Vol/Cilt: 13 Issue/Sayı: 5 October/Ekim 2022 ISSN: 1309-6265

e-international journal of educational research
e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisi

Sayı Makaleleri / The Issue Articles

Pandemi Döneminde Belirsizlikle Başa Çıkma Yollarından Biri Olarak Stratejik Hazırbulunuşluk
Strategic Readiness as One of the Ways to Cope With Uncertainty during the Pandemic of COVID 19
Ayşegül Atalay Mazlum (1-20)

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examination of the Relationship between Secondary School Students' Critical Thinking Dispositions and Metacognitive Awareness
Tuğba Bakır- Eray Eğmir (21-41)

Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları Beden Dilleri ve Kullanış Amaçları
The Body Languages Teachers Use in the Classroom and their Purposes
Dilek Çapar- Ekber Tomul (41-59)

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Tutum ve İnanışları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Examining the Attitudes and Beliefs of Mathematics Teacher Candidates towards the Use of the History of Mathematics in Mathematics Education and Attitudes towards the Teaching Profession
Gülçin Oflaz (60-76)

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğini Seçimlerinden Duydukları Memnuniyetin Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzularını Yordaması
Predictions of Pre-service Teachers' Lifelong Learning Tendency and their Satisfaction with their Choice of Teaching Profession on their Professional Orientation and Career Development Desires
Özlem Karakış- Zeynep Demirtaş(77-92)

Adaptation of the Interpersonal Stress Scale for Psychological Counselors to Turkish Culture
Psikolojik Danışmanlar için Kişilerarası Stres Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması
Emin Kurtuluş- Hacer Yıldırım-Kurtuluş- Betül Düşünceli (93-108)

University Students' Loneliness, Anxiety and Mental Well-Being during COVID-19 Pandemic: The Mediation Role of Self-Control
COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık, Kaygı ve Mental İyi Oluş: Öz Kontrolün Aracılık Rolü
Ahmet Rıfat Kayiş- Mustafa Öztürk Akcaoğlu (109-131)

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması
The Effect of Secondary School Students' Digital Game Addictions on Self-Efficacy Levels: A Structural Equation Model Study
Aysel Arslan (132-150)

Focus on Form in Task-Based Language Teaching: The Case of Turkish
İşe Dayalı Dil Öğretiminde Biçime Odaklanma: Türkçe Örneği
Betül Çetin (151-164)

Using Information and Communication Technologies in Education: Exploring the Views of Classroom Teachers (A Mixed-Method Research)
Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Bir Karma Yöntem Araştırması)
Mutlu Uygur (165-177)

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Yönelik Yeterlilikleri ve Görüşleri
Examination of the Competencies of Science Teachers about Inclusive Education and Determination of Their Opinions
Emrah Özbuğutu- Ersin Elmacı (178-203)

Yaratıcı Yazma Etkinlikleri Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi
Analysis of Studies on Creative Writing Activities
Emine Sur (204-220)

Eğlenceli Fen Etkinlikleri Aracılığıyla Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bazı Fen Kavramlarıyla İlgili Zihinsel Modellerinin İncelenmesi
Examination of Preschool Children's Mental Models of Particular Science Concepts through Fun Science Activities
Filiz Sonkaya- Şule Bayraktar (221-237)

Video Oyunlarının Üstün Yetenekli Çocukların Mekânsal Yönelim ve Girişimcilik Becerileri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi
Exploring the Effect of Video Games on Gifted Children's Spatial Orientation and Entrepreneurial Skills
Eyüp Yılmaz- Yıldız Yıldırım- Alaattin Arıkan (238-257)

Sınıf Öğretmenlerinin Şiir Öğretim Uygulamaları ve Şiir Öğretimine İlişkin Görüşleri
Primary School Teachers' Opinions on Poetry Teaching Practices and Poetry Teaching
Bekir Yıldız- Serdarhan Musa Taşkaya (258-274)

Türkiye'deki 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Bir Değerlendirme: Swot Analizi
An Evaluation of 2005 & 2018 Social Studies Curriculum in Turkey: SWOT Analysis
Gökçe Kılıçoğlu- Arcan Aydemir (275-296)

Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examination of the Relationship between the Inquiry Skills of Prospective Teachers and the Lecturers' Pedagogical Competencies
Dilek Yaralı (297-314)

Öğretmenlerin Kültürel Ve Sosyal Sermaye Yeterliklerinin Mesleki Performansları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
Investigation of the Effect of Teachers' Cultural and Social Capital Competencies on their Professional Performance
Zakir Elçiçek- Yunus Emre Avcı (315-334)

Dergi Hakkında/About the Journal

Sayı Editörü/Issue Editor
Prof.Dr. Hasan Demirtaş

Dil Editörleri/Language Editors
Osman Ferda Beytekin
Ali Sabancı
Aslı Ağıroğlu Bakır
İhsan Topçu
Didem Arlı Koşar

Baş Editor/Editor in Chief
Erdal Toprakçı

Yazı Ön İnceleme Kurulu
The Board of Manuscript Prereview
Yılmaz Tombul (Ege Üniversitesi)
Ali Türkdoğan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Ebru Bozpolat (Cumhuriyet Üniversitesi)
Evren Karataş (Cumhuriyet Üniversites)
Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet Üniversitesi)
Didem Arlı Koşar (Hacettepe Üniversitesi)
Hatice Yıldız (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Kışoğlu (Aksaray Üniversitesi)
Esen Altunay (Ege Üniversitesi)
Serkan Buldur (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
S.Tunay Kamer (Kastamonu Üniversitesi)
Ramazan Alabaş (Kastamonu Üniversitesi)
Muhammed Salman (Kastamonu Üniversitesi)
İclal Dağdeviren (Cumhuriyet Üniversitesi)
Gülçin Oflaz (Cumhuriyet Üniversitesi)
Hilal Kahraman (Cumhuriyet Üniversitesi)
Murat Arslan (Ege Üniversitesi)
Ersin Türe (Erzincan Üniversitesi)
Pınar Kızılhan (Ankara Üniversitesi)
Nedim Özdemir (Ege Üniversitesi)
Tugba Babacan (Anadolu Üniversitesi)

Editör ve Hakem Kurulu/Editor and Reviewer Board
Adnan Baki (Karadeniz Teknik Üniversitesi)
Ahmet Üstün (Amasya Üniversitesi)
Algeless Milka Silva (Federal University of Piauí)
Ayşegül Ulutaş Keskinkılıç (İnönü Üniversitesi)
Bambang Suprıyanto (Atma Jaya University)
Betül Çotuksöken (Maltepe Üniversitesi)
Cynthia Martinez-Garcia (Sam Houston State University)
Dana Rolison Harwell (University of West Alabama)
Daniela Dimitrova-Radojichikj (Cyril and Methodius University)
Erdal Toprakçı (Ege Üniversitesi)
Esteban Vazquez-Cano (Univ. Nacional de Educación a Distancia)
E Wayne Ross (University of British Columbia)
Fouad Bendifallah (Université de Montréal)
Carlos Hervás-Gómez (Universidad de Sevilla)
Hasan Şimşek (Bahçeşehir Üniversitesi)
Hasan Demirtaş (İnönü Üniversitesi)
İoanna Kuçuradi (Maltepe Üniversitesi)
Kaarina Määttä (University of Lapland)
Kasım Karakütük(Ankara Üniversitesi)
Kathy Cabe Trundle (Ohio State University)
Kemal Altıparmak (Ege Üniversitesi)
Ken Reıd (Swansea Metropolitan University)
Lucia Marie Flevares (Ohio State University)
L. DiAnne Borders (University of North Carolina)
Linda Noel Batıste (Virginia State University)
Mark Geary (Dakota State University)
Merih Tekin Bender (Ege Üniversitesi)
Mesut Saçkes (Balıkesir Üniversitesi)
Mustafa Ersoy (Cumhuriyet Üniversitesi)
Mojeed K. Akinsola (University of Ibadan)
Naresh Agarwal (Simmons University)
Necdet Konan (İnönü University)
Nevra Atış Akyol (Cumhuriyet Üniversitesi)
Nor'ain Mohd Tajudin (Universiti Pendidikan Sultan Idris)
Pigga KESKITALO (Saami University College)
Sadettin Sarı (Süleyman Demirel Üniversitesi)
Simin Ghavifekr (University of Malaya)
Sinan Kaya (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)
Süleyman Doğan (Ege Üniversitesi)
Stein Brunvand (University of Michigan-Dearborn)
Thomas E. Hodges (University of South Carolina)
Thomas Mclaughlın (Gonzaga University)
Uğur Demiray (Anadolu Üniversitesi)
Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi)
Tuncay Öğretmen (Ege Üniversitesi)
Vasiliki Mitropoulou (Aristotle University)
Vinod Kumar Kanvaria (University of Delhi)
Wally Barnes (Sam Houston State University)
Yassir Semmar (Qatar University)
Yüksel Kavak (TED Üniversitesi)
Zeki Kaya (Gazi Üniversitesi)

Dergi dizgi, tasarım, tanıtım, sürdürülebilirlik, izleme
The journal typesetting, design, promotion, sustainability, monitoring
Eduscience Akademi / Eduscience Academia
https://www.eduscience.net/en/home-2/

Sayı Hakemleri/Issue Reviewers*

**Hakem ismine tıklandığında hakında daha geniş bilgiye ulaşılabilmektedir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.*

Ali Osman ENGİN, İlhan GÜNBAYI, Merve ÜNAL, Selim GÜNÜÇ, Bülent AKSOY, Kasım KARATAŞ, Murat OKUR, Serkan ÜNSAL, Gökmen ARSLAN, Kazım ÇELİK, Mustafa ERSOY, Serpil ÖZDEMİR, Gülcihan YAZÇAYIR, Kürşat YENİLMEZ, Müzeyyen ALTUNBAY, Şahin ŞİMŞEK, Hakan DEMİRÖZ, Mehmet Kaan DEMİR, Nalan ALTAY, Taner ARABACIOĞLU, İhsan Topcu, Mehmet ÜSTÜNER, Okan SARIGÖZ, Tansel YAZICIOĞLU, İlhan ÇİÇEK, Merve ŞAHİN KÜRŞAD, Recep KAHRAMANOGLU, Yaser ARSLAN

The reviewers who donated the refereeing fee to various charitable organizations / Hakemlik ücretini çeşitli hayır kuruluşlarına bağışlayan hakemlerimiz

Fatih BOZBAYINDIR- LÖSEV, Fatih VEYİS- KIZILAY, Halil KAMIŞLI- LÖSEV, Rezzan UÇAR- LÖSEV, Battal GÖLDAĞ-LÖSEV, Gülşah TURA- LÖSEV, Mustafa EMEK- KIZILAY, Ümit ÇELEN- Amasya Doğal Hayatı ve Hayvan Haklarını Koruma Derneği, Necla DÖNMEZ USTA- LÖSEV

e-uead iki ayda bir yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları "e-uluslararası eğitim araştırmaları dergisine" aittir.

e-ijer is a peer-reviewed, publishing journal six times a year. The author's response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-journal of international educational research"

Sahibi/Owner: Erdal Toprakçı

Dizinlenme/Abstracting and Indexing

	Education Full Text (H. W. Wilson) Database Coverage List https://www.ebscohost.com/titleLists/eft-coverage.htm
	GOOGLE SCHOLAR https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=nm1g0dAAAAAJ
	EBSCO Education Source https://www.ebscohost.com/titleLists/eue-coverage.htm?_ga=2.175725410.1591330323.1556620762-169559669.1545927170
	The Belt and Road https://www.ebscohost.com/titleLists/obo-coverage.htm
	SOBIAD https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=dergi-sayfasi&ID=2128
	OALIB https://www.oalib.com/journal/7517/1#.YSsua44zbDc
	ScienceGate https://www.sciencegate.app/source/297205
	TEI http://turkegitimindeksi.com/Search.aspx?where=journal&field=issn&text=1309-6265
	COSMOS http://www.cosmosimpactfactor.com/page/journals_details/1920.html
	CITEFACTOR https://www.journalfactor.org/journal-detail/JF1951/e-international-journal-of-educational-research/
	SCILIT https://www.scilit.net/journal-articles?q=journal_id%3A%282399980%29
	AJINDEX http://www.ajindex.com/journals/e-uluslararasi-egitim-arastirmalari-dergisi-107
	WORLDCAT https://www.worldcat.org/search?q=n2%3A1309-6265&qt=advanced&dblist=638
	GIF http://globalimpactfactor.com/journals-list/page/197/
	CROSSREF https://search.crossref.org/?q=1309-6265&from_ui=yes
	J-Gate https://jspmjsimr.edu.in/pdf/J-Gate%20E-Journals%20List.pdf

Sayı Editöründen

Değerli E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi (E-UEAD) okuyucuları, E-UEAD Editör Kurulu, hakemlerimiz ve yazarlarımızın katkılarıyla hazırlamış olduğumuz yeni bir sayı ile sizlerle birlikte olmanın mutluluğunu yaşamaktayız. Dergimizin bu sayısında dokuz araştırma makalesi yer almaktadır.

*Bunlardan ilkinin yazarı olan **Atalay Mazlum**, "Pandemi Döneminde Belirsizlikle Başa Çıkma Yollarından Biri Olarak Stratejik Hazırbulunuşluk" adlı çalışmasının sonucunda, özellikle pandemi sürecinde hâkim olan belirsizliğin, öğretmenler üzerinde planlı bir öz düzenleme yapma konusunda büyük bir ihtiyaç yarattığı anlaşılmıştır. **Bakır ve Eğmir** tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı ikinci çalışmanın sonucunda; ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yeni sayının üçüncü makalesi olan "Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları Beden Dilleri ve Kullanış Amaçları" adlı çalışması ile **Çapar ve Tomul**, öğretmenlerin sınıfta el-kol hareketleri, ses tonu değişimleri, beden duruşu, dokunma/yakın temas, jest/mimik, göz ve alan kullanarak mesajlar ilettikleri sonucuna varmışlardır. **Oflaz** tarafından hazırlanan "Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Tutum ve İnanışları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi" adlı dördüncü çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının matematik tarihini derslerinde kullanmaya yönelik tutum ve inanışları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek ve olumlu olduğu tespit edilmiştir. Bu sayımızın beşinci makalesinde, **Karakış ve Demirtaş,** "Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğini Seçimlerinden Duydukları Memnuniyetin Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzularını Yordaması" adlı makalelerinin sonucunda, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde, öğretmenlik mesleğini seçimden duyulan memnuniyet ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. **Kurtuluş, Yıldırım-Kurtuluş ve Düşünceli** tarafından hazırlanan "Psikolojik Danışmanlar için Kişilerarası Stres Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması" adlı altıncı çalışmanın sonucunda; ölçeğin danışanla ilişkilerinde kişilerarası stresi ölçmede güvenilir olduğu bulunmuştur. Bu sayımızın yedinci makalesinde, **Kayiş ve Akcaoğlu** "COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık, Kaygı ve Mental İyi Oluş: Öz Kontrolün Aracılık Rolü" adlı çalışmalarının sonucunda, araştırmadaki tüm değişkenlerin birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu tespit etmişlerdir. **Arslan** tarafından hazırlanan "Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması" adlı sekizinci çalışmanın sonucunda; öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik algıları üzerinde anlamlı düzeyde negatif etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Yeni sayının dokuzuncu makalesi olan "İşe Dayalı Dil Öğretiminde Biçime Odaklanma: Türkçe Örneği " adlı çalışması ile **Çetin**, eklemeli bir dil olan Türkçenin öğretiminde biçim odaklı ve işe dayalı uygulamaların daha başarılı olduğu sonucuna varmışlardır. **Uygur** tarafından hazırlanan "Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Bir Karma Yöntem Araştırması)" adlı onuncu çalışmanın sonucuna göre; Öğretmenler günümüzde eğitimde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmanın kaçınılmaz ve önemli olduğu görüşündedir. Bu sayımızın onbirinci makalesinde, **Özbuğutu ve Elmacı** "Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Yönelik Yeterlilikleri ve Görüşleri" adlı çalışmalarının sonucunda, birçok öğretmenin konu ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, alanların çoğunluğunun ise yalnızca lisans eğitiminde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili ders aldıkları, çok az öğretmenin BEP hakkında bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Yeni sayının onikinci makalesi olan "Yaratıcı Yazma Etkinlikleri Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi" adlı çalışması ile **Sur**, yaratıcı yazmanın yazma başarısını mükemmel düzeyde, olumlu yönde etkilediğini bulmuştur. **Sonkaya ve Bayraktar** tarafından hazırlanan "Eğlenceli Fen Etkinlikleri Aracılığıyla Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bazı Fen Kavramlarıyla İlgili Zihinsel Modellerinin İncelenmesi" adlı onüçüncü çalışmanın sonucunda; araştırmada incelenen kavramların okul öncesi dönem çocuklarında net olarak gelişmediği ancak öncü kavramların oluşmaya başladığı saptanmıştır. Bu sayımızın ondördüncü makalesinde, **Yılmaz, Yıldırım & Arıkan** "Video Oyunlarının Üstün Yetenekli Çocukların Mekânsal Yönelim ve Girişimcilik Becerileri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi" adlı çalışmalarının sonucunda, girişimcilik becerisinin en önemli göstergelerinden biri olan risk alma alt davranışının gösterilmediğini tespit etmişlerdir. **Yıldız ve Taşkaya** tarafından hazırlanan "Sınıf Öğretmenlerinin Şiir Öğretim Uygulamaları ve Şiir Öğretimine İlişkin Görüşleri" adlı onbeşinci çalışmanın sonucuna göre; sınıf öğretmenleri en çok, öğrencilerine şiir yazdırma, okutma, ezberletme, örnek şiir okuma gibi şiir öğretim uygulamaları yapmaktadır. Yeni sayının onaltıncı makalesi olan "Türkiye'deki 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Bir Değerlendirme: Swot Analizi" adlı çalışması ile **Kılıçoğlu ve Aydemir**, genel olarak SBDÖP'lerin müfredatın yetiştirilememesi, kavram ve beceri öğretiminin etkin bir şekilde yapılamaması ve içeriğin anlaşılmaması gibi bir takım endişelere sebep olabileceğini de ileri sürmüşlerdir. Bu sayımızın onyedinci makalesinde, **Yaralı** "Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmalarının sonucunda, Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Yeni sayının son makalesi olan **Elçiçek ve Avcı** tarafından hazırlanmış olan "Öğretmenlerin Kültürel Ve Sosyal Sermaye Yeterliklerinin Mesleki Performansları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" isimli araştırmadır. Araştırmanın sonucunda; kültürel sermaye ve sosyal sermayenin öğretmenlerin mesleki performansının önemli yordayıcıları olduğu ve bu iki yordayıcıdan ise kültürel sermayenin daha ağır bastığı hatta sosyal sermayenin mesleki performans üzerindeki etkisinin de bir kısmının kültürel sermayeden kaynaklandığı tespit edilmiştir.*

Çalışmalarını dergimiz yolu ile paylaşan tüm yazarlarımıza ve değerli görüşlerini esirgemeyen hakemlerimize katkılarından dolayı çok teşekkür ederiz. Bilim dünyasının değerli araştırmacılarını, gelecek sayılarımızda çalışmalarını paylaşmak üzere E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi'ne davet eder, saygılarımızı sunarız.

