & Turoff, M. (2002). What makes learning networks effective?. *Communications of the ACM, 45*(4), 56-59.

Kasowitz, A. (1997). *Tool for Automating Instructional Design. ERIC elearning house in Information Technology in Education, Syracuse*, NY.

Keith, S. Z. (1996). Self-assessment materials for use in portfolios. *Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies, 6*(2), 178-192.

Ledford, B. R., & Sleeman, P. J. (2001). Instructional design: A primer. IAP. In *Greenwich, CT:Information Age Publishing*.

Li, H., & Masters, J. (2009). E-Learning and knowledge management in the early years: Where are we and where should we go. *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal, 1*(4), 245-250.

Maier, R., & Thalmann, S. (2007). Describing learning objects for situation-oriented knowledge management applications. In *4th Conference on Professional Konwledge Management Experiences and Visions* (Vol. 2, pp. 343-351).

Nath, J. (2012). E-learning methodologies and its trends in modern information technology. *Journal of Global Research in Computer Science, 3*(4), 48-52.

Oye, N. D., Salleh, M., & Iahad, N. A. (2012). E-learning methodologies and tools. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications (IJACSA), 3*(2), 48-52.

Sharma, R. S., Samuel, E. M., & Ng, E. W. (2009). Beyond the digital divide: policy analysis for knowledge societies. *Journal of Knowledge Management, 13*(5), 373-384.

ATATURK FACULTY OF EDUCATION
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES
www.neu.edu.tr - icier.conference@neu.edu.tr
19-20 June 2020
icier2020.neu.edu.tr
Virtual Conference
ICIER
INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTERDISCIPLINARY EDUCATIONAL REFLECTIONS

ACTIONS BY THE CAMEROONIAN GOVERNMENT TO COMBAT CLIMATE CHANGE

Engin Baysen[1], Chouaibou Njiemessa Njifon[2*]
[1] engin.baysen@neu.edu.tr ; Near East University, Education Faculty,
Near East Blv., Nicosia,North Cyprus, Mersin 10 Turkey.

[redacted]; Near East University, Education Faculty,
Near East Blv., Nicosia, North Cyprus, Mersin 10 Turkey.

Abstract

Cameroon is already facing consequences of climate change, including an abnormal recurrence of extreme weather phenomena such as violent winds, high temperatures, and heavy rainfall, which endangers communities' ecosystems and the services they provide. The climate change observed in Cameroon over the past 50 years is characterized by constant regression of precipitation (-2.2%), an increase of temperature of 0.7 degree Celsius. The phenomenon endangers most of the human activities, but the main to be affect is agriculture. A national strategy has put in place tackle it, it consist to make the entire country to be adapted depending on the area of location. Cameroon took inspiration on international summit to produce strategy reports and institution to adapt to climate change (NAPACC, INDC, NAPA, first national communication on climate change, second national communication on climate change, ONACC). The main difficulty with all these actions intended is the lack of a specific budget to finance that combat against climate change in Cameroon.

Keywords: Actions; adaptation; climate change; strategy; vulnerability

Introduction

Cameroon, located in the second largest natural tropical forest basin in the world, stretches between latitudes 1-40' and 13-05" north over 1250 km, and longitudes 8-30" and 16-10" East over 860 km, this country taking a triangular shape has an area 475,442 km² and is located at the bottom of the Gulf of Guinea (Molua, 2002). It is bounded to the north by Lake Chad, to the northeast by the Republic of Chad, to the east by the Central African Republic, to the south by the Republic of Congo, the Republic of Gabon and the Republic of Equatorial Guinea, to the West by the Federal Republic of Nigeria, and has a sea front that stretches for 380 km (Letouzer, 1985). With the resurgence of climate change over the past three decades in all regions of the world has made the issue of climate change a subject to which all policy makers around the world are particularly willing attention because the future of humanity depends on it (IPCC,2007). Early on, the Cameroonian government felt the urgency to take this issue to heart. It is in this sense that he and the rest of the world community are firmly committed to the fight against Climate Change. This commitment is manifested through Cameroon's participation in all international climate summits, including the signing of all international conventions related to climate change, and above all through the development of various strategies to optimize the effectiveness of Cameroon's contribution to global efforts to develop sustainable and ecologically economic (MINEP, 2005). In order to demonstrate its willingness to comply with a number of commitments to which almost all the countries of the world are moving away and in order to join the global effort to combat global warming by limiting gas emissions, Cameroon has make many efforts.

Method

As part of this research, several methods of data collection were used; consultation of handwritten documents in research centers (research centers, archives) and online (research engines), the figures on greenhouse gas emissions were obtained based on observations at the scale of the Decades; specific interviews were also used to get the opinions of the wise but also the uninformed. With the documents, the analysis consisted of sorting and retaining only documents that could be useful in this research. In the case of interviews, taking into account each of the opinions about climate change was useful in the effect of having the singular perception of this phenomenon by everyone and then being able to synthesize these ideas and develop a adaptation strategy to make populations more resilient. The data from the observations were translated graphically.