Prof.Dr.Hasan Demirtaş

The Issue Editorial

Dear readers and researchers of the E-International Journal of Educational Research (E-IJER), we are happy to be with you with a new issue that we have prepared with the contributions of the E-IJER Editorial Board, our referees, and our authors.

There are nine research articles in this issue of our journal. The result of the first study titled " Strategic Readiness as One of the Ways to Cope With Uncertainty during the Pandemic of COVID 19" prepared by ***Atalay Mazlum*** *is as follows: the uncertainty especially during the pandemic created a great need for teachers to make a planned self-regulation. As a result of his study titled "Examination of the Relationship between Secondary School Students' Critical Thinking Dispositions and Metacognitive Awareness" in the second article of this issue,* ***Bakır & Eğmir*** *stated that a moderately positive and significant relationship was determined between the critical thinking dispositions of secondary school students and their metacognitive awareness. As a result of the third study titled "The Body Languages Teachers Use in the Classroom and their Purposes" prepared by* ***Çapar & Tomul****, it was found that teachers convey messages in the classroom using hand-arm movements, voice tone changes, body posture, touch/close contact, gestures/mimics, eyes and space. The result of the fourth study, titled "Examining the Attitudes and Beliefs of Mathematics Teacher Candidates towards the Use of the History of Mathematics in Mathematics Education and Attitudes towards the Teaching Profession" prepared* ***Oflaz****, is seen that the attitudes and beliefs of prospective teachers towards using the history of mathematics in their lessons and their attitudes towards the teaching profession are high and positive. As a result of the fifth study titled "Predictions of Pre-service Teachers' Lifelong Learning Tendency and their Satisfaction with their Choice of Teaching Profession on their Professional Orientation and Career Development Desires" prepared by* ***Karakış & Demirtaş****, it was concluded that the lifelong learning tendencies of the teacher candidates are at a moderate level, while their satisfaction with the choice of teaching profession and their desire for professional orientation and career development are at a high level. The result of the sixth study titled "Adaptation of the Interpersonal Stress Scale for Psychological Counselors (ISSC) to Turkish Culture" prepared by* ***Kurtuluş, Yıldırım-Kurtuluş & Düşünceli*** *is as follows: it can be said that ISSC is reliable in measuring interpersonal stress in their relationship with the client. As a result of the seventh study titled "University Students' Loneliness, Anxiety and Mental Well-Being during COVID-19 Pandemic: The Mediation Role of Self-Control" prepared by* ***Kayiş & Akcaoğlu****; It has been determined that all the variables in the study were significantly related to each other. The result of the eighth study titled "The Effect of Secondary School Students' Digital Game Addictions on Self-Efficacy Levels: A Structural Equation Model Study" prepared by* ***Arslan*** *found that students' digital game addictions had a significant effect (negative) on their self-efficacy perceptions. As a result of the ninth study titled "Focus on Form in Task-Based Language Teaching: The Case of Turkish" prepared by* ***Çetin****; It has been determined that form-focused and task-based practices are more effective in teaching Turkish, an agglutinative language. The result of the tenth study titled "Using Information and Communication Technologies in Education: Exploring the Views of Classroom Teachers (A Mixed-Method Research)" prepared by* ***Uygur*** *found that Teachers believe that the use of information and communication technologies is inevitable and important in today's education. As a result of the eleventh study titled "Examination of the Competencies of Science Teachers about Inclusive Education and Determination of Their Opinions" prepared by* ***Özbuğutu & Elmacı****; It has been determined that most of the teachers do not receive any training on the subject and the majority of the fields are only related to inclusive education in undergraduate education, and many teachers have little knowledge about IEP. The result of the twelfth study titled "Analysis of Studies on Creative Writing Activities" prepared by* ***Sur*** *found that it was seen that creative writing has an excellent positive effect on writing success. As a result of the thirteenth study titled "Examination of Preschool Children's Mental Models of Particular Science Concepts through Fun Science Activities" prepared by* ***Sonkaya & Bayraktar****; It has been determined that all the variables in the study were significantly related to each other. The result of the fourteenth study titled "Exploring the Effect of Video Games on Gifted Children's Spatial Orientation and Entrepreneurial Skills" prepared by* ***Yılmaz, Yıldırım & Arıkan*** *found that risk-taking sub-behavior, which is one of the most important indicators of entrepreneurial skill, was not shown. As a result of the fifteenth study titled "Primary School Teachers' Opinions on Poetry Teaching Practices and Poetry Teaching" prepared by* ***Yıldız & Taşkaya****; classroom teachers mostly make poetry teaching practices such as having their students write poems, have them read, memorize, and read sample poems. The result of the sixteenth study titled "An Evaluation of 2005 & 2018 Social Studies Curriculum in Turkey: SWOT Analysis" prepared by* ***Kılıçoğlu ve Aydemir****, was found that Participants claimed that SSCs might cause some concerns such as the inability to complete the curriculum preparation timely, the inability to teach concepts and skills effectively, and the lack of understanding of the content. As a result of the seventeenth study titled "Examination of the Relationship between the Inquiry Skills of Prospective Teachers and the Lecturers' Pedagogical Competencies" prepared by* ***Yaralı****; A positive, low, and significant relationship was found between the inquiry skills of the prospective teachers and their views on the pedagogical competencies of the lecturers. The last article of this issue is the research titled "Investigation of the Effect of Teachers' Cultural and Social Capital Competencies on their Professional Performance" prepared by* ***Elçiçek & Avcı****. In result of the study, it has been concluded that cultural capital and social capital are important predictors of teachers' professional performance and that cultural capital outweighs these two predictors, and that some of the effect of social capital on professional performance is due to cultural capital.*

We would like to thank all the authors who shared their studies through our journal and the reviewers for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Educational Research to share their work in our upcoming issues.

Prof.Dr.Hasan Demirtaş

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Dergi Kapağı / The Journal Cover-i
Dergi Hakkında / About the Journal-ii
Dizinlenme / Abstracting and Indexing-iii
Sayı Editöründen / The Issue Editorial-iv-v

Pandemi Döneminde Belirsizlikle Başa Çıkma Yollarından Biri Olarak Stratejik Hazırbulunuşluk
Strategic Readiness as One of the Ways to Cope With Uncertainty during the Pandemic of COVID 19
Ayşegül Atalay Mazlum (1-20)

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examination of the Relationship between Secondary School Students' Critical Thinking Dispositions and Metacognitive Awareness
Tuğba Bakır- Eray Eğmir (21-41)

Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları Beden Dilleri ve Kullanış Amaçları
The Body Languages Teachers Use in the Classroom and their Purposes
Dilek Çapar- Ekber Tomul (41-59)

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Tutum ve İnanışları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Examining the Attitudes and Beliefs of Mathematics Teacher Candidates towards the Use of the History of Mathematics in Mathematics Education and Attitudes towards the Teaching Profession
Gülçin Oflaz (60-76)

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğini Seçimlerinden Duydukları Memnuniyetin Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzularını Yordaması
Predictions of Pre-service Teachers' Lifelong Learning Tendency and their Satisfaction with their Choice of Teaching Profession on their Professional Orientation and Career Development Desires
Özlem Karakış- Zeynep Demirtaş(77-92)

Adaptation of the Interpersonal Stress Scale for Psychological Counselors to Turkish Culture
Psikolojik Danışmanlar için Kişilerarası Stres Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması
Emin Kurtuluş- Hacer Yıldırım-Kurtuluş- Betül Düşünceli (93-108)

University Students' Loneliness, Anxiety and Mental Well-Being during COVID-19 Pandemic: The Mediation Role of Self-Control
COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık, Kaygı ve Mental İyi Oluş: Öz Kontrolün Aracılık Rolü
Ahmet Rıfat Kayiş- Mustafa Öztürk Akcaoğlu (109-131)

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması
The Effect of Secondary School Students' Digital Game Addictions on Self-Efficacy Levels: A Structural Equation Model Study
Aysel Arslan (132-150)

Focus on Form in Task-Based Language Teaching: The Case of Turkish
İşe Dayalı Dil Öğretiminde Biçime Odaklanma: Türkçe Örneği
Betül Çetin (151-164)

Using Information and Communication Technologies in Education: Exploring the Views of Classroom Teachers (A Mixed-Method Research)
Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Bir Karma Yöntem Araştırması)
Mutlu Uygur (165-177)

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Yönelik Yeterlilikleri ve Görüşleri
Examination of the Competencies of Science Teachers about Inclusive Education and Determination of Their Opinions
Emrah Özbuğutu- Ersin Elmacı (178-203)

Yaratıcı Yazma Etkinlikleri Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi
Analysis of Studies on Creative Writing Activities
Emine Sur (204-220)

Eğlenceli Fen Etkinlikleri Aracılığıyla Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bazı Fen Kavramlarıyla İlgili Zihinsel Modellerinin İncelenmesi
Examination of Preschool Children's Mental Models of Particular Science Concepts through Fun Science Activities
Filiz Sonkaya- Şule Bayraktar (221-237)

Video Oyunlarının Üstün Yetenekli Çocukların Mekânsal Yönelim ve Girişimcilik Becerileri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi
Exploring the Effect of Video Games on Gifted Children's Spatial Orientation and Entrepreneurial Skills
Eyüp Yılmaz- Yıldız Yıldırım- Alaattin Arıkan (238-257)

Sınıf Öğretmenlerinin Şiir Öğretim Uygulamaları ve Şiir Öğretimine İlişkin Görüşleri
Primary School Teachers' Opinions on Poetry Teaching Practices and Poetry Teaching
Bekir Yıldız- Serdarhan Musa Taşkaya (258-274)

Türkiye'deki 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Bir Değerlendirme: Swot Analizi
An Evaluation of 2005 & 2018 Social Studies Curriculum in Turkey: SWOT Analysis
Gökçe Kılıçoğlu- Arcan Aydemir (275-296)

Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Examination of the Relationship between the Inquiry Skills of Prospective Teachers and the Lecturers' Pedagogical Competencies
Dilek Yaralı (297-314)

Öğretmenlerin Kültürel Ve Sosyal Sermaye Yeterliklerinin Mesleki Performansları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi
Investigation of the Effect of Teachers' Cultural and Social Capital Competencies on their Professional Performance
Zakir Elçiçek- Yunus Emre Avcı (315-334)

Strategic Readiness as One of the Ways to Cope With Uncertainty during the Pandemic of COVID 19

Dr. Ayşegül Atalay Mazlum
ORCID: 0000-0003-3079-801X
atalay.aysgl@gmail.com

Abstract

Considering that human beings go through many emotional states under uncertain conditions, how people deal with these emotions arouses curiosity. Although it has also positive effects, uncertainty, which usually has negative connotations and may create feelings such as stress, anxiety and despair, appears as an issue that should be put excessive emphasis on. For this very reason, in this study, strategic readiness is discussed as one of the accepted methods to deal with uncertainty itself. Strategic readiness is defined as a planned readiness in the presence of change and unpredictable processes. From this point of view it becomes clear that it is important to make a conscious preparation for all situations that develops or may develop due to uncertainty. This study reveals the teachers' states of being ready and their opinions on how they behave under uncertainty. In this regard, the nine teachers' opinions were sought by the method of case study. Based on the maximum diversity sample, data were collected from teachers working at primary, secondary and high schools via video calls; and the data were described by content analysis method. According to the research findings, the uncertainty especially during the pandemic created a great need for teachers to make a planned self-regulation. As a matter of fact, the uncertainties experienced left the teachers with feelings such as defenseless, anxious, stressed, pessimistic, fearful and hopeless at first, and made them feel inadequate about what kind of attitude and behavior to improve. Later, these feelings were replaced by some feelings such as indifference, acceptance, ignorance and tides. As a result, *the importance of readiness both psychologically and organizationally became prominent, although it is difficult to act in accordance with the rapid changing conditions. It is recommended that school principals keep in communication with teachers; so by this way, It is observed that the intense interaction can minimize the destructive effects created by uncertainty. There is a need for teachers to be guided and support.*

Keywords: *Uncertainty, Strategic readiness, Coping, Teacher, Pandemic*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 1-20

Research Article

Received: 2022-03-23
Accepted: 2022-10-21

Suggested Citation

Atalay, A. (2022). Strategic readiness as one of the ways to cope with uncertainty during the pandemic of covid 19, *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 1-20. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1092163

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Individuals may find themselves in many complexities, unpredictable situations and events, issues with uncertain results, and processes that create distrust in daily lives. Although this state seems like a natural return of life, it is mostly caused by human-made causes. Uncertainty, which can be associated with many reasons, may bring many problems on the basis of organization and relations. Uncertainty, which Friedman et al. (1999) define as lack of systematic information, Nikolaidis et al. (2011) define as decision maker's inability to predict the outcome of events correctly, Gudykunst (2006) defines as the feeling when people cannot reach the information they need or reach incompletely, Brashers (2001) defines as situations where information is unpredictable or inconsistent, is undoubtedly a very difficult phenomenon to manage. Therefore, maintaining motivation under uncertainty appears to be an important problem. The fact that organizational behavior and practices cannot progress as desired in this context is also associated with uncertainty. As a result, it seems likely that the uncertainties experienced in organizations will lead to dysfunctional behaviors (Walker, 1987).

The Covid 19 pandemic, undoubtedly created a high level of uncertainty for many people. The state of despair and uselessness caused by uncertainty is beginning to appear in educational organizations, making all stakeholders increasingly concerned (Atalay, 2021). Herein, strategic readiness as one of the most effective ways to deal with uncertainty itself has been considered worth examining. Because being ready for uncertain organizational conditions and the problems encountered or likely to be encountered provide comfort in many respects. Due to the dynamic environmental conditions, organizations are constantly confronted with practices originating from changes at the level of structure, process and culture. It is possible to list many factors that will contribute to this organizational change process at the implementation stage. One of them is the state of being ready for all changes and uncertainties arising from them. It is important that this state of readiness is carried out with a strategically organized and planned method.

Strategic readiness is a state of constant organizational readiness for large-scale systemic change. (Redding and Catalanello, 1994 quoted Koh et al, 2006). Strategic readiness requires a precautionary approach and can be considered a proactive behavior strategy. With the awareness of the importance strategic behavior, it seems possible to overcome the problems originated from the uncertainty of the organizational agenda. However, since uncertainty is a phenomenon that mostly emerges due to unforeseen reasons, practices such as acting holistically and keeping a constant communication at the organization ensure that the members of the organization remain more comfortable and mentally calmer and safer, even if the problems encountered in the existing process cannot be solved by this method. According to the results of Atalay-Mazlum's (2019) study, individuals become cognitively ready for possible uncertainties and increase their tolerance levels thanks to strategic readiness. In this context, the methods used are listed as thinking about all scenarios about what may happen in the future, preparing oneself for possible uncertainties arising from changes / taking it naturally, improving adaptation skills, and sitting on brood (making predictions). Strategic readiness also significantly affects individuals' resistance to uncertainty both psychologically and mentally (Atalay-Mazlum, 2019). From this point of view, it is seen that being strategically ready provides an advantage in self-regulation and appears as an important strategy that may prevent many problems that could arise from uncertainty.

The aim of this study is to examine the readiness of teachers in the presence of uncertainty and to reveal which ways they resort to in this process. The aim of this study is to examine the preparedness of teachers in the presence of uncertainty and to reveal which ways they resort to in this process. Therefore, the situation of teachers applying this strategy under uncertain processes or how they use it can be stated as the problem of the study. The focus of the study is the preparation of teachers in the education and training processes in the new world order, where there is an endless change and confusion of decisions. The main purpose of the study is to examine the preparedness of teachers in the face of uncertainty and to reveal the ways they use in this process. For this purpose, it is aimed to reveal the emotions of the participants in the face of uncertainty and the strategies they use to cope with uncertainty.

Method: A case study, one of the qualitative research designs, was used in this research, which aims to reveal the experiences of teachers working in public schools regarding their readiness in the presence

of uncertainty. According to Freankel et al. (2012), typical case studies can be done by examining, for example, the states of students who have difficulty in learning to read in a private school, public school or other types of school, or by examining the situation of a school in a particular school district that has attracted attention with its students at risk. In this study, too, the methods used by teachers to cope with the ongoing uncertainties since the Covid 19 Pandemic and revealing the situations they experienced in the process required a case study. In order to diversify the views obtained from the participants included in the research, the maximum diversity sample was taken as a basis, and accordingly, the opinions of 9 people in total, three by three from high school, secondary school and primary school, were taken. In order to reveal the views of the participants, a semi-structured interview form was developed and information was collected from the participants via video calls. The information obtained in the research was analyzed through content analysis.

Findings: While examining the feelings of teachers over against uncertainties experienced in the pandemic in general, it was understood that each participant expressed different opinions by considering this issue in the context of different times. It has been understood that emotions were more intense when faced with uncertainties and problems created by uncertainty at first; while the uncertainty continues (especially after more than two years), it has been understood that the emotions felt by the uncertainty gained a different dimension. Accordingly, the emotions felt at the first encounter with the uncertainties experienced during the pandemic process are themed in Figure 1.

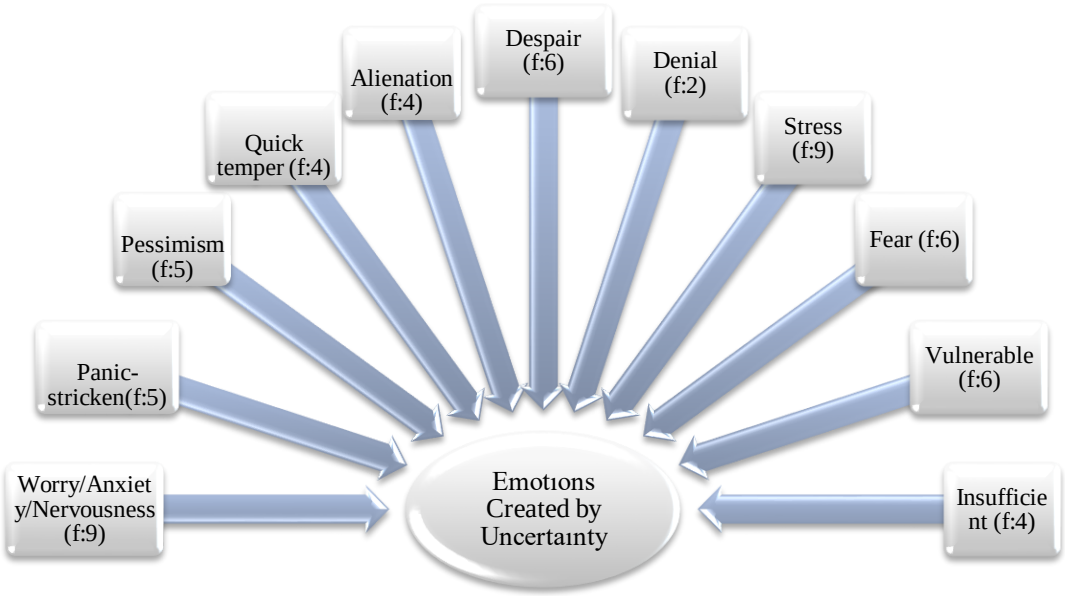


Figure 1. Emotions and Attitudes Created by Uncertainty (First Phase)

As seen in Figure 1, all of the emotions felt by the participants across uncertainty are negative. From this point of view, it has been observed that during the pandemic, teachers experienced intense uncertainties on the education processes in schools and faced with a lot of negative moods both in their private and professional lives. In theoretical context, it is known that uncertainty has positive aspects; however, the first emotional state that resonates or feels emerge is mostly in a negative context. The statements of the participants whose opinions were asked also support this situation. Emotions such as stress, worry, anxiety and nervousness are the leading emotions felt by all teachers. In this context, one participant (P5) expressed his views as follows:

> "I think the biggest feeling that this period we live in has been stress for me. I may say that I experienced the sum of the feelings of stress, nervousness and anxiety that I have experienced at all other times of my life during this pandemic period. We had in so many uncertainties that I was very nervous about how I should conduct my lessons and do other schoolwork, and what I would do next."