Chronology of Cameroon Attendance in International Summit On Environment

In 1972, Cameroon took part in the Stockholm (United Nations Conference on the Environment) Summit. The result was UNEP (United Nations Environment Program) and the adoption of a comprehensive action plan to combat pollution.

In 1979, Cameroon participated in the first world climate summit in Geneva, which led to the launch of the climate research program

In 1987, Cameroon was present when the World Commission on Environment and Development sustainable development in the Brundtland report.

In 1992, Cameroon participated in the "Planet Earth" Summit (United Nations Conference on Environment and Development and Rio de Janeiro). This summit led to the creation of the Committee on Sustainable Development; the adoption of three main agreements:

-The Rio declaration on environment and development (Series of principles defining the rights and responsibility of states)

-Action 21 (Global plan to promote sustainable development)

-The Declaration of Forest Principles (A set of principles to serve as a basis for sustainable Forest Management Worldwide)

Rio 1992 also opened two treaties ratified by Cameroon in 1994:

-The United Nations Framework Convention on Climate Change (UNFCCC)

-The Convention on Biological Diversity

In 2002, Cameroon participated in the World Summit for Sustainable Development in Johannesburg, which aimed to review the progress made in implementing Action 21 since its adoption in 1992. The summit culminated in the Johannesburg Declaration on Sustainable Development and the Implementation Plan. Also in the same year, Cameroon ratified on 28 August 2002 the Kyoto protocol on the commitment of signatory countries to reduce their CO2 emissions into the atmosphere. In 2012, the Rio-20 Summit was held in which Cameroon also took part.

Cameroon took part in several conferences of parties (These are meetings between the various member countries of the United Nations to discuss complex issues about the environment and the fight against climate change global.) on environmental issues on environmental issues, several agreements related to these meeting (MINEPDED, 2015b).

Climate of Cameroon

Characterization

Located in the mouth of the Gulf of Guinea, Cameroon stretches from Lake Chad in the Sahelian zone to the equatorial forest (MINEP, 2005). It is located between the 2nd and

13th degrees north latitude and the 9th and 16th degrees of eastern longitude. The climate, very diverse is governed by the behavior of two large air masses: the Harmattan (North-North-East and dry continental wind) in the north and monsoon (cool and humid southwest marine wind) in the southern part (Tsalefac, 1979). In general, Cameroon's climate is 2 types, the equatorial type marked by the alternation of two rainy seasons and two dry seasons and the tropical type with a rainy season and a dry season. The equatorial type is characterized by heavy rainfall (more than 1,500 mm of precipitation per year). The atmosphere is generally humid and sunstroke is reduced (less than 2,000 hours per year on average). This climate has many nuances, classified differently according to the studies, but usually according to the terrain and proximity of the Atlantic coast (Suchel, 1988).

Cameroon's Particularitie

Cameroon is an area distinguished by a multifaceted topography and unique climates. Each type of area corresponds to a particular climate; (The coastal plain around Douala is experiencing a so-called "hyper humid" climate with a large rainy season and a small rainy season (no dry season); at the foot of Mount Cameroon, rainfall is record: more than 7,500 mm per year in Limbé and 14000 mm in Debundscha, the second most watered point in the world; (The equatorial climate of the western highlands is "mountain facies" characterized by large rainfall variations and rather mild temperatures (Suchel, J., 1988). Cameroon is an area distinguished by a multifaceted topography and unique climates. Each type of area corresponds to a particular climate; (The coastal plain around Douala is experiencing a so-called "hyperhumid" climate with a large rainy season and a small rainy season (no dry season); at the foot of Mount Cameroon, rainfall is record: more than 7,500 mm per year in Limbé and 14000 mm in Debundscha, the second most watered point in the world; (The equatorial climate of the western highlands is "mountain facies" characterized by large rainfall variations and rather mild temperatures; (The South Cameroonian plateaus and the southern coastal plain have a so-called Guinean-type climate that characterizes the congo basin forest) (NAPCC,2015). From north to south depending on latitude with modulations due to terrain, the tropical climate is of three types:

- The Sudan-Sahelian tropical climate in the far north: temperatures are high; rains are rare; the dry season, longer than the rainy season, lasts 8 months on average in Maroua;
- The tropical Sudanese climate, around the Benue basin: the rains remain abundant (1,300 mm per year in Garoua); the dry season lasts on average 6 months in the same station and the temperatures are high enough. Here, precipitation is much more irregular (violent and brief tornadoes) and the effects of drying winds caused by Harmattan are more present;
- The humid tropical climate of altitude, around the Adamoua massif: rainfall is abundant (on average 1500 mm per year); the dry season lasts 05-06 months and extends from October to March in the city of Ngaoundere; the temperature is moderate all year round (mean, 20o) (Amougou, A. & *al.*, 2015)