The existence of teachers who deny the situation and get angry more and more quickly during the process draws attention. One of the teachers (T3) said, "I can't bear the continuation of this situation anymore and I get angry more and more quickly. I make an extraordinary effort to prevent this from

being reflected in the class, I have a great difficulty in doing my job..." These statements explain the situation better. There are also teachers who expressed that they reacted by denying the current situation in the face of the uncertainties created by the pandemic. For example, a teacher (T6) said, "I did not know how to react and how to think at first. After a while, I realized that I was actually in denial and that I was trying to comfort myself in this way. I mean, I tried to live by denying what happened, I didn't want to believe it..." These expressions should be considered important. When faced with uncertainties, the first reactions of individuals differ from the other reactions in the ongoing process. This situation may sometimes be seen as the result of transitioning from the shock or intense emotional states created by uncertainty in the first place to a more familiar process. As a matter of fact, it has been understood that teachers also find themselves in different emotions while going through similar processes. Therefore, while dealing with the emotions in the face of uncertainty, it has been put forward in two different stages. Accordingly, Figure 2 shows the feelings of teachers in the face of ongoing uncertainties during the pandemic.

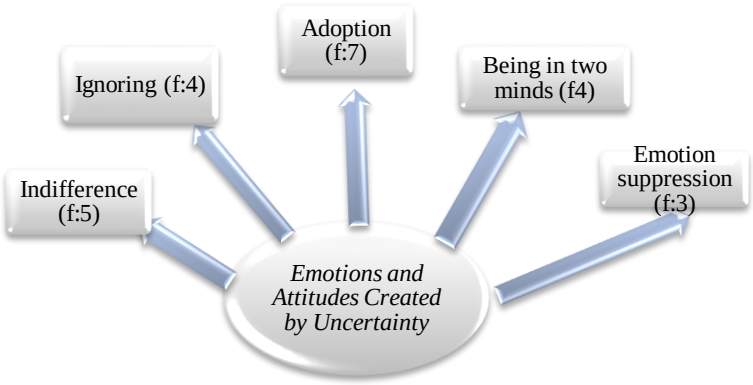


Figure 2. Emotions and Attitudes Created by Uncertainty (Second Phase).

Since the emotions that teachers have in this process are more than one and related to each other, it is more appropriate to deal with them in an intricate way. For example, a teacher who becomes indifferent to uncertainties says that he can sometimes be in two minds; Another teacher who states that she accepts the process, now also states that she sometimes suppresses her emotions. Basically, the emotional states that teachers feel when they experience uncertainty are indifference, acceptance, ignoring and emotion suppression.

While examining whether they could develop a strategy in the face of uncertainty, it was understood that all of the teachers (f:9) preferred to develop one or more methods to cope with uncertainty. What is meant by developing a strategic method or plan is whether teachers use a method or any way, albeit at a simple level, to cope with uncertainty and the problems that arise or may arise from it. This way or method can be any practice, behavior or attitude that will relieve them both psychologically and professionally. This made them need to improve themselves in different ways. The strategies teachers use to deal with uncertainties are shown in Table 1.

Table 1. *Strategies for Coping with Uncertainty*

Category	Code	n
Strategy	Making short-term plans	7
	Journaling	3
	Allowing Time / Postponing Behavior	6
	Receiving outside help to stay psychologically strong	4
	Making an effort to stay calm / think well (individual suggestion and the necessity of being a self-psychologist)	8
	Exercising	6
	Developing technological/new skills	4
	Limit listening to news	8

It is understood that most of the teachers whose opinions were asked, applied various strategies to provide psychological, mental and physical comfort in order to cope with uncertainty. According to this, it is seen that the ways that teachers use the most are trying to stay calm/thinking well and limiting

listening to news. In particular, most of the teachers mentioned about the necessity of applying individual suggestions by themselves in this period. In other words, teachers naturally started to become a kind of psychologist of their own in the course of life in order to cope with uncertainty in this process, and they mentioned that this is an inevitable necessity. It is understood that they maintain this situation not only for themselves but also mostly for both students and their parents, especially during their education and training processes. Therefore, it is seen that teachers have a role of this kind as well as their other roles. Despite this, the existence of teachers who get help from outside in coping with this process draws attention.

Conclusion, Discussion and Suggestions: Uncertainty is a difficult situation to manage. In this process, people need to stay in safe or get information about whether there is any threat or not. Therefore, the threatened mind may experience serious problems while adapting, but it may react differently from each other. These reactions often differ according to the individual's ability to understand and act effectively on the phenomenon of uncertainty. However, some studies (Van den Bos, 2009; Atalay-Mazlum, 2019) show that many employees see uncertainty as a threat and an element of fear, and their tolerance level remains low. Similarly, in this study, it is seen that the emotions and attitudes of all teachers in the face of uncertainty are negative. The consequences of these negative attitudes at the organizational level may be devastating. In other words, employees who have difficulty perceiving uncertainty itself as a positive or an opportunity are less effective in solving problems; contribute less to the organization. In this direction, It is not surprising that the teachers in the study were also ineffective, vulnerable and lack of motivation in the face of the problems they encountered in this process.

Berger (1986) mentions the importance of establishing a mutual interaction and relationship in order to reduce uncertainty. Hunt et al. (2000) also specify the effective use of communication tools as a must for managerial activities and emphasize the importance of creating a strategic vision. Information-seeking behavior in uncertain situations is the most common reactive action. This situation requires increasing communication behaviors. In addition, in times of high anxiety and low confidence in the organization, the "how" of communication is much more important than the "what". Employees want to know that someone cares about themselves, their concerns and well-being (Geckle, 2015). From this point of view, the teachers participating in the study are also highly affected by the amount and form of communication of school administrators; this situation has a significant impact on the way teachers approach the uncertain processes and the resulting problems. Therefore, it can be stated that the most important condition for teachers to be strategically prepared under uncertainty is to have accurate and intense communication and interaction with all stakeholders, especially school administrators.

Pandemi Döneminde Belirsizlikle Başa Çıkma Yollarından Biri Olarak Stratejik Hazırbulunuşluk [1]

Dr. Ayşegül Atalay Mazlum
ORCID: 0000-0003-3079-801X
atalay.ayasgl@gmail.com

Özet

Belirsiz koşullar altında bireyin pek çok duygu durumundan geçtiği göz önüne alındığında insanların bu duygularla nasıl başa çıktığı merak uyandırmaktadır. Olumlu etkileri de olsa genellikle olumsuz çağrışımlar yapan ve bireyin kendisinde stres, kaygı ve çaresizlik gibi hisler yaratabilen belirsizlik, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olarak belirmektedir. Tam da bu sebeple çalışmada belirsizliğin kendisiyle başa çıkmak üzere kabul edilen yöntemlerden biri olarak stratejik hazırbulunuşluk konu edinilmiştir. Stratejik hazırbulunuşluk kimi zaman değişim kimi zaman da öngörülemeyen süreçler karşısında planlı bir şekilde hazır olma hali olarak tanımlanabilir. Bu hazırlıklı olma hali, bireyde başta zihinsel olmak üzere pek çok düzeyde konfor sağlamakta ve kişiyi nispeten daha sağlıklı bir süreçten geçirmektedir. Buradan hareketle belirsizlikten kaynaklı gelişen veya gelişebilecek tüm durumlara yönelik bilinçli bir hazırlık yapmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma öğretmenlerin belirsizlik altında stratejik olarak hazırlıklı olma halini ve bu doğrultuda nasıl hareket ettiklerine yönelik görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu kapsamda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yoluyla dokuz öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Maksimum çeşitlilik örnekleminin temel alındığı araştırmada ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan üçer öğretmenden görüntülü görüşmeler yoluyla uzaktan veri toplanmış; veriler içerik analizi yöntemiyle betimlenmiştir. Araştırma bulgularına göre özellikle pandemi sürecinde hâkim olan belirsizliğin öğretmenler üzerinde planlı bir öz düzenleme yapma konusunda büyük bir ihtiyaç yarattığı anlaşılmıştır. Nitekim bu süreçte yaşanan belirsizlikler öğretmenleri ilk etapta savunmasız, kaygılı, stresli, karamsar, korku, umutsuzluk gibi duygular içinde bırakmış, nasıl bir tutum ve davranış geliştirecekleri konusunda yetersiz hissettirmiştir. Daha sonrasında bu duygular yerini kayıtsızlık, kabullenme, görmezden gelme ve gelgitler gibi duygu durumlarına bırakmaktadır. Sonuç olarak her an değişen şartlara uygun olarak hareket etmek güç olsa da hem psikolojik hem de kurumsal bağlamda hazır olmanın ehemmiyeti ortaya çıkmıştır. Bu süreçte okul müdürlerinin öğretmenlerle iletişim halinde olmaları önerilmekte; kurulan yoğun etkileşim halinin belirsizliğin yarattığı yıkıcı etkileri en aza indirebildiği anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda öğretmenlerin yönlendirilmesine ve destek sunulmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Belirsizlik, Stratejik hazırbulunuşluk, Başa çıkma, Öğretmen, Pandemi*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 1-20

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-03-23
Kabul: 2022-10-21

Önerilen Atıf

Atalay, A. (20XX). Pandemi döneminde belirsizlikle başa çıkma yollarından biri olarak stratejik hazırbulunuşluk, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 1-20. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1092163

[1] Bu çalışma 1st International Congres of Excellence in Education-IXCELL 2021 adlı kongrede özet bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Bireyler günlük yaşamın olağan seyri içinde pek çok karmaşıklık, öngörülemez durum ve olaylar, sonucu belli olmayan konular, güvensizlik yaratan süreçler içinde kendini bulabilmektedir. Bu durum yaşamın doğal getirisi gibi görünse de çoğu zaman insan eliyle yaratılmış nedenlerden kaynaklanmaktadır. Hangi nedenle ortaya çıkarsa çıksın pek çok sebeple ilişkilendirilebilecek olan belirsizlik, örgüt ve ilişkiler temelinde pek çok sorunu da beraberinde getirebilir. Friedman vd.'nin (1999) sistemli bilgi eksikliği, Nikolaidis vd.'nin (2011) karar vericinin olayların sonucunu doğru tahmin edememesi, Gudykunst'un (2006) kişinin ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşamaması veya eksik ulaşması durumunda hissettiği duygu, Brashers'ın (2001) bilgilerin kestirilemediği veya tutarsız olduğu durumlar olarak tanımladığı belirsizlik, şüphesiz yönetilmesi oldukça zor bir olgudur. Bundan dolayı belirsizlik altında motivasyonu korumayı başarmak önemli bir problem olarak belirmektedir. Bu kapsamdaki örgütsel davranış ve uygulamaların istenen şekilde ilerleyememesi de belirsizlikle ilişkilendirilmektedir. Sonuç olarak örgütlerde yaşanan belirsizlik hallerinin alt kademelere ilerlediğinde işlevsel olmayan davranışlar ortaya çıkarması muhtemel görünmektedir (Walker, 1987).

Bireylerin belirsizliğe karşı gösterdikleri tahammül seviyesi veya ondan kaçınma davranışları, içinde bulunulan toplumun kültürel özellikleriyle açıklanmaya çalışılabilir. Bu kapsamda Hofstede'in (1980) uluslararası düzeyde yaptığı kültür çalışması oldukça dikkat çekicidir. Kültür çalışmalarının bir boyutu olan belirsizlikten kaçınma endeksi bir toplumun belirsizlik ve belirsizliğe karşı toleransını ifade eder. Hofstede'in araştırma bulgularına göre belirsizlikten kaçınan toplumlar katı kanun, kurallar ile güvenlik önlemlerine önem verir ve bu yolla ortaya çıkması muhtemel olayları en aza indirmeye çalışırlar. Bu kültürdeki insanlar daha duygusal ve gerginliğin eşlik ettiği enerjik olma haliyle motive olmaya daha müsaittirler. Belirsizliği kabul eden kültürler ise farklı görüşlere daha hoşgörülü olup mümkün olduğunca az kurala sahiptirler (Hofstede, 1980, Hofstede, 2011; Venaik ve Brewer, 2010; Minkov ve Hofstede, 2014).

Hofstede'in 56 ülkede yaptığı anket sonuçlarına göre Türkiye, diğer kültür boyutları arasında en yüksek puanını 85 puanla belirsizlikten kaçınma boyutunda elde etmiştir (www.hofstede-insights.com). Bu doğrultuda Türkiye'deki insanların belirsizlikten kaçındığı söylenebilir. Bu kültürdeki bireyler hem örgütlerde hem de gündelik ilişkilerinde olay ve durumların açıkça yorumlanabilir ve tahmin edilebilir olduğu bir yapı ararlar (Venaik ve Brewer, 2010). Hata yapma korkusunun olduğu bu kültürlerde vatandaşlar, yasal düzene karşı olumsuz duygular beslerken tabular ve ahlak dışı konularla ilgili katı kurallar vardır. Bu kültür içindeki örgütlerde ise üst yöneticiler stratejilerle ilgilenmez; çalıştırma ve uygulatma mantığı ile hareket eder (Schmitz ve Weber, 2014).

Okullar çoğunlukla çalkantılı ortamlar ve beklenmedik değişimlerin ortasında kalarak faaliyet göstermektedir (Livingston, 1997). Bu değişimlerin yarattığı belirsizlik hali ise öğretmen, öğrenci ve yönetici de dâhil tüm okul üyelerinin rol ve kimliklerini değiştirmeye zorlamaktadır. Smith'e (2016) göre rol ve sorumlulukların yarattığı bu değişimler belirsizliğe neden olmakta ve özellikle büyük çaptaki reformların hayata geçirilmesinde öğretmen desteği ve bağlılığına önemli ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır. Tam da bu noktada öğretmenlerin belirsizlik karşısında nasıl hareket ettiği ve süreç içinde belirsizliklerden kaynaklı problemlerle nasıl başa çıktığı önemli bir konu olarak belirmektedir. Okullarda belirsizlik hem örgütsel bazda hem de örgüt üyeleri arasındaki ilişkiler bağlamında yaşanabilir. Ancak Covid 19 Pandemisi ile birlikte belirsizliğin tüm çalışanlarda varlığını hiç olmadığı kadar yoğun hissettirdiği yadsınamaz bir gerçektir. Zira pandemiyle birlikte örgüt çalışanlarının pek çok konuda savunmasız kaldığı ve belirsiz koşullar altında oldukça fazla duyguyla başa çıkmak zorunda kaldığı söylenebilir. Bu süreçte pek çok kurumda varlığını hissettiren belirsizlik, eğitim örgütlerinde de belirgin şekilde görülmüştür.

Belirsizlik sonucu oluşan çaresizlik ve işlevsizlik hali eğitim örgütlerinde kendini göstermeye başlamakta, tüm paydaşları artan oranda kaygılandırmaktadır (Atalay, 2021). Bu noktada belirsizliğin kendisiyle başa çıkmada en etkili yollardan biri olarak stratejik hazırbulunuşluk (Redding ve Catalanello, 1994 Akt. Koh vd., 2006) incelenmeye değer görülmüştür. Örgütsel düzeyde stratejik hazırbulunuşlukta, örgüt dili, etkili iletişim ve etkileşim gibi sembolik kaynaklar, maddi ve insan kaynaklarının tahsisi kadar kritik bir öneme sahiptir (Mirabeau ve Maguire, 2014). James'e (2018) göre bu durum şimdiye kadar

potansiyel krizler ve afetler için hazırlık yapmaya ve bu doğrultuda hazır olmaya odaklanan örgütlerin rollerini yeniden tanımlama ihtiyacı doğurmaktadır. Zira belirsiz örgüt şartları ve gündemin içinde karşılaşılan veya karşılaşılması muhtemel konulara hazırlıklı olma hali pek çok düzeyde konfor sağlayabilir. Dinamik çevre şartlarından dolayı örgütler sürekli olarak yapı, süreç ve kültür düzeyinde değişimden kaynaklı işleyişlerde karşı karşıya gelmektedir. Bu örgütsel değişim sürecine katkı sağlayacak pek çok faktör sıralamak mümkündür. Bunlardan bir tanesi de tüm değişimlere ve bunlardan kaynaklı belirsizliklere hazırlıklı olma halidir. Bu hazırlıklı olma hali, stratejik olarak örgütlü ve planlı bir yöntemle gerçekleştirilmesi halinde önemli bir yöntem olarak görülebilir.

Stratejik hazırbulunuşluk, büyük ölçekli sistemik değişim için örgüt düzeyinde sürekli bir hazırlıklı olma halidir (Redding ve Catalanello, 1994 Akt. Koh vd., 2006). Armenakis vd. (1993) de stratejik hazırbulunuşluğu, Lewin'in (1951) çözülme (unfrezing) kavramıyla bağdaştırarak örgüt üyelerinin inançlarına, tutumlarına ve değişikliklerin ne ölçüde gerekli olduğuna; örgütün bu değişiklikleri başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesine ilişkin niyeti olarak ifade etmektedirler. Stratejik hazırbulunuşluk başlı başına bir değişim çabasına direnç gösterme veya onu destekleme davranışlarının bilişsel bir öncülü niteliğindedir (Armenakis vd., 1993). Bir başka tanıma göre ise stratejik hazırbulunuşluk, bir örgütün insan, bilgi ve örgütsel sermayesinin stratejisi ile uyumunu ifade eder (Kaplan ve Norton, 2004a). Örgütün amaçlarıyla uyumlu ve planlı bir stratejik hazırbulunuşluk hali tüm örgüt düzeyinde başarılı olma ve isteklilik yaşanması için kritik bir öneme sahiptir (Koh vd., 2006). Redding ve Catalanello'ya (1994) göre iletişim, işle bütünleşme, öğrenme odaklı ve esnek bir yapının hayata geçirilmesi gibi konular stratejik hazırbulunuşluğun kazanılması için neredeyse zorunlu faktörlerdir. Düzenli ve sık aralıklılarla bir değerlendirme yapılması ve stratejik yönlerin gözden geçirilmesi, stratejik hazırbulunuşluk için diğer önemli konular olarak göze çarpmaktadır (Segars ve Grover, 1999)

Kaplan ve Norton (2004b) stratejik hazırbulunuşluğu üç faktör üzerinden tanımlamış ve bu unsurların işleyişi ile belirlenen her bir stratejinin amacına uygun şekilde işleyeceğini belirtmişlerdir. Strateji haritası (strategy map) adını verdikleri bu yapı; insan sermayesi, bilgi sermayesi ve örgüt sermayesi unsurlarıyla açıklanmaktadır. Bu unsurlardan *insan sermayesi*, örgüt çalışanlarının sahip olduğu beceri, yetenek ve bilgi; *bilgi sermayesi*, örgütün veri tabanları, bilgi sistemleri, ağları ve teknolojik altyapısı olarak tanımlanırken; *örgüt sermayesi* ise örgütün kültürü, liderliği, çalışanlarının stratejik hedefleriyle ne kadar uyumlu olduğu ve çalışanların bilgiyi paylaşma yeteneği olarak tanımlanmaktadır. Kaplan ve Norton (2004b) bu bileşenlerin doğru işleyebilmesini ve örgüt düzeyinde hazırlıklı olmak için bir şeyleri her zamankinden daha farklı yapmak gerektiğini öne sürmüşlerdir. Bunun için etkili bir liderlik becerisi gerekliliğinden söz edilmektedir. Bu beceriler arasında üç davranış şekli öne çıkmaktadır. Birincisi örgüt üyelerinin mevcut ve gelecekteki ihtiyaçlarını anlamak üzere onlarla zaman geçirmeye vakit ayırmak; ikincisi takım çalışmasını teşvik ederek yetki devri sağlamak ve işbirliği içinde çalışmak; üçüncüsü ise tüm üyeler ile açık bir iletişime sahip olmaktır. Bu tür haritalama, yöneticilere hangi kaynakların en önemli olduğuna ve bunlardan nasıl verimli bir şekilde yararlanılacağına ve hangi kaynakların yeterince kullanılamayacağına, hatta gereksiz olabileceğine karar vermede yardımcı olur. Stratejik hazırlığın değerlendirilmesi ise genellikle bir kuruluşun strateji geliştirme, ortaya çıkma ve uygulama aşamalarında ortaya çıkan mevcut ve gelecekteki zorluklar ile fırsatlarla yüzleşmek için ihtiyaç duyduğu şeye sahip olup olmadığı ile ilgilidir (James, 2008).

Stratejik olarak hazırlıklı olma, bireyler ile beraberinde çalıştıkları kimselerin yaşadıkları gerilim, görüş farklılıkları ve ikilemleriyle baş etme kapasitesini gösterir (Burt vd., 2017). Redding ve Catalanello'nun (1994) 200 örgütle yaptıkları çalışmaların sonuçlarına göre kurumların benimsedikleri stratejik planların kalitesi, değişim için sergiledikleri becerilerden çok az etkilenmektedir. Bunun yerine en etkili itici güç değişime hazır olmaları ya da stratejik olarak hazırlıklı olmaları olarak tespit edilmiştir. Araştırmacılar buna ek olarak kurumların değişmeyi öğrenebilmeleri için öğrenmeye de hazırlıklı olmaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bu da öğrenen örgüt olmanın bir gereği olarak görülebilir. Zira öğrenen örgütler çevrelerine cevap verebilmek için sürekli bir hazırlık durumunda var olmaya çalışırlar (Akt. Haque, 2008). Chonko vd. (2002) de benzer şekilde örgüt ve örgüt üyelerinin öğrenmeye teşvik olma derecesi onların örgütsel olarak hazırlıklı olma ve değişim süreçlerindeki başarılarıyla doğrudan ilgili olduğunu öne sürmektedirler.

Çalışma ortamları, içerik ve uygulamalarının sürekli değişebildiği ve bundan kaynaklı gelip geçicilik, belirsizlik, karmaşıklık gibi durumların ortaya çıkması tüm örgüt çalışanları için dramatik, zorlayıcı ve çelişkili koşullar yaratır (Rimita vd., 2020). Bu gibi nedenlerden dolayı Horney ve O'Shea (2015), çok kutuplu bir dünyada değişimi öngörmeye çalışmaya ve buna örgütsel olarak yanıt vermeye hazırlıklı olmanın önemini vurgulamışlardır. Stratejik olarak hazırbulunuşluk da önlemsel bir yaklaşım gerektirmektedir ve proaktif bir davranış stratejisi olarak kabul edilebilir. Stratejik önemin farkına varılmasıyla örgütsel gündemin belirsizliğinden kaynaklanan sorunların üstesinden gelmek mümkün görünmektedir. Bununla birlikte belirsizlik çoğunlukla öngörülemeyen nedenlerden kaynaklı ortaya çıkan bir olgu (Suls ve Mullen, 1981; Song, 2008) olduğu için mevcut işleyiş içinde karşılaşılan sorunlar bu yöntemle çözüm bulamasa bile bütüncül hareket etme, örgüt düzeyinde iletişim kurma gibi pratikler örgüt üyelerinin daha konforlu ve zihinsel olarak daha sakin ve güvenli kalmalarını sağlayabilir. Atalay-Mazlum'un (2019) yaptığı çalışma soncuna göre stratejik hazırbulunuşluk sayesinde bireyler muhtemel belirsizliklere karşı bilişsel düzeyde hazır hale gelmekte ve tolerans düzeylerini arttırmaktadırlar. Bu kapsamda çalışmada başvurulan yöntemler gelecekte nelerin yaşanabileceğine dair tüm senaryoları düşünme, değişimlerden kaynaklı olası belirsizliklere kendini hazırlama/doğal karşılama, uyum becerisini geliştirme, kafa yorma (tahminlerde bulunma) şeklinde davranış geliştirme olarak sıralanmaktadır.

Stratejik hazırbulunuşluk bireylerin psikolojik ve zihinsel düzeyde belirsizliğe karşı direncini de önemli ölçüde etkilemektedir (Atalay-Mazlum, 2019). Rimita vd. (2020) göre de belirsizlik, muğlaklık ve karmaşıklıkla birlikte şartların gelip geçiciliğine hazırlıklı olamama hali, örgütlerde artan oranda stres ve diğer zihinsel sağlık sorunlarının yaşanmasına zemin hazırlayabilir. Bu durum, örgüt içinde mevcut faaliyetlere ilişkin öngörülemezlik, kaos, karmaşıklık ve karışıklık yaşanmasına; sonunda da örgütlerin kötü performans göstermesine neden olabilmektedir (Rimita vd., 2020). Bu açıdan bakıldığında stratejik olarak hazır olmanın öz düzenleme yapma konusunda avantaj sağladığı görülmekte ve belirsizlikten kaynaklanabilecek pek çok sorunun önüne geçebilecek önemli bir strateji olarak belirmektedir. Dolayısıyla belirsiz süreçler altında öğretmenlerin bu stratejiye başvurma durumları veya nasıl kullandıkları da çalışmanın problemi olarak belirtilebilir. Çalışmanın odak noktası ise sonsuz bir değişim ve karar karışıklığının yaşandığı yenidünya düzeninde öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerinde hazırlıklı olma halleridir. Öğretmenlerin belirsizlik karşısında hazırlıklı olma durumlarını irdelemek ve bu süreçte hangi yollara başvurduklarını ortaya koymak çalışmanın temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda katılımcıların belirsizlikler karşısında ortaya çıkan duygularını, belirsizlikle baş etmede kullandıkları stratejileri ortaya koymak hedeflenmiştir.

YÖNTEM

Bu başlık altında araştırma deseni, çalışma grubu ve verilerin analizi/geçerlik ve güvenirlik alt başlıklarına yer verilmiştir.

1. Araştırma Deseni

Kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin belirsizlik karşısında hazırlıklı olup olmama durumlarına ilişkin deneyim ve yaşantılarını ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya bir grup insan ya da olgunun araştırılmak istenen konuya dair ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesidir (Fraenkel vd., 2012). Başka bir ifadeyle durum çalışması, "tek bir vakanın yoğun bir şekilde araştırılmasıyla fenomenler hakkında bilgi edinilebileceğini" varsayan ayrıntılı bir analizi ifade eder (Becker, 1970, 75 Akt. Fidel, 1984). Freankel ve diğerlerine (2012) göre durum çalışmaları örneğin okumayı öğrenmekte güçlük çeken öğrencilerin özel okul, kamu okulu veya diğer okul türlerindeki durumları incelenerek yapılabildiği gibi belirli bir okul bölgesinde yer alan ve risk altındaki öğrencilerle başarısıyla dikkat çekmiş bir okulun durumunun incelenmesiyle de yapılabilir. Bu çalışmada da öğretmenlerin Covid-19 Pandemisi başladığından beri süregelen belirsizliklerle başa çıkmak için başvurdukları yöntemler ve süreç içinde bu konuda yaşadıkları durumların ortaya çıkarılması durum çalışmasını gerektirmiştir.

2. Çalışma Grubu

Araştırmaya dahil olan katılımcılardan elde edilen görüşleri çeşitlendirmek amacıyla maksimum çeşitlilik örneklemi baz alınmış ve bu doğrultuda lise, ortaokul, ilkokuldan üçer olmak üzere toplamda 9 kişinin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Çizelge 1'de sunulmaktadır.

Çizelge 1. *Çalışma grubunda yer alan katılımcılara ait demografik bilgiler*

Katılımcı Kodu	Kademe	Cinsiyet	Branş	Mesleki Kıdem	Öğrenim Durumu
Ö1	İlkokul	Erkek	Sınıf Öğrt	6	Lisans
Ö2	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğrt	9	Lisans
Ö3	İlkokul	Kadın	Sınıf Öğrt	11	Lisans
Ö4	Ortaokul	Kadın	Türkçe	3	Lisans
Ö5	Ortaokul	Erkek	Matematik	10	Lisans
Ö6	Ortaokul	Kadın	Din Kültürü	9	Lisans
Ö7	Lise	Erkek	İngilizce	7	Yüksek Lisans
Ö8	Lise	Erkek	Coğrafya	5	Lisans
Ö9	Lise	Kadın	Beden Eğitimi	8	Yüksek Lisans

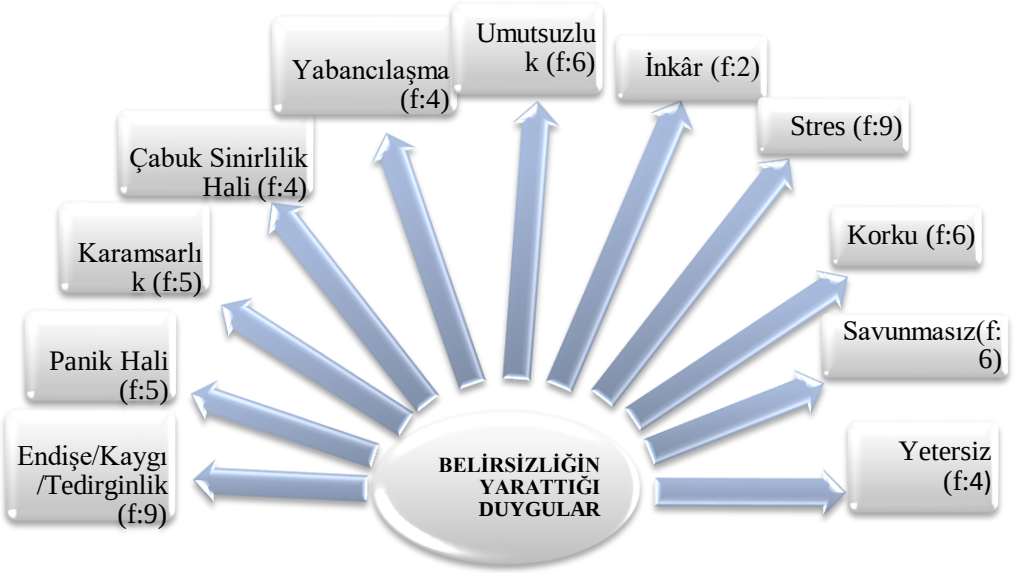
Çizelge 1'de görüldüğü gibi maksimum çeşitliliği korumak için araştırmada her okul kademesinden üçer kişi olmak üzere çeşitli branşlardan öğretmenlerin dâhil edilmesine özen gösterilmiştir. Katılımcıların beşi kadın, dördü erkek olmak üzere mesleki kıdemleri 3 ile 11 yıl arasında değişmektedir. Öğrenim durumu yüksek lisans olan sadece iki katılımcı vardır; diğer yedi katılımcının öğrenim durumu ise lisans olarak gözlenmektedir.

3. Verilerin Toplanması ve Analizi/Geçerlilik ve Güvenirlik

Katılımcıların görüşlerini ortaya koymak için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiş ve katılımcılardan görüntülü görüşmeler yoluyla uzaktan bilgiler toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulması sürecinde araştırmanın problemine uygun olarak 5 soru hazırlanmış ve bu soruların hem içerik hem de anlaşılırlık bakımından incelenmesi amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu sayede araştırmanın geçerliliği kapsamında inandırıcılığına katkı sağlamak amaçlanmış ve çalışma öncesi araştırmanın amacına uygun olup olmadığı konusunda soruların değerlendirilmesi sağlanmıştır. İki uzmandan gelen dönütler doğrultusunda araştırma sorularının ikisi tekrar ifadeler içermesi nedenleriyle formdan çıkarılmış; bazı demografik bilgilerin (kıdem ve öğrenim durumu) daha talep edilmek üzere eklenmesine karar verilmiştir. Son hali verilen görüşme formu hedeflenen katılımcı sayısına ulaşmadan önce pilot uygulama yapılmış ve iki ayrı öğretmenden elde edilen görüşler doğrultusunda araştırma sorularının uygunluğuna karar verilmiştir.

BULGULAR

Öğretmenlerin genel olarak pandemi sürecinde yaşanan belirsizlikler karşısında hissettiği duyguları incelenirken her bir katılımcının bu konuyu farklı zamanlar bağlamında ele alarak farklı görüşler belirttiği anlaşılmıştır. Belirsizlikler ve belirsizliğin yarattığı sorunlarla ilk etapta karşılaşıldığında duyguların daha yoğun olduğu; belirsizlik devam ederken (özellikle iki yılı aşkın bir sürenin sonunda) yaşanan belirsizliğin hissettirdiği duyguların ise daha farklı bir boyut kazandığı anlaşılmıştır. Buna göre pandemi sürecinde karşılaşılan belirsizliklere yönelik hissedilen duygu ve tutumlar iki ayrı başlık altında incelenmiştir. Öğretmen görüşlerine göre belirsizliklerle ilk karşılaşıldığında hissedilen duygulara ilişkin bulgular Şekil 1'de temalandırılmıştır.



Şekil 1. *Belirsizliğin Yarattığı Duygu ve Tutumlar (ilk Aşama)*

Şekil 1'de görüldüğü gibi belirsizlik karşısında katılımcıların hissettiği duyguların tamamı olumsuzdur. Bu açıdan bakıldığında pandemi sürecinde öğretmenlerin okullarda eğitim süreçleriyle ilgili yoğun belirsizlikler yaşadığı ve hem bireysel yaşantılarında hem de iş hayatlarında oldukça fazla olumsuz duygu durumlarıyla baş başa kaldığı görülmüştür. Kuramsal bağlamda incelendiğinde belirsizliğin olumlu yanlarının da olduğu bilinmektedir; ancak çoğunlukla bireyde yankılanan ya da hissettirdiği ilk duygu durumu olumsuz bağlamda olmaktadır. Görüşlerine başvurulan katılımcıların da ifadeleri bu durumu desteklemektedir. Stres, endişe, kaygı ve tedirginlik gibi duygular öğretmenlerin tamamında (f:9) belirsizliğin hissettirdiği duyguların başında gelmektedir. Bu kapsamda, katılımcıların görüşlerinden bazıları aşağıda aktarılmıştır:

> *"Sanırım yaşadığımız şu dönemin bende yarattığı en büyük duygu stres oldu. Hayatımın diğer tüm zamanlarında yaşadığım stres, kaygı ve endişe duyguların toplamını bu pandemi sürecinde yaşadım diyebilirim. O kadar belirsizlik içinde kaldık ki dersleri ve diğer okul işlerini nasıl yürütmem gerektiği, bundan sonra ne yapacağım konusunda çok tedirginlik yaşadım."* (Ö5)

> *"Keyifsiz, panik hali, çabuk sinirlenen, her durumda tedirgin olma hali, yabancılaşma ve tabi ki büyük bir stres ve kaygı... Bu süreçle beraber gelen değişime ilk süreçte hiç hazırlıklı hissetmedim. Bu daha önce yaşamadığım bir durumdu ve verilen az sayıda bilgi ile bende korku ile beraber bir panik hali gelişti."* (Ö8)

Şekil 1'e bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun umutsuzluk, korku, karamsarlık, panik ve savunmasız bir ruh hali içinde kaldığı anlaşılmaktadır. Bu açıdan bakıldığında eğitim öğretim süreçlerinde yaşanan belirsizliklerin öğretmenlerde bıraktığı etkilerin oldukça fazla olduğu ve birçok problem yarattığı anlaşılmaktadır. Bu durumu destekleyecek bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

> *"Bilmediğimiz bir sürecin içine girdik, hem öğrencilere hem de velilere karşı... Neredeyse gözümün içine bakıyorlar hocam bu iş nasıl olacak diye. Ben de hiçbir şey bilmezken ve en önemlisi artık derslerin nasıl olacağı ve bundan sonrasının işe yarayıp yaramayacağı ile ilgili en ufak bir öngörü geliştiremezken nasıl verimli olabilirim ki. Biz de kendimizi çok savunmasız hissediyoruz." (Ö2)*

> *"Aslında pandemi ve okulda yarattığı belirsizlikler büyük bir sorun ama daha da önemlisi o belirsizlik karşısında yaşadığımız panik ve umutsuzluk haliydi. Her ne kadar evlerimizde bir süre oturup bir şeylerin geçmesini beklesek de yaşadığımız korkunun önüne geçemedik. Okullarda bundan sonra nasıl olacak bu eğitim işi diye çok endişeye kapıldım. Aslına bakarsanız hala sıkıntılar bitmiş değil ve tedirginliğim hep var. Sadece alışmadan ötürü azaldı belki." (Ö9)*