Climate Change in Cameroon

Drawing lessons from past events, and in light of current developments in time, the uncertainties of the future require decision-makers to take steps to minimize the risks of extreme weather events, whether sudden as floods, or slow ones like droughts. Cameroon, like most countries on the African continent, is particularly vulnerable to the adverse effects of climate variability and change. There has been an increase in the number and magnitude of natural disasters due to global warming (Tsalefac, 1979). All sectors of activity are affected: agriculture, water supply, energy, health, public works, transport, etc. Taking all this into

account, the need to reduce the risk of disaster in order to make people more resilient and ensure sustainable development is needed.

As a result of increased variability and climate change, the most consistent extreme events in Cameroon are from north to south, strong dust winds or sandstorms, torrential rains, grain lines (rain gusts accompanied by strong easterly winds), torrential rains, thunderstorms (Abossolo & *al.*, 2014). These extreme events are often the cause of some large-scale epidemics such as meningitis and the resurgence of respiratory diseases caused by dry haze (airborne dust) or skin diseases caused by heat waves. Floods and landslides with enormous damage were often recorded after heavy rains. To these sudden disasters, we must add so-called slow ones such as the drop in water levels in Lake Chad and the extension of arid areas to the south due to the general decline in rainfall, a situation that affects both agriculture and on the diet of water courses, thereby dealing with food security and reducing the country's capacity to produce hydroelectric power (Abossolo, J. & *al.*, 2014; MINEPDED, 2015b). Flooding in the Far North Region and some major metropolises such as Douala and Yaounde are among the natural hazards to which people are exposed. These floods affect the well-being of the local population, their livelihoods, their living conditions, their spirituality and even their survival, sometimes causing significant damage to cultures and other human works (attics, etc.), with all the consequences this could have on people's health and safety. According to Ngamy and Franklin (2008) several towns in the northern basin of Lake Chad are affected by the floods. In 2012, floods in the Maga region proved to be the most severe and damaging in the last thirty years. Infrastructure worth millions of francs as well as agricultural products, and livestock, etc. has been lost.

The National Action Plan for Adaptation to Climate Change (NACCP), published by the Government of Cameroon in 2015, that the climate change observed in Cameroon over the past 50 years is characterized by regression (-2.2%) by decade of precipitation, the decrease in rainfall concerning in particular the agro-ecological zone (AEZ) of the highlands (West and Northwest), and especially the Sahelian Sudan EAZ. Although Cameroon is a low emitter of greenhouse gases (MINEPDED, 2015b), the impacts of variability and climate change are noticeable throughout the country. In recent years, numerous floods have been recorded in several localities and landslides in areas with rugged terrain. In western Cameroon, many water points are drying up; the problem of access to water in many communities in this region is acute. In the north of the country, drought is increasing the reduction of pastures. A decline in agricultural productivity is observed throughout the country with a particular focus in its southern part.

Table 1:
Summary of expected climate changes in Cameroon

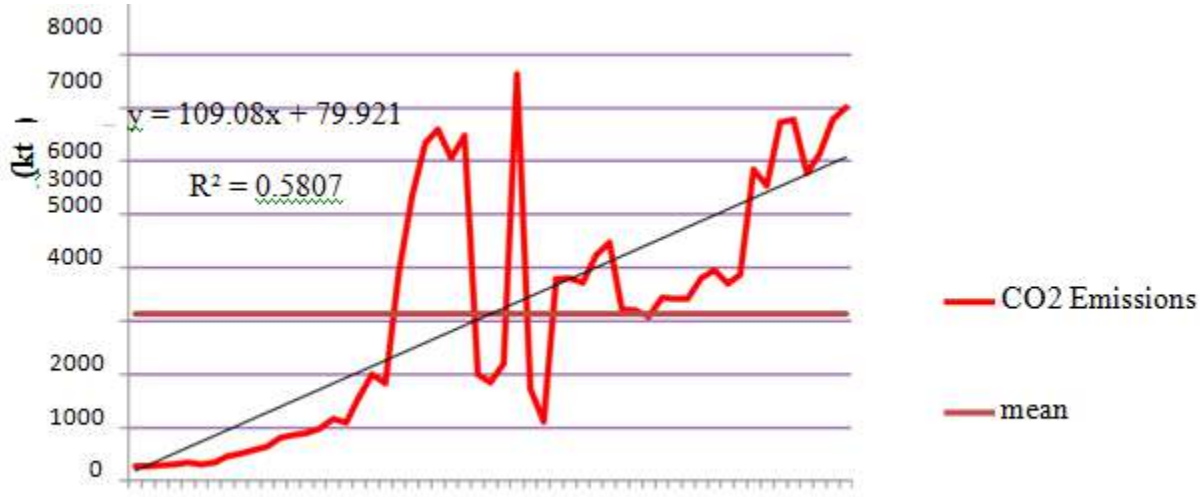
Variables / Climate hazards	**Monomodal Rainfall**	**Bimodal Rainfall**	**Highlands**	**High Savannahs Guinean**	**Soudano Sahelian**
Temperature					
Heat waves	++	+++	++	++	+++++
Dust storms	nc	nc	nc	nc	++++
Precipitations					
Rain quantity	++++	++	++	++	+
Rain variability	+++	++	++	++	++
High winds	+++	+	++	++	++
Extreme events					
Sécheresse	NA	+	+	++	++++
Inondations	+++	+++	++	++	+++
Landslide	+	++	+++	+++	++
Land erosion and coastal erosion	+++	++	++	++	+++
Sea level rise		nc	nc	nc	nc