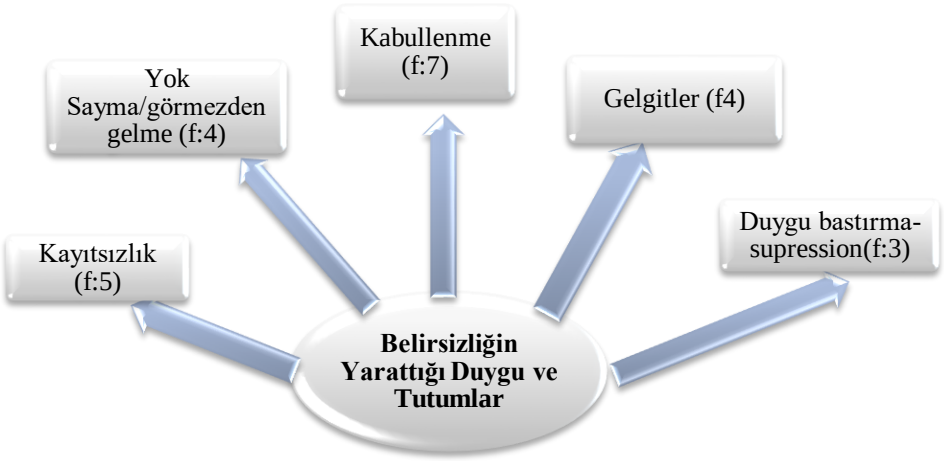
Pandeminin yarattığı belirsizlik eğitim öğretim süreçlerinde öğretmenleri kendini yetersiz hissetme, çabuk sinirlilik hali ve durumu inkâr etme gibi duygu ve davranış hallerini de meydana getirmiştir. Özellikle öğretim süreçlerinin uzaktan eğitimle devam etmesi daha önceden hazırlı olmayan

öğretmenleri hem teknolojik hem de mesleki anlamda yetersiz hissettirdiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda öğretmenlerden birinin görüşleri şu şekildedir:

> *"Ben lisans eğitimimde uzaktan eğitime dair birşeyler öğrenmiştim ama ne yalan söyleyeyim okul hayatında öğretmenlik yaparken bu işin bir gün bana bu denli gerekeceğini ve yoğun ihtiyaç duyulacağını tahmin edemezdim. Gerçekten çok gerekli ve önemli bir konuymuş. Bu yüzden bu işin nasıl daha etkili yapılacağına dair de bir fikrim yoktu. Evet, okuldaki ders işleme şeklinden çok farklı olmalıydı. Dikkat çekmek ve etkileşim kurmak daha zor. Bilemiyorum daha kötü demek istemiyorum ama kesinlikle daha zor. Ayrıca okulda yaş itibariyle bizden çok daha olgun hocalarımızın bu konuda daha da fazla zorlandığını biliyorum. Bir süre sonra verdiğimiz eğitimin kalitesini de sorgulamaya başladık. Sanki sadece işler yürür gibi görünsün yeter şimdilik havası büründü. Çok yazık oldu." (Ö1)*

Tüm bunların dışında durumu inkâr eden ve süreç içinde gittikçe daha çabuk sinirlenen öğretmenlerin varlığı da dikkat çekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerden birinin "*Artık bu durumun böyle devam etmesine katlanamıyorum ve gittikçe daha çabuk sinirleniyorum. Bunun sınıfa yansımaması için olağanüstü çaba sarf ediyorum, zorlanıyorum…*" (Ö3) ifadesi durumu daha iyi açıklamaktadır. Bunun dışında pandeminin yarattığı belirsizlikler karşısında mevcut durumu inkâr ederek tepki gösterdiğini dile getiren öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin bir öğretmenin konuyla ilgili "*İlk etapta nasıl tepki vereceğimi ve nasıl düşüneceğimi çok bilemedim. Aslında inkâr ettiğimi ve bu şekilde kendimi rahatlatmaya çalıştığımı fark ettim bir süre sonra. Yani olanları reddederek yaşamaya çalıştım, inanmak istemedim…*"(Ö6) şeklindeki ifadeleri önemli görülmelidir. Süreç içinde yabancılaşma yaşadığı anlaşılan katılımcılardan birinin görüşü ise şu şekildedir: "*…Yani o kadar fazla tuhaf ve kopuk hissettim ki anlatamam. Bir sürü bilmediğimiz, anlayamadığımız ve hatta öngöremediğimiz şeyler var ve ben sahiden kendimi her şeyin çok dışında hissettim.*" (Ö1)

Belirsizliklerle karşılaşıldığında bireylerin ilk tepkileri ile devam eden süreçte verdikleri tepki birbirinden farklılaşabilir. Bu durum kimi zaman belirsizliğin ilk etapta yarattığı şok veya yoğun duygu durumlarından daha alışılmış bir sürece geçişin sonucu gibi görülebilir. Nitekim öğretmenlerin de benzer süreçlerden geçerken kendilerini birbirinden farklı duygular içinde buldukları anlaşılmıştır. Bu düşünceden hareketle araştırma soruları buna göre hazırlanmış ve değişen zamanlarda katılımcıların belirsizlik karşısında hissettikleri duygu ve tutumlarında bir değişiklik olup olmadığı merak edilmiştir. Katılımcılardan gelen görüşler doğrultusunda belirsizlik karşısındaki duygular ele alınırken iki farklı aşamada ortaya konulmuştur. Buna göre Şekil 2'de öğretmenlerin pandemi sürecinde devam eden belirsizlikler karşısında hissettikleri duygular yer almaktadır.



Şekil 2. *Belirsizliğin Yarattığı Duygu ve Tutumlar (İkinci Aşama).*

Şekil 2'de görüldüğü gibi öğretmenlerin bu süreçte kapıldığı duygular birden fazla ve birbirleriyle ilintili olduğu için girift bir şekille ele almak daha uygun görülmüştür. Örneğin belirsizliklere kayıtsız hale gelen bir öğretmen ara sıra gelgitler de yaşayabildiğini söylemekte; süreci artık kabullendiğini ifade eden diğer bir öğretmen bazen de duygularını bastırdığını ifade etmektedir. Temel olarak belirsizliğin

içindeyken öğretmenlerin hissettiği ve içinde bulunduğu duygu durumları *kayıtsızlık, kabullenme, yok sayma* ve *duygu bastırma* şeklindedir. Bu bağlamda öğretmenlerden elde edilen görüşlerin bir kısmı şu şekildedir:

> *"Ama sonra artık kabullendim sanki ya da ben öyle sanıyorum. Sonuçta sürekli tedirgin halde ne kadar yaşayabilirsiniz ki... Bir süre sonra evet durum artık bu, bundan sonra da böyle olacak demekten başka çarem kalmadı." (Ö5)*

> *"Görmezden gelerek yaşarsam sanki daha kolay olacakmış gibi geliyor. Sürekli ama sürekli bir bilinmezlik... Hiçbir şey net olmamaya başladı ve hatta komplo teorileriyle iyice karmaşıklaştı. Ben de kayıtsız hissiz bir insan oldum gibi." (Ö8)*

Duygularını bastırma belirsizlik karşısında başvurulan bir taktik gibi görünse de bireylerin belirsizlik altında takındığı bir tutum ve çoğu zaman çözüm istemsiz olarak gerçekleşen bir tavır olarak belirmektedir. Bu açıdan bakıldığında duygu bastırma öğretmenlerin belirsizlik karşısında çaresiz hissetmeleri sonucu edindikleri duygu durumu olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda görüşlerine başvurulan öğretmenlerden birinin ifadesi şu şekildedir:

> *"Çok ama çok fazla endişeye kapıldım ilk etapta. O kadar ki yeme bozukluklarım oluştu. Okullar da başladıktan sonra paranoyak bir hale geldim diyebilirim. Çok fazla etkileşim kurduğum çocuklarımla bir baktım yüz yüze maskeyle bile konuşmaya korkar oldum. Böyle nasıl eğitim verecektim ki! Çocukları da kötü etkilemekten ve en önemlisi sınıfta faydalı olamamaktan da endişe duydum. Sonra böyle gitmez deyip duygularımı bastırmaya başladım. İşe yaradı aslında ama hala ara ara bir patlama yaşıyorum kendi içimde." (Ö7)*

Belirsizlik karşısında herhangi bir strateji geliştirip geliştirememe durumları incelenirken öğretmenlerin hepsinin (f:9) belirsizlikle baş etmek için bir veya birden fazla yöntem geliştirme yoluna gittikleri anlaşılmıştır. Stratejik bir yöntem veya plan geliştirme durumundan kasıt öğretmenlerin belirsizlikle ve bundan doğan ya da doğması muhtemel sorunlarla başa çıkmak için basit düzeyde de olsa bir yönteme veya herhangi bir yola başvurup başvurmadıklarıdır. Bu yol veya yöntem kendilerini hem psikolojik hem de mesleki olarak rahatlatacak herhangi bir uygulama, davranış veya tutum olabilmektedir. Bu da kendilerini daha farklı yönlerden geliştirmeye ihtiyaç duymalarını sağlamıştır. Bu da kendilerini daha farklı yönlerden geliştirmeye ihtiyaç duymalarını sağlamıştır. Öğretmenlerin belirsizliklerle baş etmede kullandıkları stratejiler Çizelge 2'de gösterilmektedir.

Çizelge 2. *Belirsizlikle baş etme stratejileri*

Kategori	Kod	n
Stratejiler	Kısa vadeli planlar yapma	7
	Günlük Tutma	3
	Zamana Bırakma/Erteleme Davranışı	6
	Psikolojik olarak güçlü kalmak için dışarıdan yardım alma	4
	Sakin kalmaya/iyi düşünmeye çaba gösterme (bireysel telkin ve kendinin psikoloğu olma zorunluluğunun doğması)	8
	Egzersiz yapma	6
	Teknolojik/yeni beceriler geliştirme	4
	Haber dinlemeyi sınırlandırma	8

Çizelge 2'den anlaşılacağı üzere görüşlerine başvurulan öğretmenlerin çoğunun belirsizlikle başa çıkmak için hem psikolojik hem zihinsel hem de fiziksel olarak konfor sağlamak üzere çeşitli stratejilere başvurdukları anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin en fazla başvurdukları yollar *sakin kalmaya/iyi düşünmeye çaba gösterme* (f:8) ile *haber dinlemeyi sınırlandırma* (f:8) şeklinde görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu özellikle bu dönemde genel olarak kendilerine bireysel telkin uygulamanın zorunlu hale geldiğinden bahsetmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenler bu süreçte belirsizlikle baş etmek için artık hayatın akışı içinde doğal olarak kendilerinin bir nevi psikoloğu olmaya başlamış ve bunun kaçınılmaz bir gereklilik olduğundan bahsetmiştir. Özellikle eğitim öğretim süreçlerinde bu durumu sadece kendileri için değil çoğunlukla hem öğrenci hem de veliler için de sürdürdükleri anlaşılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin diğer rollerinin yanında bu türde bir rolünün de doğduğu görülmektedir. Bu konuda bir öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

> *"Çok ama çok fazla endişeye kapıldım ilk etapta. O kadar ki yeme bozukluklarım oluştu. Okullar da başladıktan sonra paranoyak bir hale geldim diyebilirim. Çok fazla etkileşim kurduğum çocuklarımla bir baktım yüz yüze maskeyle bile konuşmaya korkar oldum. Böyle nasıl eğitim verecektim ki! Çocukları*

da kötü etkilemekten ve en önemlisi sınıfta faydalı olamamaktan da endişe duydum. Sonra böyle gitmez deyip duygularımı bastırmaya başladım. İşe yaradı aslında ama hala ara ara bir patlama yaşıyorum kendi içimde." (Ö7)

Öğretmenlerin belirsizlikle baş etmek ve yaşanabilecek sorunlara hazırlıklı olmak için kullandıkları stratejiler arasında *zamana bırakma/erteleme davranışı* (f:6) ve yeni düzende *teknolojik vb. beceriler geliştirme* (f:4) yer almaktadır. Özellikle pandeminin yarattığı etkiler neticesinde uzaktan eğitim vb. uygulamalara gedilmesiyle bu konuda öğretmenlerin yoğun ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Örneğin öğretmenler uzaktan eğitimin başlamasıyla birlikte daha önce hiç kullanmadıkları EBA (eğitim bilişim ağı), webinar, zoom, meet gibi aplikasyonları etkili kullanma gerekliliğinin doğduğunu belirtmektedirler. Bunun dışında online ders verme ve eğitimi bu şekilde sürdürme çalışmalarında sınıf ortamında olduğundan daha farklı becerilere sahip olmaları gerektiğine inanan öğretmenler mevcuttur. Bu kapsamda farklı dikkat çekme teknikleri ve ders süreleri ile içerikleri yeniden planlama, online eğitime uygun çeşitli yöntem ve tekniklerden faydalanmak için araştırmalar yapma, değerlendirme tekniklerini değiştirme gibi stratejiler geliştirilmiştir. Bu kapsamda bir öğretmenin görüşü şu şekildedir;

"...Artık her öğretmenin bu gibi uygulamaları kullanmayı öğrenmeden öğretime devam edebileceğini zannetmiyorum. Mümkün değil yani... Mecburuz. Evet, pandemiyle başladı bu uygulamaların kullanımı, aktif olarak içine girilmesi; ama şu an bir o kadar da pratikleştirdi her şeyi. Şimdi her an hem eğitim hem de toplantı yapabileceğimizi anladık, bazı işleri bu yolla telafi edebileceğimizi gördük. O yüzden bu becerileri geliştirmeye ihtiyacımız var hep birlikte." (Ö1)

Diğer taraftan eğitim ortamlarında yaşanan belirsizliklerle başa çıkmak için problemlerin çözümünü zamana bırakan veya erteleme davranışları sergileyen öğretmenler de dikkat çekmektedir. Bu kapsamda yaşanan veya yaşanabilecek belirsizliklere karşı daha kayıtsız kalındığı için geçici çözüm elde edildiği anlaşılmaktadır. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin neredeyse hepsi bu sayede ilerleyen dönemlerde belirsizlik kaynaklı sorunların kendiliğinden çözülebileceğine dair inanç geliştirmekte ve zihinsel olarak geçici de olsa rahatlamış ve kabullenme anlayışının gelişmesinden ötürü psikolojik olarak belirsizliklere hazırlıklı olduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin öğretmenlerden birinin görüşü şu şekildedir:

"Ben başta anlık rahatlarım diye başka çarem yok deyip zamana bırak artık diye düşünmeye başlamıştım. Sonra bir baktım ki zaman içinde bazı sorunlar kendiliğinde çözülüyor. Hem pandemiye hem de okulun gidişatına dair bazı şeylerin netleşmeye başlamasıyla tamam artık bu iş böyle yürüyecek ben artık buna göre kendimi ve öğrencileri düzenleyeyim dedim. Bu aslında hiçbir şey yapmamak gibi görünse de o yoğun belirsizliğin altında zamana bırakmaya çalışma büyük bir sabır ve güçlü psikoloji gerektiriyor. Bu şekilde de kendimi gittikçe daha hazır hissettiğimi fark ettim." (Ö5)

Belirsizliklerle baş etme ve stratejik olarak hazırlıklı olma konusunda öğretmenlerin başvurduğu diğer yollar şu şekildedir: *kısa vadeli planlar yapma* (f:7), *günlük tutma (f:3), egzersiz yapma* (f:6). Kısa vadeli planlar kapsamında öğretmenlerin en çok başvurduğu konu belirsizliklere tahammül düzeylerini arttıracak etkinlikleri listelemek şeklinde gerçekleşmektedir. Genel olarak öğretmenler pandemi sürecinde eğitim öğretim faaliyetlerine her an ara verilebileceği ihtimalinden dolayı veya hem öğrenci hem de kendilerinden dolayı ortaya çıkabilecek sağlık sorunları sebebiyle kısa vadeli planlar yaptıklarını belirtmekte; böylece belirsizliğin yaratacağı sorunlara yönelik kendilerini daha iyi hazırladıklarını ifade etmektedirler. Örneğin öğretmenler bunun için ders içeriğini daha kısa tutma ve belirlenen bölümleri daha kısa sürede tamamlamayı hedeflemişlerdir. Bunun dışında öğretmenlerden elde edilen görüşler incelendiğinde kısa vadede ulaşacakları kazanımlar belirlemek öğretmenlerin ders işleme ve planlama süreçlerinde en çok başvurdukları taktikler arasında yer almaktadır. Bu konuda belirtilen görüşlerden biri şu şekildedir:

"En kısa sürede konu ve içeriklerin genel hatlarıyla ama en vurucu biçimde işlemek daha doğru geldi. Ne zaman ne olacağını kestirmekten yoruldum çünkü. Okullar her an kapanabiliyor. Olmasa da hem benim hayatımda hem de öğrenci ve velilerin hayatlarında bir sağlık sorunu veya bir başka problem çıkabiliyor. Önce bir dönem kayıp yaşanacak artık başka çaresi yok gözüyle bakıyorduk ama hiçbir şeyin eskisi gibi olacağı yok. Sağlık önemli ama bir taraftan eğitimi elimden geldiğince en iyi şekilde sürdürmek zorundayım, zorundayız. Hem sınıfta hem de online eğitimlerde bunun için kısa süreli hedefler koyarak sorunu bir nebze çözebileceğimi düşündüm ve açıkçası kendimi daha hazır ve iyi hissettim." (Ö4)

Öğretmenlerin çoğu pandemi ile birlikte egzersiz, spor gibi aktivitelere yoğunlaştıklarını belirtmişlerdir. Hatta daha önce hiç spor yapmamış kişiler bu süreçle birlikte çeşitli nedenlerle buna ihtiyaç duyduklarını belirtmiş ve fiziksel olarak iyi hissetmenin psikolojik olarak da daha güçlü kalabileceğine dair inanç geliştirmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren öğretmenlerden birinin ifadesi şu şekildedir:

> *"Ne yalan söyleyeyim hiç spora meraklı biri değildim. Bu süreç biraz da insanların psikolojisini de bozdu tabi sağlık için de olsa spor yapmalıyım evde diye düşündüm. Ama kendimi fiziksel olarak daha iyi hissedince moralime de yansıdı bu. Hadi o zaman hep yap bunu dedim kendi kendime. Ne de olsa şu kötü dönemlerde insanın daha hazırlıklı olmasını sağlıyor. Yaptığım işe de yansıdı bu." (Ö9)*

Belirsizlikle baş etmede kullanılan stratejilerden biri olarak kullanılan günlük tutmaya dair bir katılımcının görüşü ise şu şekildedir:

> *"Günlük tutmaya başladım. Sahiden... Aslında bir arkadaşın yaptığını görünce bende yapmak istedim. Bu günlük tutma işi daha çok günün kısa kısa özeti gibi: planlama için kullanıyorum daha çok. Yapılacaklar, şu tarihe kadar yapılması gerekenler ve yaptıklarım şeklinde. Daha disiplinli yaptı beni ve biraz kaygımı azalttığını fark ettim zamanla." (Ö3)*

Son olarak yaşanan belirsizliklerle baş etme süreçlerinde öğretmenlerin tamamının kurumlarıyla birlikte herhangi bir yol izleyemediği ve birlikte hareket edemediği anlaşılmıştır. Bir başka deyişle öğretmenler belirsizlikle veya belirsizlikten kaynaklanan sorunların çözümünde okullarıyla birlikte hareket edememişlerdir. Kurumların pandemiden kaynaklanan belirsizliklerle baş etmede öğretmenleri yalnız bıraktığı anlaşılmaktadır. Bu konuda görüşlerine başvurulan bazı öğretmenlerin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

> *"Bırakın kurumla birlikte hareket etmeyi kurumun almış olduğu ve sürekli değişken olan kararlar pandeminin üzerimizde oluşturduğu belirsizliği daha da arttırdı. Tamamen bireysel çaba ve çalışmamızla pandeminin gerek sosyal hayat gerekse de mesleki hayatınızdaki belirsizliklerinden sıyrıldık diyebilirim." (Ö1)*

> *"Hiçbir şekilde okulla birlikte hareket edemedik. Yöneticilerin adeta işler bir şekilde yürüsün de nasıl yapıyorsanız yapın şeklinde bir tavrı vardı. Böyle bir ortamda birlikte hareket etmek şöyle dursun iletişim bile kurulamadı doğru dürüst. En fazla da can sıkan buydu." (Ö5)*

> *"Ne yalan söyleyeyim hiç spora meraklı biri değildim. Bu süreç biraz da insanların psikolojisini de bozdu tabi sağlık için de olsa spor yapmalıyım evde diye düşündüm. Ama kendimi fiziksel olarak daha iyi hissedince moralime de yansıdı bu. Hadi o zaman hep yap bunu dedim kendi kendime. Ne de olsa şu kötü dönemlerde insanın daha hazırlıklı olmasını sağlıyor. Yaptığım işe de yansıdı bu." (Ö9)*

Belirsizlikle baş etmede kullanılan stratejilerden biri olarak kullanılan günlük tutmaya dair bir katılımcının görüşü ise şu şekildedir:

> *"Günlük tutmaya başladım. Sahiden... Aslında bir arkadaşın yaptığını görünce bende yapmak istedim. Bu günlük tutma işi daha çok günün kısa kısa özeti gibi: planlama için kullanıyorum daha çok. Yapılacaklar, şu tarihe kadar yapılması gerekenler ve yaptıklarım şeklinde. Daha disiplinli yaptı beni ve biraz kaygımı azalttığını fark ettim zamanla." (Ö3)*

Son olarak yaşanan belirsizliklerle baş etme süreçlerinde öğretmenlerin tamamının kurumlarıyla birlikte herhangi bir yol izleyemediği ve birlikte hareket edemediği anlaşılmıştır. Bir başka deyişle öğretmenler belirsizlikle veya belirsizlikten kaynaklanan sorunların çözümünde okullarıyla birlikte hareket edememişlerdir. Kurumların pandemiden kaynaklanan belirsizliklerle baş etmede öğretmenleri yalnız bıraktığı anlaşılmaktadır. Bu konuda görüşlerine başvurulan bazı öğretmenlerin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir:

> *"Bırakın kurumla birlikte hareket etmeyi kurumun almış olduğu ve sürekli değişken olan kararlar pandeminin üzerimizde oluşturduğu belirsizliği daha da arttırdı. Tamamen bireysel çaba ve çalışmamızla pandeminin gerek sosyal hayat gerekse de mesleki hayatınızdaki belirsizliklerinden sıyrıldık diyebilirim." (Ö1)*

> *"Hiçbir şekilde okulla birlikte hareket edemedik. Yöneticilerin adeta işler bir şekilde yürüsün de nasıl yapıyorsanız yapın şeklinde bir tavrı vardı. Böyle bir ortamda birlikte hareket etmek şöyle dursun iletişim bile kurulamadı doğru dürüst. En fazla da can sıkan buydu." (Ö5)*

"Hayır, kesinlikle... Ne birlikte bir yol izleyebildik ne de iletişim kurabildik. Aslında birlikte hareket etmek veya bir strateji geliştirmekten ziyade konuşamamak, paylaşım yapamamak çok kötüydü. Kimse biz öğretmenlerle bir iletişim kurmadı. Okul yöneticileri bu süreçte ne yaptı gerçekten hiçbir fikrim yok. Ama gündemlerinde kesinlikle öğretmenler yoktu." (Ö7)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Belirsizlik, yönetilmesi zor bir durumdur. İnsanlar bu süreçte güvende kalmaya veya herhangi bir tehdidin var olup olmadığına dair bilgi edinmeye gereksinim duyar. Dolayısıyla tehdit altında kalan zihin uyum sağlamada ciddi sorunlar yaşayabilmekle birlikte birbirinden farklı tepkilerde bulunabilmektedir. Bu tepkiler çoğunlukla bireyin belirsizlik olgusuna yüklediği anlama ve etkin davranabilme becerilerine göre farklılaşır. Ancak bazı araştırmalar (Van den Bos, 2009; Atalay-Mazlum, 2019) gösteriyor ki pek çok çalışan, belirsizliği bir tehdit ve korku unsuru olarak görmekte ve bunu tolere edebilme düzeyi düşük kalmaktadır. Benzer şekilde bu çalışmada da öğretmenlerin tümünün belirsizlik karşısında hissettikleri duygu ve tutumların olumsuz olduğu görülmektedir. Bu durum Hofstede'in (1980) kültür çalışması kapsamında yaptığı araştırmada ortaya çıkan Türkiye'nin belirsizlikten kaçınan bir toplum olduğu ve belirsizliğe karşı düşük tolerans gösterdiği bulgusuyla örtüşmektedir. Bu kültürde bireyler hata yapmaktan korkar ve düşük düzeyde öznel iyi oluş haline sahiptirler (Schmitz ve Weber, 2014). Örgütsel düzeyde ise çalışanların beklenmedik durum ve olaylar karşısında performanslarının düştüğü (Song, 2008), hareketlerinin kısıtlandığı ve girişimci davranışlarının engellendiği (McMullen ve Shepherd, 2006) öne sürülmektedir. Dolayısıyla belirsizliğe yönelik bu olumsuz tutumların örgüt düzeyinde yıkıcı sonuçlar yaratabileceğini söylemek mümkündür. Başka bir deyişle belirsizliğin kendisini olumlu ya da bir fırsat olarak algılamakta zorluk yaşayan çalışanlar sorunların çözümünde daha etkisiz olabilir; örgüte daha az katkı sağlayabilir. Çalışmadaki öğretmenlerin de bu süreçte karşılaştıkları sorunlar karşısında etkisiz ve savunmasız kaldığı; umutsuz ve karamsar hissetmeleri şaşırtıcı değildir. Nitekim bu çalışmada da yaşanan belirsizlik ve yarattığı etkiler karşısında eğitim öğretim süreçlerinde verimli ve etkili olabileceğinden şüphe eden ve bu konuda görüş bildiren öğretmenlerin varlığı göze çarpmaktadır.

Clampitt ve DeKoch (2001), yaptıkları araştırmada belirsizliği sadece olumsuz bir durum gibi kabul etmeyen ve onu benimseyen çalışanların hem örgüt hem de birey düzeyinde pek çok fayda sağladığını ortaya koymuşlardır. Bunların arasında iş tatmini düzeylerinde artış, daha yüksek bağlılık, örgütle özdeşim kurma, daha az sinik tepki ve tutumlar sergileme gibi özellikler yer almaktadır. Bu çalışmada belirsizlik yaşayan öğretmenlerin bu duruma (özellikle ilk etapta) bir fırsat gibi bakmadıkları gözlenmiştir. Öğretmenler kendilerini keyifsizlik, panik hali, çabuk sinirlenen, her durumda tedirgin olma gibi tutum ve davranışların içinde bulmuşlardır. Bu durum pandemi sürecinde yaşanan yoğun belirsizlik ve sağlığın tehdit altında olmasına bağlanabilir. Ancak bu duygu durumunun eğitim süreçlerinde sorun olarak yansıdığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin zaman içinde belirsizliğe verdikleri tepkilerin de daha çok kabullenme aşamasında olduğu anlaşılmakta; fırsat olarak değerlendirmeden çok "işlerin yürümesi zorunluğu" bilinciyle ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı öğretmenlerin belirsiz koşullar altında etkin düşünebilme becerilerinin zayıf kaldığı düşünülebilir. Bu durum öğretmenlerin belirsizlikle baş etmede çok fazla yaratıcı stratejiler geliştirememelerine de sebebiyet vermiş; başvurdukları yolların daha çok sorunları çözme amacıyla ortaya çıktığı gözlenmiştir.

Herhangi bir strateji izleme veya kendini hazırlama davranışı okulun dıştan gelen değişimi öngörmesini ya da belirsizliğin yaratacağı muhtemel sorunlara önceden hazırlıklı olmasını sağlar (Atalay-Mazlum, 2019). Fidan ve Balcı'ya (2016) göre inisiyatif alma, olayları öngörme, önlem alma ve önceden harekete geçme gibi tutum ve davranışlar sergilemek proaktif davranışa sahip olmayı gerektirir. Önlemsel bir davranış biçimi olan proaktiflik de stratejik olarak hazır olmaya ihtiyaç duyar. Bu açıdan bakıldığında belirsizlik ve ilgili sorunlarla başa çıkmada bu tür davranışların geliştirilmesi fayda sağlayacaktır. Araştırma bulgularından hareketle öğretmenlerin genel olarak belirsiz koşullar altında bazı davranış stratejileri geliştirdiği görülmektedir. Stratejik hazırbulunuşluğa hizmet eden bu davranış ve tutumlar, pandemi süreciyle birlikte ortaya çıksa da bunların belirsizlik yönetimi sürecinde başvurulan temel yöntemler olduğunu söylemek mümkündür. Örneğin kısa vadeli planlar yapma, belirsizliğe ve yaratacağı etkilere daha temkinli yaklaşma ile amaca uygun bazı beceriler edinmeye çalışma öğretmenlerin stratejik

hazırbulunuşluk düzeylerinin artmasına yol açabilecek stratejilerdir. Geliştirilen stratejiler bağlamında ele alındığında öğretmenlerin değişen koşullara ayak uydurmak için teknolojik becerilerini geliştirmeye odaklandığı da gözlenmiştir. Bu durum uzaktan eğitimin geleneksel eğitime entegre edilmesiyle yeni bir düzene geçilmesinin mecburiyeti olarak ortaya çıkmıştır. Örneğin ders içeriklerinin uzaktan sunulmasını etkili hale getirecek tekniklerin kullanımına duyulan ihtiyaçla birlikte ders sürelerin yeniden düzenlenmesi, dikkat çekme stratejileri ile ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin değiştirilmesine kadar çeşitli yönlerden öz düzenleme yapılmış ve bu kapsamda yeni becerilere ihtiyaç duyulmuştur. Öğretmenler belirsizlik karşısında mevcut duruma olumlu anlamlar yükleyemese de zaman içinde sürece hazır olma gerekliliğinin farkına varmışlardır. Bu doğrultuda öğretmenlerin bireysel olarak hem fiziksel hem de zihinsel anlamda konfor sağlayacak yollar aradıkları anlaşılmaktadır.

Örgüt ve çalışanlarının herhangi bir duruma hazır olmalarını sağlayacak en önemli konulardan biri de sosyal desteğin sağlanmasıdır (Cunningham vd., 2002). Ancak çalışma bulgularına göre öğretmenlerin dıştan hiçbir destek ve yardım almadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin kurumlarıyla birlikte hareket edememe hali ve öğretmenleri bu zorlu süreçte kendi hallerine bırakma, okullarda liderlik sergilenmediğine yönelik ipucu verebilir. Burada kastedilen şey yaşanan belirsizliklere ve ilgili sorunlarına çözüm bulmak değil; bu belirsizlikler içinde hem psikolojik olarak hem de örgüt düzeyinde yaşanan sıkıntılar açısından destek olmak, sürekli iletişim halinde olmak, çözüm bulunamasa bile "yalnız değilsiniz" mesajı vermek ve "birlikte neler yapılabilir" konusunda fikir alışverişinde bulunmaktır. Zira Clampitt ve Dekoch'un 2001 da ifade ettiği gibi belirsizliklerle başa çıkmada esas olan onu elimine etmek veya ortadan kaldırmak değil; ona hazır olmak ve onunla birlikte nasıl yaşanacağını bilmektir. Nitekim öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde "zaten okulda çeşitli sorunlarla bir şekilde karşılaşıldığı ancak bu süreçlerde çoğu zaman yalnız kaldıkları" anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin çalışmaya katılan öğretmenlerle yeterli ölçüde etkileşim ve iletişim kuramadığı anlaşılmaktadır. İletişim eksikliği belirsizliğe yüklenen anlamı ve bu belirsizliklere karşı hazırlıklı olma halini önemli ölçüde etkilemiş olabilir. Tam da bu konuda Redding ve Catalanello (1994 akt. Koh vd., 2006) stratejik hazırbulunuşluğun kazanılmasında iletişimin zorunlu bir faktör olduğundan bahsetmekte; öğrenme süreçlerinin oluşturulmasını ve esnek bir yapının kazandırılmasının önemine vurgu yapmaktadır. Helsing (2007) de okullarda belirsizlik karşısında öğretmenlerin daha çok kaygı korku ve hayal kırıklığı gibi duygular yaşadığını; bu gibi durumlarda rahatlatıcı ve yol gösterici bir rolü olması gereken kişilerin okul yöneticileri olduğunu ve hatta bu süreçteki en önemli aktörlerin okul müdürleri olduğunu ifade etmektedir.

Berger (1986) belirsizliği azalmak için karşılıklı bir etkileşim ve ilişki kurmanın öneminden bahsetmektedir. Hunt ve diğerleri (2000) de iletişim araçlarının etkin kullanımını yönetsel faaliyetlerin olmazsa olmazı olarak belirtmekte ve stratejik bir vizyon oluşturmanın önemine vurgu yapmaktadır. Belirsiz durumlarda bilgi arama davranışı tepkisel olarak en yaygın şekilde başvurulan harekettir. Bu durum da iletişim davranışlarının arttırılmasını gerektirmektedir. Buna ek olarak örgüt içinde yüksek kaygı ve düşük güven duygusunun hâkim olduğu zamanlarda iletişimin "nasıl" olduğu "ne" olduğundan çok daha önemlidir. Bu doğrultuda çalışanlar, biri veya birilerinin kendine, kaygılarına ve iyi oluş hallerine önem verildiğini bilmek isterler (Geckle, 2015). Bu açıdan bakıldığında çalışmaya katılan öğretmenler de okul yöneticilerinin iletişim kurma miktarı ve biçiminden oldukça fazla etkilenmekte; bu durum öğretmenlerin yaşanan belirsiz süreçlere ve bundan kaynaklı ortaya çıkan problemlere yaklaşım biçimlerine önemli ölçüde tesir etmektedir. Dolayısıyla belirsizlik altında öğretmenlerin stratejik olarak hazırlıklı olmalarının en önemli koşulunun, okul yöneticileri başta olmak üzere tüm paydaşlarla doğru ve yoğun bir iletişim ve etkileşim halinde olmaktan geçtiği belirtilebilir.

Örgüt içinde belirsizlik hâkim olsa da yöneticinin gösterdiği tutum ve davranışların çalışanların belirsizliği daha az veya daha fazla hissetmesinde etkili olduğu bilinmektedir (Lind ve Van den Boss, 2002). Song (2008) bu koşullar altında destekleyici liderlik davranışlarının sergilenmesi gerektiğinden bahseder. Destekleyici lider, çalışanların iyi oluş hallerini ve mesleki stres durumlarını önemser. Ayrıca çalışanların şikâyetlerini dinleyip işe dair sorunların hafifletilmesi amacıyla iletişim halinde olur. Bir liderin baskı altında bile gösterdiği soğukkanlılık, kendini kontrol edebilirliği gibi özellikleri ile güven verici olması astlar için psikolojik olarak rahat hissetmesinin kaynağıdır. Sonuç olarak başarılı liderler belirsiz koşullar altında örgütler üzerinde daha fazla etkiye sahip olmalı, çeşitli yönlendirmeler yapabilmelidir (Waldman vd., 2001). Çalışmadan elde edilen görüşler incelendiğinde okul yöneticilerinin belirsiz

süreçlerde daha çok sinik ve arka planda kalmayı tercih ettiği anlaşılmaktadır. Bu durum öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yaşanan belirsiz durumlara daha olumsuz anlamlar yüklemelerine ve yalnız hissetmelerine sebep olmuştur. Genel olarak öğretmenlerin okullarıyla birlikte hareket edememe halleri belirsizliğe karşı yükledikleri anlamı ve hazırbulunuşluk durumlarını da etkilediği gözlenmiştir. Bu sebeple okul lideri konumundaki müdür veya yardımcılarının okulun diğer üyeleriyle kurdukları iletişimin miktarı ve niteliği büyük ölçüde mevcut belirsizliklere yüklenecek anlamı ve tepkileri etkileyecektir.

Belirsiz süreçlerde belirsizliğin kendisinin hissettirdikleri, sonuçlarından daha yıkıcı olmaktadır. Diğer bir ifadeyle çalışanların belirsizliğe yükledikleri anlam belirsizliğin sonuçta yaratabileceği problemlerden daha zarar verici olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında bu süreçlerdeki yaklaşımın önemi ortaya çıkmaktadır. Okul yöneticilerinin empatik yaklaşımı, güven duygusunu aşılamaları, okul ortamında olumlu bir iklim yaratmaları belirsiz süreçlerin daha rahat geçirilmesine yardımcı olabilir. Okul yöneticilerinin güvene dayalı, güçlü ve açık bir iletişim kurmaları belirsiz süreçlerin yönetilmesinde en önemli unsur olarak belirmektedir (Bass, 1985 Akt. Waldman vd., 2001; Mirabeau ve Maguire, 2014 Zira bu sayede öğretmenlerin stratejik hazırbulunuşlukları artmakta ve eğitim öğretim süreçlerine daha fazla katkı sağladıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca okulun tüm paydaşlarının motivasyon düzeyleri ile iyi oluş halleri iyi bir iletişimin etkisine dayalı olarak artış gösterebilir.

Elde edilen görüşlere bakıldığında pandemi sürecinde katılımcı öğretmenlerin ruh halinde bozulmalar olduğu, psikolojik dayanıklılıklarının zayıfladığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden elde edilen bilgiler doğrultusunda belirsizlik kaynaklı yaşadıkları sorun ve zorlukların üstesinden gelebilmek için kurum olarak hareket etmeye ihtiyaç duyulmaktadır. Bu kapsamda yöneticilerin ve okuldaki diğer öğretmenlerin güçlü iletişimine gereksinim duyulmaktadır. Zira zaman zaman belirsizlik kaynaklı yaşanan sorunların üstesinden gelinemese de güçlü iletişim ve güvene dayalı ilişkiler geliştirmek sürecin daha rahat ve katlanılabilir bir şekilde geçirilmesini sağlayacaktır. Song (2008) bu durumu destekleyici ve amaç odaklı lider olmanın bir gereği olarak görür.