Note: Increase; Decrease; stability; NC Non concerned.
(MINEPDED 2015a)

Principals Gaz Polluting, Emission Sources and National Evaluation of Greenhouse Gas Different polluting gas emitted in Cameroon

The inventories of greenhouse gases (GHG) emitted in Cameroon; the national impacts of a high concentration of such gases in the atmosphere (negative impacts that reveal the vulnerability of some ecologically fragile areas); necessary mitigation measures aimed at reducing emissions of so-called gases in different sectors of the national economy and increasing carbon sequestration capacity. Following the IPCC (report 1996) to calculate emissions in this communication, the GHG inventory takes into account the following five sectors: energy, industrial processes, agriculture, land and forest change, and waste. The three parameters (the types of activity data, conversion factors, general emission factors) derived from this methodology, facilitated all first-level calculations, especially when the

corresponding data were Available. The gases covered by the inventory are: for direct gases, Carbon dioxide (CO_2), Methane (CH_4), Nitrogen hemioxide (N2O) and for indirect gases and ozone precursors, carbon monoxide (CO), Nitrogen oxides (NOx), Volatile compounds (NMVOC) and Sulphur dioxide (SO_2). The three gases identified as the main culprits in almost all emissions in Cameroon were: CO_2 (24583 Giga tons), CH4 (530.92 Giga tons) and N2O (1509.29 Giga tons). The business areas with the most CO_2 emissions were land use with 21979 Giga tons; the agricultural sector was the most CH4 (420.38) and the energy sector emits the most CO (769.05) but was outnumbered by the agricultural sector (650.28). In 1994, 51% of greenhouse gas emissions came from land use; 37% of agriculture; 7% of energy; 4% of the industry; 1% of the waste (MINEPDED, 2015). It should be noted that the main gas responsible for the greenhouse effect is CO2, this argument is justified by the fact that this gas is emitted in almost all sectors of activity in large quantities. The following graph shows the evolution of the amount of CO2 emitted into the atmosphere in Cameroon from 1960 to 2014.



Division, Oak Kidge National Laboratory, Tennessee, USA.

Figure1: Evolution in atmospheric CO2 emissions in Cameroon from 1960 to 2014

The graph above shows a sharp increase in the rate of CO2 emissions into the atmosphere in Cameroon; between 1960 (271,358kt) and 1985 (6475,922kt), there was a first phase of increase in the CO2 emission rate in Cameroon. This could be attributed to the economic momentum of the time that independent Cameroon took. Between 1986 (1994, 848kt) and 1991 (1103,767kt), CO2 emissions fell drastically as a result of the economic crisis of the time, which led the state to experience an economic slowdown. From 1992 (3788,011kt), the slope of CO2 emissions is increasing (CESD,2014)..

Emissions Sources

All six sectors identified in the IPCC guidelines were covered: Energy, Industrial Processes, Solvent Use and Other Products, Agriculture, Land Use, Land Use, Land Allocation Change and Forestry (UTCATF) and Waste. (Maurice, T & *al.*, 2015a) NB; However, for reasons of optimal allocation of resources and in accordance with the recommendations on best practices for prioritizing key source categories, priority in terms of

data collection and calculations was given to the five other sectors outside the Solvent Use and Other Products sector.

National Evaluation of Greenhouse Gas

The main data used for estimates of CO2 emissions/absorptions in this subsector are 20-year regrowth areas and areas of spaces abandoned for more than 20 years. The area shown emanates from the exploitation of LandsatTM and ETM images coupled with documentary sources. The processing of this data resulted in 107672.06 GG of absorbed CO2. Total emissions amounted to 40985.43 Gg CO2 pared to an absorption of 107,672.06 Gg. CO2 (FNCCC, 2005).

In the Soil Land Use and Management Emissions/Absorptions of CO2subsector, the data used are: estimates of land area less than 20 and more than 20 years, land use, land area for mountain pasture, and annual amount of lime and dolomite used. Total emissions amounted to 40985.43 Gg CO2 compared to an absorption of 107,672.06 Gg CO2. In the waste sector, by type of gas emitted, CH4 represents the main gas emitted with 84.26% of total emissions compared to 15.74% for nitrogen hemioxide. By methane emission source (CH 4), as shown in the graph below, solid municipal waste is the first source with 82, 51%, followed by industrial wastewater with 11.31% and finally domestic wastewater with 6.18%.

Table2:

Source: MINEP (2005).

Emissions Sources Gas	CO2 Emission	CO2 Absorption	CH_4	N_2O	NOx	CO	COVNM	SOx
Total emission and absorption	2290	-76582	473	54	109	4824	192	8
Energy	2880	0	79	1	51	1501	177	6
Industrial Processes,	190	0	0	0	0	13	16	2
Agriculture			311	52	57	3299	0	0
Land Use, Land Allocation Change and Forestry	0		1	0	0	11	0	0
Waste			82	1	0	0	0	0

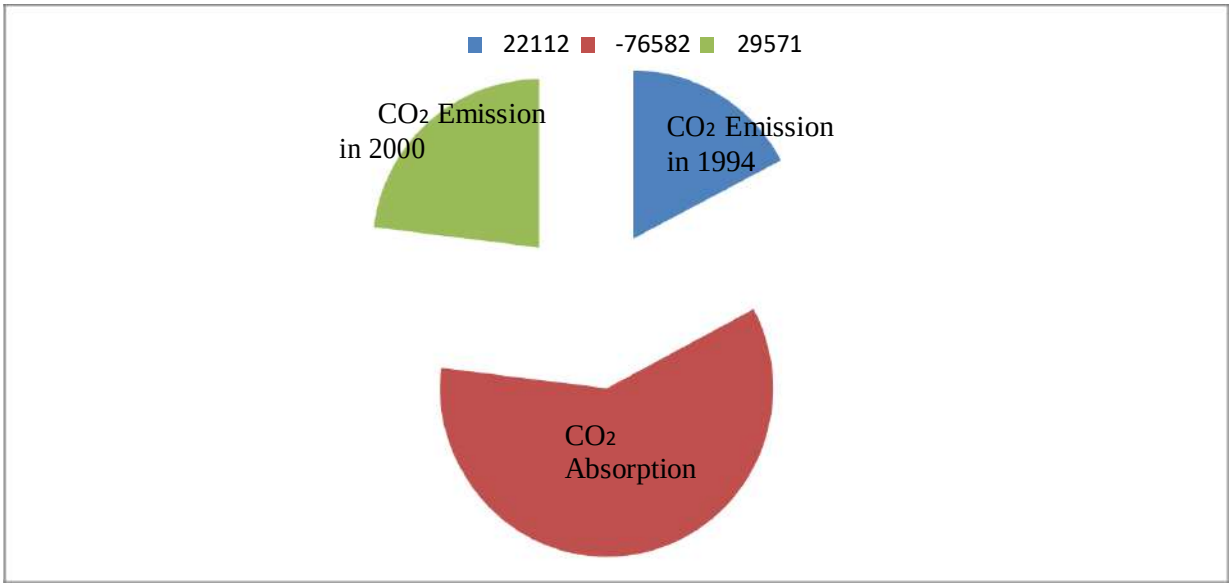


Figure2: Emissions and absorption of greenhouse gas in Cameroon (MINEP, 2005; MINEPDED, 2015b)

Vulnerability of Population

Factors of vulnerability

Thouret, JC., and D'Ercole, T., (1996) divide vulnerability factors into two broad categories: structural factors on the one hand and geographic and cyclical factors on the other. Factors in Cameroon's vulnerability to climate change are:

- socio-demographic and economic (exposed populations, growth rates (demographic or urban), mobility, resources and professional activities, anarchic occupation of the territory, rural exodus, land speculation, wars , level of education and education, health and food status, types of associations and communities; mobility, renewal, geographical origin and migration; social inequality and segmentation;
- Socio-cultural, cognitive or educational and perceptual, bases the measurement of individual and collective behavior in the face of alert and disaster. Physical, technical and functional (the quality of the building (materials and construction techniques. type of habitat) and infrastructures (road, industrial apparatus, etc.);
- Institutional and political-administrative, (These factors are the most important little-known and difficult to understand, relate to the legislative and regulatory apparatus, as well as the administrative machinery of prevention and risk management);
- Geographic which refer to the spatial-temporal parameters of the impact of a natural phenomenon that creates damage and the characteristics of the disaster. Cyclical or contingent set-ups, linked to temporary and unpredictable dysfunctions, accentuate the geographical factors cited and alter certain structural factors already mentioned.

Manifestation of Vulnerability

Since 1960, Cameroon has experienced a decline in rainfall of around 2.2% per decade. This decrease in rainfall concerns in particular the HighLand AEZ, and especially the Sahelian Sudan-AEZ (Agro Ecological Zone) (MINEPDED, 2015a);

- Increasing of the average annual temperature by -0.7°C from 1960 to 2007, the agro-ecological areas most affected by rising temperatures are the bimodal rainforest AEZ and the Guinean high savannah AEZ;
- Increased extreme events throughout the country: droughts, especially in the Sudan-Sahelian A and the High Guinean Savannah AEA, more frequent and violent storms, floods and mass movement's landslides, mudslides, rock falls, landslides, etc. caused by heavy rainfall.

The expected future scenarios are:

- A drier climate in the north and warmer and wetter in the south, but with high variability throughout Cameroon.
- Warmer climate across the country but especially in the North.
- Climate projections in Cameroon show an increase in frequency and magnitude: droughts, especially in the Sahelian AEZ;
- Erosion, especially in the coastal AEZ; floods in the Sahelian, coastal, and bimodal rainfall-heavy-gauge Sudan AEZ, land movements in all AEZs. Rising sea level, projections give an elevation between 9 to 38 cm in 2050 and 86 cm in 2100.

Analysis of impacts and vulnerability by ZAE and by sector shows us that: - The most vulnerable areas are: the Sahelian Sudan EAA and the monomodal coastal-rainfall EAA, the most vulnerable sectors are, agriculture and water sanitation and health.

Rising temperatures and increased rainfall are causing the climatic hazards (heat waves, drought and floods) that impact the country the most. (MINEPDED, 2015b)

Adaptations to Climatic Change in Cameroon

The government through his National Actions Plan for Adaptation to Climate Change (MINEPDED, 2015a) was designed to enable the Cameroonian people to face this important challenge, while their economic and social well-being is highly dependent on the viability of the main development sectors.

Ways to adapt to climate change

Many national strategy document aims to support the government and stakeholders in their efforts to adapt to climate change. It provides a framework to guide the coordination and implementation of adaptation initiatives in Cameroon. Activities have been designed according to criteria established in a concerted manner between the various stakeholders.

- Reducing the country's vulnerability to the impacts of climate change by strengthening its capacity for adaptation and resilience;
- Facilitate the consistent integration of climate change adaptation into relevant policies, programs and work, new or ongoing.

Cameroon has already put in place several mechanisms to combat climate change. The national actions for adaptation to climate change is the basic document of its adaptation policy (MINEPDED, 2015a). In addition, several adaptation projects have been implemented, such as the Integrated and Global Approaches program for adapting to climate change. As an adaptation strategy, the government means by the climate change adaptation plan:

- Improving knowledge of climate change in Cameroon Informing, educating and mobilizing the Cameroonian population to adapt to climate change;
- Reducing the population's vulnerability to climate change in the country's main agro ecological sectors and areas;
- Integrating adaptation to climate change into national sectorial strategies and policies.

Cameroon's EGSD (2008) is rooted in the country's vision for its 2035 future: that of becoming an emerging country, insure the sustainable development for the future generation. This overall objective is accompanied by a set of intermediate objectives: poverty reduction; the attainment of the stage of middle-income countries, the attainment of the new industrialized country stage and the consolidation of the democratic process and national unity in respect of the diversity that characterizes the country (MINEPAD, 2008). In economic terms, this will include sustained growth, an agricultural revolution based on increased productivity, and a doubling of the share of the secondary sector in the structure of GDP (from 19 to 38%). Cameroon is a low emitter of GHGs (MINEPDED, 2015a). This ambitious development strategy will result in a sharp increase in emissions. This ambitious development strategy will result in a sharp increase in emissions. Through that report, Cameroon intends to reduce the carbon footprint of its development without slowing its growth, by favoring mitigation options with high co-profit benefits; Strengthen the country's resilience to climate change; bring its sectorial policies into line and strengthen its implementation mechanism and tools to facilitate the achievement of these objectives; and mobilize all relevant means: financing, technology transfers and capacity building.

Government scenario for the reduction of greenhouse gas emissions

The document, which is the target year for 2010 and 2035 as the target year, is aimed at a target for reducing emissions with mitigation and adaptation actions. In the long term, the reduction in GHG emissions by 32% compared to a baseline scenario for the target year, and conditional on the support of the international community in the form of financing, capacity-building actions and technology transfer. INDC (MINEPDED, 2015) scenario: greening (intensification, sedentary) of agricultural policy; Sustainable forest management; increased energy supply and improved energy efficiency; 25% renewable energy in the electricity package by 2035. Cameroon's emissions reduction target represents a significant effort for a country whose emissions are insignificant internationally and who's GDP (gross domestic product) per capita is 148th in the world (2013). The 32% reduction in 2035 is the same or greater than that proposed by comparable countries or the sub-region. This level of commitment takes into account or is ongoing efforts to reduce emissions /increase carbon sinks (reforestation, sustainable forest management).

In the base line scenario, greenhouse gas (GHG) emissions reach 104 MtCO2-equ. 2035, an increase of 166% over 2010. According to MINEPDED, 2015a scenario, the increase in emissions is contained at 71 MtCO2-equ. 2035, an increase of 82% compared to 2010 (39 MtCO2-equ.). In other words, the increase in emissions compared to the base year is halved (32 versus 65 MtCO2-equ.).

Case of Climate Change Financing in Cameroon

The consequences of climate change may undermine Cameroon's efforts to reduce poverty, develop a strong, diversified, and competitive economy, and strengthen national unity and consolidate the democratic process.

There is currently little government awareness around climate change in Cameroon although national focus on environmental and conservation issues has increased since the early 1990s. Cameroon is currently undergoing a process of „positioning" in order to prepare the country for future access to climate change financing for addressing mitigation and adaptation challenges at the national level. The REDD+ RPP and NAPA processes are expected to increase awareness and focus on climate change across government, but long-term momentum will require a much stronger political commitment than is currently present. The

development of strategies alone will not be sufficient to drive climate change in Cameroon and there is a danger that these processes will stagnate if government capacity is not strengthened simultaneously. The Nature of Climate Change Financing Cameroon has been slow to respond to opportunities for climate change finance. Although a signatory to the UNFCCC and the Kyoto Protocol Cameroon has not signed the Copenhagen Accord despite awareness of the financial implications this may have. A clear framework for action and increased government commitment will help donors to better align their financing and become less fragmented in their approach to supporting climate change in Cameroon.

Outside of the forestry sector there is only limited awareness of the opportunities that exist for climate change financing. The Nature of Climate Change Financing Cameroon has been slow to respond to opportunities for climate change finance. Although a signatory to the UNFCCC and the Kyoto Protocol Cameroon has not signed the Copenhagen Accord despite awareness of the financial implications this may have. Outside of the forestry sector there is only limited awareness of the opportunities that exist for climate change financing. There is a gap between those that „know about" climate change financing and those select few that „understand" climate change financing and how it can be accessed. The government therefore remains heavily dependent on donors to build the momentum around climate financing opportunities in Cameroon. There are currently no sector programs for climate change nor have there been systematic efforts to mainstream climate change across different sector programs. The majority of financial support is provided at the individual project level or through wider program components or activities that are linked to climate change issues. It is therefore not possible to track the amount of funding coming into Cameroon for climate change. The private sector, whilst becoming more aware of the impacts of climate change, is not yet a strong player in climate change financing. Cameroon has been discussing opportunities for CDM since 2006 but the first project, which will focus on landfill, has yet to reach the implementation stage. There is also a huge need for private sector engagement around land use planning to address the potential for conflicts of interest related to climate change activities and economic development in Cameroon.

Climate change is not a priority for the Government of Cameroon and is unlikely to become so in the near future as Cameroon focuses on improving job creation and reducing widespread poverty. Awareness of climate change, both inside and outside of government, is largely limited to an understanding of environmental and climate related impacts at the local levels. Higher level political commitment for climate change is limited and there is currently no capacity within line ministries to mainstream climate change across sector programs.

Conclusion

In the end, in this research, which is limited to the actions of the Government of Cameroon to combat climate change, the analyses focused on the chronology of Cameroon's participation in the conferences on the issue, the main greenhouse gases, greenhouse gas emissions, different emitting sectors, vulnerabilities, government-led adaptation measures. Cameroon was quick to advise itself on the situation facing the planet about the emergence of the problem of climate change and the issue and its stake. The country has been involved in all major international foundations on the environment and climate since 1972, but also in the major conferences of the parties. As a result of these various participations, many of the signing and ratification of agreements and conventions have been signed. At the level of Cameroon, 200 local areas, climate change has been a noticeable phenomenon since 1960. From that date, greenhouse gas emissions have also taken off to reach high proportions today. These climate changes are accompanied by increasingly extreme events such as: drought

extensions, reduced rainfall, heavy rainfall, floods, epidemics, high winds, and erosion. The state has set up to facilitate people's adaptation to these climate changes. The bulk of these measures are in the various government reports published. The vision of this report (MINEPDED, 2015a) sums up the idea of adaptation that the government is carrying for Cameroon as a whole "*climate change in Cameroon's five agro-ecological zones is fully integrated into the country's sustainable development, thus reducing its vulnerability, andeven transforming the problem of climate change into a solution/development opportunity. Cameroonians, especially women, children and vulnerable people, and the country's economic sectors are gaining greater resilience and adaptability to the negative impacts of climate change*." Despite all these government initiatives, the greatest work remains to be done to be more resilient to climate change and to aspire to the long-awaited sustainable development. Also government has to put in place a clear budget dedicates to climate matters.

References

Amougou, J. A., Abossolo, S. A., Tchindjang, M., & Batha, R. A. S. (2015). Variabilité des précipitations à Koundja et à Ngaoundéré en rapport avec les anomalies de la température de l'Océan Atlantique et El Nino. *Rev. Ivoir. Sci. Technol, 25,* 110-124.

Afristat (2006). Rural Electrification Agency, National Energy Action Plan for Poverty Reduction, Common Minimum Reference "Framework and Methodological Support for the Design of an Information System for the Monitoring of PRSPs and MDGs".

Amougou, J. A., & Batha, R. A. S. (2014). Dynamique spatio-temporelle des précipitations de 1960 à 2010 et élaboration d'un calendrier agricole dans la zone des hauts plateaux de l'Ouest du Cameroun. *Rev. Ivoir. Sci. Technol., 23&22,* 153-177.

Carrasco, (2017). World Bank "Climate Change and Disaster Risk Management in Cameroon". *Cameroon Diagnostic Report, 1,* 23-25.

Grijsen, J., & Patel, H. (2014). *Understanding the impact of climate change on hydropower: the case of Cameroon-climate risk assessment for hydropower generation in Cameroon* (No. 87913, pp. 1-166). The World Bank.

IPCC, (2007). *Impact, adaptation and vulnerability assessment report, Annex I.* UK: Cambridge University Press.

IPCC, (2014). *Climate change report: Incidence, adaptation, vulnerability.* UK: Cambridge University Press.

IPCC, (2001). *"Climate change: the scientific basis".* UK: Cambridge University Press.

Kengoum, F., & Tiani, A. M. (2013). *Adaptation and mitigation policies in Cameroon: pathways of synergy* (Vol. 102). CIFOR.

Letouzer, H. (1985). IRA-Yaounde and ICIV-Toulouse "Notice of the phytogeographic map of Cameroon at 1/50000". *Afro Mountain Region and Sub-Mountain Floor with Grouping 104-135,* 27-62.

Margulis, S., & Narain, U. (2010). *The costs to developing countries of adapting to climate change: new methods and estimates-the global report of the Economics of adaptation to climate change study: consultation draft* (No. 62408, pp. 1-98). The World Bank.

MINEP, (2008). Ministry of Environment and Nature Protection "National Action Plan to Combat Desertification".

MINEPAT, (2007). Ministry of the Economy, Planning and Regional Development "PNUD-Global Water Partnership Central Africa, National Strategy on Sustainable Water and Soil Management in the Agro-Sylvo-Pastoral Space in Cameroon".

MINEPAT, (2009). Ministry of the Economy, Planning and Regional Development "Cameroon Vision 2035".

MINEPDED, (2015b). Ministry of Environment, Nature Protection and Sustainable Development "Second National Communication on Climate Change".

MINEPDED, (2009). Ministry of Environment, Nature Protection and Sustainable Development, Cameroon "Fourth national report on biodiversity".

MINEPDED, (2013). Ministry of Environment, Nature Protection and Sustainable Development "Biodiversity Action Plan", Version 2, Mitigation Measures.

MINEPDED, (2013). Ministry of Environment, Nature Protection and Sustainable Development, Cameroon "Rural Sector Development Strategy Document, Greenhouse Gas Inventory".

MINEPDED, (2015). Ministry of Environment, Nature Protection and Sustainable Development "intended nationally determined contribution".

MINEPDED, (2015a). Ministry of Environment, Nature Protection and Sustainable Development "National Climate Change Adaptation Plan".

MINFOF, (2012). Ministry of Forest and Fauna "Forest and Wildlife Subsector Strategy 2020".

MINTRANS, (2017). Ministry of transport "Cameroon Action Plan for the Implementation of the National Framework for Climate Services 2016-2020".

Molua, E. L. (2002). Climate variability, vulnerability and effectiveness of farm-level adaptation options: The challenges and implications for food security in Southwestern Cameroon. *Environment and Development Economics*, 529-545.

Ngamy, K., & Franklin, K. (2008). *MINEPAD Report.* Cameroon: Cameroon Civil Protection Report.

Suchel, F. G. (1988). Les régions climatiques du Cameroun. Les climats du Cameroun. *Travaux de Géographie Tropicale, 5*, 1-288.

Teuwa, I. (2006). Environment juridic review. *Environmental Preoccupations in Cameroon Positive Law, 1*, 21-25.

Thouret, J. C., & D'ercole, R. (1996). Vulnérabilité aux risques naturels en milieu urbain: effets, facteurs et réponses sociales.

Tsalefac, M. (1979). UYI, "Current climatic oscillations in Northern Cameroon".

Warner, K. E. (2013). *World development report, United Nations University* "Climate change and global warming: the Role of the International Community"