Kontrol edilemeyecek şeyler üzerine odaklanmak insanları daha çok bunun yaratacağı olumsuz sonuçlar üzerine düşünmeye sevk eder. Öngörülemez durumlar için tahminde bulunmak ve öngörüsel yaklaşarak önlemler almak önemlidir ancak belirsizliğin kontrol edilemeyen taraflarıyla fazlaca uğraşan bir zihin bütünün içinde katkı sağlamaktan uzak kalacaktır. Dahası psikolojik olarak tedirgin, stresli, yorgun ve umutsuz bir hale bürünebilir. Bu gibi durumlarda çalışanların yaratıcılık ve üretkenlik duygularının da olumsuz etkilenmesi kaçınılmazdır (Berkes, 2007;; Smithson, 2008; Atalay-Mazlum, 2019). Sonuç olarak öğretmenlerin de sadece pandemi kaynaklı değil, eğitim süreçlerinin öngörülemez yapısı sebebiyle her zaman belirsiz durumlar içinde bulunabileceği gerçeğinden hareketle bu durumla ilgili farkındalık kazanması önemli görülmelidir. Zira eğitim süreçlerinde her karşı karşıya gelindiğinde belirsizliğin yapısı ve durumla nasıl başa çıkılması gerektiğini bilen öğretmen eğitim süreçlerini kesintisiz ve keyifli şekilde sürdürebilir. Öğretmen bu şekilde eğitimin bütününe fayda sağlayabilir ve en doğru baş etme stratejisi geliştirebilmek için etkin davranabilir. Ayrıca olumlubir okul ikliminin oluşmasına katkı sağlayarak kontrol edilemeyen ve belirsiz durumların yarattığı olumsuz etkileri en aza indirebilir. Bu çalışma, öğretmenlerden toplanan verilerle sınırlıdır. Benzer çalışmaların okul yöneticilerinden veri toplanarak da uygulanması önerilebilir. Bu bağlamda, liderler özelinde belirsizlikler karşısında hangi durum ve duyguların ortaya çıktığı; belirsizlere karşı hazırlıklı olmak için ne gibi stratejiler geliştirildiği incelenebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating Readiness For Organizational Change. *Human Relations*, *46*(6), 681-703. https://doi.org/10.1177/0018726793046006

Atalay, A. (2021). Belirsizlik Yönetimi. *Psiko-Sosyal Yönleriyle Yönetim* (Eds. H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz). Ankara, PegemA Yayımcılık.

Atalay-Mazlum, A. (2019). *Belirsizlik yönetimi ve proaktif davranışlar ile ilişkisi.* (Yayınlanmamaış Doktora Tezi) Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Berger, C. R. (1986). Uncertain Outcome Values in Predicted Relationships Uncertainty Reduction Theory Then and Now. *Human Communication Research*, *13*(1), 34-38. https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1986.tb00093.x

Berkes, F. (2007). Understanding Uncertainty and Reducing Vulnerability: Lessons from Resilience Thinking. *Natural Hazards*, *41*(2), 283-295.

Brashers, D. (2001). Communication and uncertainty management. *Journal of Communication. 51*(3). 477-97. https://doi.org/10.1111/j.1460-2466.2001.tb02892.x

Burt, G., Mackay, D. J., van der Heijden, K., & Verheijdt, C. (2017). Openness disposition: Readiness characteristics that influence participant benefits from scenario planning as strategic conversation. *Technological Forecasting and Social Change*, *124*, 16-25. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.11.024

Chonko, L. B., Jones, E., Roberts, J. A., & Dubinsky, A. J. (2002). The role of environmental turbulence, readiness for change, and salesperson learning in the success of sales force change. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, *22*(4), 227-245. DOI: 10.1080/08853134.2002.10754311

Clampitt, P. G., & Dekoch, R. J. (2001). *Embracing uncertainty: The essence of leadership*. New York, ME Sharpe.

Cunningham, C. E., Woodward, C. A., Shannon, H. S., MacIntosh, J., Lendrum, B., Rosenbloom, D., & Brown, J. (2002). Readiness for organizational change: a longitudinal study of workplace, psychological and behavioural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Ppsychology,* 75(4), 377-392.

Fidan, T., & Balcı, A. (2016). Principal proactivity: School principals' proactive. In . (Ed. Ş. Ş. Erçetin) *Applied Chaos and Complexity Theory in Education. (pp. 29-58).* Information Science Imprint-IGI Global.

Fidel, R. (1984). The case study method: A case study. *Library and Information Science Research*, *6*(3), 273-288.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th Ed.) McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.

Friedman, N., Getoor, L., Koller, D., & Pfeffer, A. (1999). Learning probabilistic relational models. Proc. IJCAI. *Uncertainty and Probabilistic Reasoning*. 1300-1307.

Geckle, L. S. (2015). Dealing with uncertainty: the ımportance of strategic communication. Retrieved from https://www.army.mil/article/149902/dealing_with_uncertainty_the_importance _of_strategic_communication

Gudykunst, W. B. (2006). Anxiety/uncertainty management theory. In (Ed. E. A. Griffin) *A first look at communication theory* (6th ed., pp. 426-438). McGraw-Hill.

Haque, M. M. (2008). *A study of the relationship between the learning organization and organizational readiness for change.* (Doctoral Dissertetion). Pepperdine University.

Helsing, D. (2007). Style of knowing regarding uncertainties. *Curriculum Inquiry*, *37*(1), 33-70.

Hofstede, G. (1980). Culture and organizations. *International studies of management & organization, 10*(4), 15-41.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context. *Online readings in psychology and culture,* 2(1), 2307-0919.

Horney, N., Pasmore, B., & O'Shea, T. (2010). Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. People & Strategy, 33(4), 32–38.

Hunt, O., Tourish, D., & Hargie, O. D. (2000). The communication experiences of education managers: identifying strengths, weaknesses and critical incidents. *International Journal of Educational Management*, 14(3), 120-1

James, M. (2018). Strategic Readiness. *The ınternational encyclopedia of strategic communication*, (1-5). Robert L.Heath and Winni Johansen (Editors-in-Chief), Jesper Falkheimer, Kirk Hallahan, Juliana J. C. Raupp, and Benita Steyn (Associate Editors). John Wiley & Sons, Inc. DOI: 10.1002/9781119010722.iesc0178

Kaplan, R. S., & Norton, D. P. (2004a). Measuring the strategic readiness of intangible assets. *Harvard business review*, *82*(2), 52-63.

Kaplan, R. S., &Norton,D. P. (2004b).The strategymap: Guide to aligning intangible assets. *Strategy & Leadership, 32*(5), 10–17.

Koh, C. E., Prybutok, V. R., Ryan, S., & Ibragimova, B. (2006). The importance of strategic readiness in an emerging e-government environment. *Business Process Management Journal*. *12*(1). 22-33.

Lind, E. A., & Van den Bos, K. (2002). When fairness works: toward a general theory of uncertainty management. *Research In Organizational Behavior*, *24*, 181-223.

Livingston, S. M. (1997). *School admınıstrators' perceptıons of envıronmental turbulence and organızatıonal response.* (Doctoral Dissertation). Faculty of the College of Education. University of Houston, Texas, USA.

McMullen, J. S., & Shepherd, D. A. (2006). Entrepreneurial action and role of uncertainty in the theory of the entrepreneur. *Academy of Management Review,* 31,132-152.

Minkov, M., & Hofstede, G. (2014). A replication of Hofstede's uncertainty avoidance dimension across nationally representative samples from Europe. *International Journal of Cross Cultural Management*, *14*(2), 161-171.

Mirabeau, L., & Maguire, S. (2014). From autonomous strategic behavior to emergent strategy. Strategic Management Journal, 35(8), 1202–1229.

Nikolaidis, E., Mourelatos, Z. P., & Pandey, V. (2011). *Design decisions under uncertainty with limited ınformation: structures and ınfrastructures book series, Vol. 7*. CRC Press.

Rimita, K., Hoon, S. N., & Levasseur, R. (2020). Leader readiness in a volatile, uncertain, complex, and ambiguous business environment. *Journal of Social Change*, *12*(1), 2.

Schmitz, L., & Weber, W. (2014). Are Hofstede's dimensions valid? A test for measurement invariance of uncertainty avoidance. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, *13*(22), 11-26.

Segars, A. H., & Grover, V. (1999). Profiles of strategic information systems planning. Information Systems Research, 10(3), 199-232.

Smith, L. W. (2016). *Managıng reform efforts in tımes of uncertaınty: effects of prıncıpal support and leadershıp on teachers' ımplementatıon commıtment to common core reform ınıtıatıves.* (Doctoral Dissertation) Department of Educational Administration and Supervisionof the College of Education and Health Professions. University of Arkansas, USA.

Smithson, M. (2008). The many faces and masks of uncertainty. *In Uncertainty and Risk* (pp. 13-26) (Eds. G. Bammer and. M. Smithson). Earthsca.

Song, Y. (2008). *Leadership behaviors and human resource development in public sector organizations under conditions of organizational uncertainty: comparative organizational study between us and korea*. (Doctoral Dissertation). State University of New York at Albany.

Suls, J., & Mullen, B. (1981). Life events, perceived control and ıllness: the role of uncertainty. *Journal of Human Stress*, *7*(2), 30-34.

Van den Bos, K. (2009). Making sense of life: the existential self trying to deal with personal uncertainty. *Psychological Inquiry*, *20*(4), 197-217.

Venaik, S., & Brewer, P. (2010). Avoiding uncertainty in Hofstede and GLOBE. *Journal of international business studies*, *41*(8), 1294-1315.

Waldman, D. A., Ramirez, G. G., House, R. J., & Puranam, P. (2001). Does leadership matter? CEO Leadership attributes and profitability under conditions of perceived environmental uncertainty. *Academy of Management Journal*, *44*(1), 134-143.

Walker, J. F. (1987). *A partial theory of organizational control.* department of administration and higher education University of Louisville (Doctortoral Dissertation). University of Louisville. Louisville, Kentucky.

Examination of the Relationship between Secondary School Students' Critical Thinking Dispositions and Metacognitive Awareness

Tuğba Bakır (Teacher-MA)
Ministry of National Education - Türkiye
ORCID: 0000-0002-2617-2359
tugbaammmm@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Eray Eğmir
Afyon Kocatepe University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3054-1011
eegmir@aku.edu.tr

Abstract

Thinking skill is the ability to use the knowledge in the way of overcoming the problems encountered and discovering the order of the world. Critical thinking, which is one of the higher-order thinking skills, is used in the process of reaching a better solution and determining the boundaries of existing solutions to analyze a problem and is a thinking method that allows to decide what to believe or what to choose. Metacognition is defined as the ability to examine and manage one's own thinking. Thinking about thinking or metacognition is an internal and psychological process required for effective learning and problem solving. Both skills are skills that contemporary learning-teaching processes care about and focus on. This study aims to examine the relationship between lower secondary school students' critical thinking dispositions and metacognitive awareness. Correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the study. The participants consist of 633 5th, 6th, 7th and 8th grade students in Istanbul, Turkey in the 2020-2021 academic year. "UF/EMI Critical Thinking Disposition Instrument" and "Metacognitive Awareness Inventory for Children" were used as data collection tools in the research. In the analysis of the collected data, descriptive statistics, Pearson Moment Correlation and simple linear regression analysis were performed. In the study, it was determined that the critical thinking dispositions and metacognitive awareness of secondary school students were high. As a result, a moderately positive and significant relationship was determined between the critical thinking dispositions of secondary school students and their metacognitive awareness. In addition, the study revealed that the critical thinking dispositions of secondary school students significantly predicted their metacognitive awareness.

Keywords: *Critical thinking, Critical thinking disposition, Metacognitive awareness, Secondary school students*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 21-40

Research Article

Received: 2022-04-18
Accepted: 2022-10-21

Suggested Citation

Bakır, T. & Eğmir, E. (2022). Examination of the relationship between secondary school students' critical thinking dispositions and metacognitive awareness, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 21-40. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1105032

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Thinking is the act of making meanings for the world in which human beings live (Chaffe, 2009). According to Kalaycı (2001), thinking is an action that focuses on finding results by discovering meaningful connections between phenomena and occurrences and includes cognitive procedures such as examining an event, criticizing and problem solving. Thinking skill is the ability to use information to overcome the problems encountered and to discover the order of the world (Çubukçu, 2011). Presseisen (1985) also classified thinking skills as main operations, problem solving, making judgments, critical thinking and productive thinking. Critical thinking, which is one of the higher-order thinking skills, is used in the process of reaching a better solution and determining the boundaries of existing solutions to analyze a problem and is a thinking method that allows deciding what to believe or what to choose. Metacognition is defined as the ability to examine and manage one's own thinking (Ennis, 2011; Lesest & Wolbers, 2020). Metacognition is defined as the ability to examine and manage one's own thinking (Branigan & Donaldson, 2020). "Thinking about thinking" or metacognition is an internal and psychological process required for effective learning and problem solving (Doğan, 2009; Flavell, 1979). Metacognition refers to high-level thinking in which cognitive processes related to learning are carried out in an active and controlled manner (Livingston, 2003). Both skills are skills that contemporary learning-teaching processes care about and focus on.

The main purpose of this study is to investigate whether there is a relationship between the critical thinking dispositions of secondary school students and their metacognitive awareness, and to reveal the direction and degree of this relationship.

In line with the determined purpose, the problem statement of the research was determined as follows;

"Is there a significant relationship between middle school students' critical thinking dispositions and metacognitive awareness?"

Method: In this study, the answers to the above questions were analyzed descriptively. In the research, the study was carried out with the relational research model in order to reveal the relationship between the critical thinking dispositions of secondary school students and their metacognitive awareness.

In the research, 633 secondary school students studying in the district of Avcılar in Istanbul were reached in order to examine the relationship between the critical thinking dispositions of secondary school students and their metacognitive awareness. The sample of the study was determined as the convenient sampling method. "UF/EMI Critical Thinking Disposition Instrument", adapted to Turkish by Ertaş Kılıç and Şen (2014), and "Metacognitive Awareness Inventory for Children", developed by Karakelle and Saraç (2007), were used as data collection tools in the research. In the analysis of the collected data, descriptive statistics, Pearson Moment Correlation and simple linear regression analysis were performed.

Findings: Depending on the whole scale, the critical thinking dispositions of secondary school students were found at the level of "I agree". At the same time, participation, cognitive maturity and innovativeness sub-dimensions of the critical thinking scale are also seen to be at the level of "I agree". In addition, depending on the whole scale, the metacognitive awareness of secondary school students was found to be "often". Based on this, it is seen that the metacognitive awareness levels of secondary school students examined within the scope of the research are at a high level.

As a result of the analysis, a significant and moderately positive relationship was found between the critical thinking dispositions of secondary school students and their metacognitive awareness levels.

It is seen that there is a positive and moderately significant relationship between critical thinking dispositions and metacognitive awareness of both female and male secondary school students. The relationship between critical thinking dispositions and metacognitive awareness of male and female students does not show a significant difference. It is seen that there is a positive and highly significant relationship between the 8th grade students' critical thinking dispositions and their metacognitive awareness levels. It has been determined that there is a positive and moderately significant relationship between the critical thinking dispositions and metacognitive awareness levels of the 5th, 6th and 7th grade students. Correlation values were compared and 5th grade and 7th grade, 5th grade and 8th grade, 6th grade and 8th grade and 7th grade and 8th grade students were found to be significantly different. Significant differences were found between the 5th and 7th grades in favor of the 5th grade students, and in the others in favor of the 8th grade students.

When the relationship between the critical thinking dispositions of secondary school students and their metacognitive awareness in terms of the mother education level variable is examined, there is a positive and highly significant relationship for the education level of illiterate. Primary school, secondary school, high school and undergraduate-graduate it is seen that there is a positive and moderately significant relationship for education level. Correlation values were compared and mother's education level was illiterate and primary school, illiterate and secondary school, primary school and high school, secondary school and high school and secondary school and undergraduate-graduate students were found to be significantly different. Significant differences were found between illiterate and primary school and between illiterate and secondary school in favor of illiterate, between primary and high school and between secondary and high school in favor of high school, between secondary school and undergraduate-graduate in favor of undergraduate-graduate.

When the relationship between the critical thinking disposition of secondary school students and their metacognitive awareness in terms of father education level variable is examined, there is a highly significant relationship for illiterate, undergraduate-graduate education level. Also, there is a positive and moderately significant relationship for primary school), secondary school, high school education level. Correlation values were compared and it was found that there was a significant difference only between the students whose father's education level was primary school and undergraduate-graduate students. It can be said that the significant difference is in favor of students whose father's education level is undergraduate-graduate. In terms of family income level variable, it is seen that there is a positive and moderately significant relationship in the family income level of 0-2500 TL and 2501-5000 TL. It has been determined that there is a positive and highly significant relationship in the family income level of 5001 and above. Correlation values are compared and it was found that there was a significant difference between the relationships the students whose family income level is 0-2500 TL and 2501-5000 TL and 0-2500 TL and 5001 TL and above. Significant differences were found in favor of 2501-5000 TL in family income level between 0-2500 TL and 2501-5000 TL, and in favor of 5001 TL and above in the other.

Critical thinking dispositions explain 34% of the change in the metacognitive awareness levels of secondary school students. It is seen that critical thinking disposition (β=.582) is an important variable that predicts secondary school students' metacognitive awareness.

Suggestions: In the study, a significant and moderately positive relationship was found between the critical thinking dispositions of secondary school students and their metacognitive awareness levels.

In the study, when the relationship between critical thinking dispositions and metacognitive awareness in terms of gender variable is examined, the relationship does not show a significant difference in terms of male and female students. Critical thinking dispositions and metacognitive awareness tend to increase as grade level, parental education level and income level increase.

In the study, in the light of the information obtained from the sources obtained during the research process, the following suggestions were made for future studies at the point of improving the relationship between the critical thinking dispositions of secondary school students and their metacognitive awareness:

- Quantitative research method was used in the study. More detailed studies on the same subject can be brought to the literature by using qualitative research methods or mixed methods.
- The relationship between the tendency to think critically about any course and metacognitive awareness can be investigated.
- The effects of the relationship between secondary school students' critical thinking dispositions and metacognitive awareness can be investigated for different variables.
- The same subject can be researched on teachers as a different study group.

The recommendations for training are as follows:

- In order to increase the relationship between the critical thinking dispositions of secondary school students and their metacognitive awareness, it would be beneficial to design the courses accordingly. It is important to include such activities in textbooks.
- In this direction, it can be recommended that teachers include activities that will improve students' critical thinking disposition and metacognitive awareness in their lessons.

Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [1]

Tuğba Bakır (Öğretmen-YL)
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0002-2617-2359
tugbaammmm@gmail.com

Doç. Dr. Eray Eğmir
Afyon Kocatepe Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-3054-1011
eegmir@aku.edu.tr

Özet

Düşünme becerisi, karşılaşılan problemlerin üstesinden gelme ve dünyanın düzenini keşfetme yolunda elde edilen bilgileri kullanma yetisidir. Üst düzey düşünme becerilerinden biri olan eleştirel düşünme becerisi ise neye inanacağımıza veya neyi seçeceğimize karar vermemize imkân sağlayan bir düşünme metodu olarak, bir sorunu analiz etmek için daha iyi bir çözüme ulaşma ve mevcut çözümlerin sınırlarını belirleme sürecinde kullanılır. Üstbiliş kişinin kendi düşüncesini inceleme ve yönetme kabiliyeti şeklinde tanımlanmıştır. Düşünme hakkında düşünme veya üstbiliş, etkili öğrenme ve problem çözme için gerekli olan içsel ve psikolojik bir süreçtir. Her iki beceri de çağdaş öğrenme-öğretme süreçlerinin önemsediği ve geliştirilmesine odaklandığı becerilerdir. Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde öğrenim gören ve uygun örnekleme yöntemi ile belirlenen 633 5., 6., 7. ve 8. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak "Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği" ve "Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin üstbilişsel farkındalıklarını anlamlı bir biçimde yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Eleştirel düşünme, Eleştirel düşünme eğilimi, Üstbilişsel farkındalık, Ortaokul öğrencileri.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 21-40

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-04-18
Kabul: 2022-10-21

Önerilen Atıf

Bakır, T. ve Eğmir, E. (2022). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkindalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 21-40, DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1105032

[1] Bu çalışma Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde yapılan "Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Üstbilişsel Farkındalıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul Örneklemi)" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

GİRİŞ

Düşünme kavramı farklı öğrenme kuramlarını destekleyen bilim insanlarınca farklı şekillerde incelenmiştir. Düşünme, insanoğlunun yaşadığı dünyaya yönelik anlamlar çıkarma eylemidir (Chaffe, 2009). Kalaycı (2001)'ya göre düşünme, olgu ve oluşlar arasında anlamlı bağlantılar keşfederek sonuçlar bulmaya odaklanan ve bir olayı inceleme, eleştirme ve problem çözme gibi bilişsel prosedürler içeren bir eylemdir. Düşünme çoğu zaman farklı seviyelerde ve farklı konularda bir problem çözme aktivitesidir (Akpınar, 2007). Bireyin iç ya da dış etkenler bağlamında rahatsızlık duyduğu, fiziksel ve psikolojik dengesini etkileyen unsurların ortadan kaldırılması amacıyla tasarladığı bilinçli zihinsel etkinliklere düşünme denir (Kazancı, 1989).

Düşünme becerisi, karşılaşılan problemlerin üstesinden gelme ve dünyanın düzenini keşfetme yolunda bilgileri kullanma yetisidir (Çubukçu, 2011). Swartz ve Park (1994), temel düşünme alanlarını i) eleştirel düşünme, ii) yaratıcı düşünme, iii) görüşleri açıklığa kavuşturma ve anlama; düşünme süreçlerini de i) karar verme ve ii) problem çözme olarak ifade etmektedir (akt. Kurnaz, 2013). Özden (2005) ise düşünme becerilerinin; eleştirel düşünme, problem çözme, okuduğunu anlama, yazma, bilimsel düşünme, yaratıcı düşünme ve yaratıcı problem çözme becerilerinden oluştuğunu belirtmektedir. Presseisen (1985) de düşünme becerilerini ana işlemler, problem çözme, yargıda bulunma, eleştirel düşünme ve üretici düşünme şeklinde sınıflandırmıştır. Düşünme becerilerden olan eleştirel düşünme, bir sorunu analiz etmek, daha iyi bir çözümün nasıl olabileceğini ve mevcut çözümlerin sınırlarını belirlemek için kullanılır. Yeni bir çözüm yolu olduğunda, eleştirel düşünme çözümün gerçekten uygun olup olmadığını belirlemeye yardımcı olur (Lesest & Wolbers, 2020). Ennis (2011) eleştirel düşünmeyi neye inanacağımıza veya neyi en doğru biçimde akıllıca seçeceğimize karar vermemize imkân sağlayan bir düşünme metodu olarak belirtmiştir.

Paul ve Elder (2013) ise eleştirel düşünmenin birbirini tamamlayan ve art arda gelen üç temel boyuta sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu boyutlardan birincisi doğru düşünmedir. Düşünme sayesinde, dünyayı doğal ve kusursuz bir şekilde algılarız. Bu kusursuzluk doğru düşünmeden kaynaklı, düşüncenin anlaşılır, net, mantıklı, objektif, tutarlı olmasındandır. İkinci boyut düşünmenin öğeleridir. Düşüncelerimizin içerisinde görüşlerimize göre bir takım fikir, kavram, prensip, çıkarsama ve iddia mevcuttur. Bunlar düşünce sistematiği için temel öğelerdir. Öğelerinde bir eksiklik bulunan düşünme etkili bir düşünme değildir. Üçüncü boyut düşünme alanlarıdır. Eleştirel düşünme bireyin, problemin veya durumun özelliklerini göz önünde bulundurarak kendi düşünce dünyasını düzenleyebilmesini içerir. Farklı disipline ait düşünme süreçleri birbirinden farklı yapıdadır.

Genel anlamda eleştirel düşünme, çeşitli uyarıcı ve mesajlar arasında öncelikle bir durumun farkında olmayı gerektirir. Konu ya da sorunu net olarak ifade ederek ve sistemli bir şekilde çeşitli alternatifler bağlamında düşünerek, akılcı, mantıklı, cesur ve sağduyulu bir biçimde karar vermeyi hedefleyen bir süreci içerir. Eleştirel düşünme sorgulayıcı bir rehberdir. Kökdemir (2003)'e göre eleştirel düşünme becerilerine sahip bireyler, etkili iletişim dilini kullanabilen, kaynakların güvenirliliğini ölçebilen, mantıklı soru sorabilen, tutarsız yargıları ayırt edebilen, bilişsel hataları ve ön yargıları göz önünde bulunduran, üstbilişsel farkındalığa sahip bireylerdir. Eleştirel düşünen bireyler, dikkatli bir şekilde plan yaparlar ve konuları, olayları ve durumları etkili bir biçimde organize ederler.

Glaser (1941) iyi bir eleştirel düşünürün tartışma durumunda empatik bir şekilde dinleme, alternatif bakış açıları getirme ve açık fikirli olma eylemlerini gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Eleştirel düşünen birey popüler fikirlerden çok kendi inandığı fikirlere değer verir. Sorunları açıklığa kavuşturmak için tartışmaları kullanır ve buna dayanarak ortaya çıkan fikirleri değerlendirir. Aydınlık düşüncelere ulaşmak için zihnini bulandıracak düşünce, önyargı ve varsayımları ayırt eder, güvenilir bilgileri kullanarak, planlı akıl yürütme sistemi sayesinde hakiki sonuçlara ulaşır. Düşünme stratejilerini ve problem çözme araçlarını gözden geçirir ve en uygun yöntemi mevcut duruma uygular. Sonucunda başarısızlık ile yüzleşse bile bunu kendi düşünce gelişimi için önemser; yani öğrenme süreçlerindeki başarısızlıklarından ders çıkararak bunları fırsata çevirebilir. Bu bağlamda eleştirel düşünme becerisinin bireyin kendi bilgi dağarcığına ve akıl yürütme süreçlerine dair farkındalığı içerdiği ifade edilebilir. Eleştirel düşünen bir birey, sorgulama sürecinde bilişsel süreçlerini kontrol altında tutma ve sürekli yansıtıcı bir bakış açısıyla bu süreçleri denetleme becerisi göstermelidir (Yurdakul & Demirel, 2011). Ancak bu yolla doğru ve olgun

bir eleştirel düşünme eylemi gerçekleşebilecektir. Bu durum eleştirel düşünme becerisi ile üstbiliş arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır.

Bilişi de kapsayan üstbilişi anlamak açısından, öncelikle bilişin tanımlanması faydalı görülmektedir. Biliş, bireyin ya da diğer canlıların bir olay veya durum karşısında algıladıkları iletileri fark ederek, bilinçli bir şekilde mevcut durumu kavramsallaştırıp tanımlayabilme yetisidir (TDK, 2020). Bacanlı (2003)'ya göre, biliş; imgelem, duyu, bellek, algı, düşünme ve problem çözme ile bağlantılıdır. Bilişsel bir süreç olarak ele alındığında ise, zekâyı meydana getiren beynin tüm yapı ve fonksiyonlarının beraber çalışmalarının eseridir (Kandır, 2005). Üstbiliş ise, kişinin kendi düşüncesini inceleme ve yönetme kabiliyeti şeklinde tanımlanmıştır (Branigan & Donaldson, 2020). "Düşünme hakkında düşünme" veya üstbiliş, etkili öğrenme ve problem çözme için gerekli olan içsel ve psikolojik bir süreçtir (Doğan, 2009; Flavell, 1979). Üstbiliş, öğrenmeyle ilgili bilişsel süreçlerin aktif ve kontrollü biçimde gerçekleştirildiği üst düzey düşünmeyi ifade eder (Livingston, 2003).

Hacker (1998)'e göre üstbiliş, üç düşünme türüne ayrılmaktadır. Üstbilişsel bilgi, bireyin bilgi hakkında bildikleridir. Üstbilişsel beceri, bireyin şu anda yaptığı olay ya da durumdur. Üstbilişsel deneyim, bireyin mevcut bilişsel veya duygusal durumudur. Kişilerin üstbilişsel süreçleri kullanmaları, kendi öğrenme tarzlarının farkına varmaları onların öğrenme becerilerini basitleştirir kendilerine özgüven duymalarını sağlar (Legg & Locker, 2009). Selçioğlu-Demirsöz (2010) bireylerin hayatları boyunca sahip olma gerekliliği hissedeceği üstbilişsel düşünme becerileri edinme ve etkin bir biçimde değerlendirme hareketi olarak üstbilişsel farkındalığı ifade etmektedir. Üstbilişsel farkındalığın yapıtaşı olarak bilinçli davranma, planlama, denetleme, yeniden düzenleme, öğrenme süreci hakkında izleme ve değerlendirme, öğrenmeyi öğrenme kavramları yer almaktadır. Wittrock (1990) bireylerin birçok öğrenme stratejisini kullanabilmesi ve denetlemesi için üstbilişsel farkındalığın önemini belirtmiştir.

Bu çalışmada birbirini etkilediği düşünülen eleştirel düşünme becerisi ve üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişki incelenmiştir. Bir öğrencinin kendi kendine sorular sorarak ilgili bilgilere aktif bir şekilde ulaştığı eleştirel düşünme ile bireylerin kendi zihinsel durum ve stratejilerine dair bilinç düzeyi olan üstbilişsel farkındalıkları çağımızın aranan özellikleri arasındadır. Eleştirel düşünme, bilginin farkında olma ve ulaşılacak amaç doğrultusunda bilinçli davranışlarda bulunma yönüyle üstbilişsel bilgi ve stratejileri bünyesinde barındırmaktadır. Üstbilişsel farkındalık noktasında da olaylara ve durumlara farklı çerçeveden bakan yani eleştirel düşünen bireylerde mevcut durum karşısında kendine özgü becerileri ortaya çıkarma eğilimi gözlenmektedir.

Çalışmada konu edinilen bu kavramlar arasında iki yönlü bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Eleştirel düşünme kişinin kendi bilgi düzeyine ve akıl yürütme süreçlerine dayalı olarak gerçekleştirdiği bir eylemdir. Bu nedenle eleştirel düşünme becerisini kullanırken kişi devamlı bilişsel kaynaklarına başvurmaktadır. Bu da kişinin kendi bilişsel yapısına dair bir öz farkındalığa sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Bununla birlikte üstbiliş kavramı kişinin yalnızca bilişsel kaynak ve süreçlerini fark etmesinin yanı sıra bunları denetlemesi, kritik etmesi ve gerektiğinde revize etmesi gibi eylemleri de içerir. Bu yönüyle üstbiliş kişinin kendi düşünme süreçlerine dair eleştirel bir bakışı gerektirmektedir. Zira sahip olduğu bilişsel yapıları eleştirel bir süzgeçten geçirmeyen biri kendini yenileyemez ve aynı fikirlerin durağan çerçevesinden çıkamaz. Bu durum da kişinin alt düzey düşünme süreçlerinde olduğu gibi aynı prosedürleri uygulayıp sürekli aynı çıkarımlara ulaşması şeklinde sonuçlanır.

Alanyazın incelendiğinde üstbiliş ve eleştirel düşünme arasındaki ilişkiye dikkat çeken (Hofer, 2004; Ku & Ho, 2010; Kuhn, 1999; Magno, 2010; Sternberg, 2004) ve üstbilişsel farkındalığın eleştirel düşünme becerisinin alt becerilerinden biri olduğunu ifade eden çalışmalara rastlanmaktadır (Ennis, 2011; Facione, 1990; Kökdemir, 2003). Özbey ve Şahin (2018), Karaoğlan Yılmaz, Yılmaz, Üstün ve Keser (2019) ve Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi (2012) öğretmen adaylarının, Iliman Güllühalı ve Kurnaz (2018) ve Boran (2016) üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerin, Durmuşçelebi ve Kuşuçuran (2018) lisans öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki tespit etmişlerdir. Yetgin (2020) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin, Öztürk Ova (2011) lise öğrencilerinin ve Çokkızgın (2019) sekizinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ve üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki belirlemiş, Dökmecioğlu (2017) ise 7. sınıf

öğrencilerinin üstbilişsel özdüzenlemelerinin, onların eleştirel düşünme eğilimlerini anlamlı ve pozitif yönde yordadığını ifade etmiştir.

Araştırmanın Önemi

Çağımızda bilginin hızla değişimi, teknoloji alanındaki yenilikler ve gelişimler bilginin kapsamını genişletmiş ve derinleştirmiştir. Bu sebeple son yıllarda düşünme becerilerinin önemi üzerinde özellikle durulmaktadır. (Dağlıoğlu & Çakır, 2010; Güneş, 2012; Söylemez, 2018; Çavumirza, 2018; Aslan, 2019; Altan, 2020). Üstbilişsel farkındalık sahibi birey düşünme becerilerinin farkında olarak bunları yönetebilmektedir. Eleştirel düşünme eğilimi ise olaylara farklı açılardan bakabilme özgünlüğüne yönelik istekliliktir. Aynı zamanda üstbilişsel farkındalık sahibi birey eleştirel düşünme becerisini de işe koşarak kendisi için en iyi yolu seçme, yanlışların üzerine giderek doğru bilgiye yılmadan ulaşma potansiyeli gibi özellikler barındırması üstbilişsel farkındalığın eleştirel düşünme eğilimini de kapsadığını bizlere göstermektedir. Dolayısıyla içinde bulunduğumuz çağda, bu talepleri karşılayabilecek bireylerin yetiştirilmesi önemli bir husustur.

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalar incelendiğinde eleştirel düşünme eğilimi ve üstbilişsel farkındalık ile ilgili ayrı ayrı birçok araştırmanın yapılmış olduğu gözlenmekte olup, ortaokul öğrencileri üzerine eleştirel düşünme eğilimi ve üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiye dair bir çalışma yapılmadığı görülmektedir. İşlevsel ve nitelikli bilgiye ulaşma eleştirel düşünmeyi, varılacak amaç için bilinçli davranışlarda bulunma ise üstbilişsel bilgi ve stratejilerini gerektirmektedir (Kuhn 1999). Bu çalışma ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının geliştirilmesinde bu iki kavram arasındaki ilişkinin varlığından hareketle becerilerin geliştirilmesine dönük strateji geliştirmek mümkün olabilir. Bu stratejiler; yeni koşullara uyum sağlayan, bilgiyi edinen değil, bilgiyi yapılandıran, üreten, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, sorun çözebilen bireylerin (Bakır, Toprakçı ve Altunay, 2019) yetişmesini destekleyebilir. Öte yandan bu araştırma aynı zamanda eleştirel düşünme ve üstbilişi etkileyen kavramların çözümlenmesinde de alanyazına katkı yapabilir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi;

"Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" olarak belirlenmiştir.

Alt problemler ise şunlardır:

1. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ve üstbilişsel farkındalıkları arasında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi açısından ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri üstbilişsel farkındalıklarını ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modeliyle yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, karar vermek amacıyla nicel değişkenler içerisinde bulunan ilişkinin varlığını ve seviyesini belirlemek için gerçekleştirilen bir araştırma modelidir (Gay & Airasian, 2000). Karmaşıklık barındıran faktörlerin daha net anlaşılması, değişkenler arası ilişkilerin tespit edilmesi, ilişkisel araştırmanın temel amacıdır (Hocaoğlu & Akkaş-Baysal, 2019).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Türkiye'de öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada İstanbul ili Avcılar ilçesinde ortaokul kademesinde öğrenim gören 633 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın örneklemi uygun örnekleme yöntemi olarak belirlenmiştir. Araştırmacı uygun örnekleme yönteminde gereksinim duyduğu bilgilere ulaşmak için belli büyüklükteki bir gruba erişmek amacıyla, en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan işe koyularak örneklemini oluşturur (Büyüköztürk, vd., 2019). Uygun örnekleme yönteminin kullanılmasının nedeni bu çalışma sürecinde araştırmacıların sahip olduğu imkânlar dâhilinde diğer olasılıklı örnekleme teknikleri ile katılımcıların belirlenmesinin önünde birtakım engellerin bulunmasıdır. Örneklemin değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Örneklem Dağılımı*

Değişken	Alt Grup	F	%
Cinsiyet	Kadın	393	62,1
	Erkek	240	37,9
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	140	22,1
	6. Sınıf	208	32,9
	7. Sınıf	127	20,1
	8. Sınıf	158	25,0
Anne Eğitim Durumu	Okuryazar değil	49	7,7
	İlkokul	286	45,2
	Ortaokul	168	26,5
	Lise	93	14,7
	Lisans ve Lisansüstü	53	8,1
Baba Eğitim Durumu	Okuryazar değil	14	2,2
	İlkokul	265	41,9
	Ortaokul	153	24,2
	Lise	138	21,8
	Lisans ve Lisansüstü	63	9,9
Aile Gelir Durumu	0-2500 TL	389	61,5
	2501-5000 TL	179	28,3
	5001 ve üzeri	65	10,3
TOPLAM		**633**	**100**

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini ve üstbilişsel farkındalıklarını araştırmak amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini ölçmek için Ertaş Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan "UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" kullanılmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerini ölçmek için Karakelle ve Saraç (2007) tarafından geliştirilen "Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" (ÜBFÖ-Ç) B Formu kullanılmıştır.

"UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği" 25 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bunlar katılım, bilişsel olgunluk ve yenilikçiliktir. Geliştirilme sürecinde ölçek dokuzuncu ve onuncu sınıfta öğrenim gören toplam 342 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekten toplam puan alınabilmekte ve aynı zamanda boyutlara ilişkin puanlar da belirlenebilmektedir. Ölçek 5'li likert tipindedir. Bunlar "kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum" şeklindedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini denetlemek amacıyla en çok kullanılan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınır değerleri (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003) ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen modelin uyum değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. *Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri*

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Önerilen Uyum Değerleri
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSA<0.10	.057
SRMR	0.00<SRMR<0.05	0.05<SRMR<0.10	.039
GFI	0.95<GFI<1.00	0.90<GFI<0.95	.091
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90	.089
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95	.091

Tablo 2'deki verilere göre; benzerlik oranı ki-kare istatistiği [$X^2(249)=7529,07$, $p<0.01$] ve $X^2/sd=3.02$ olarak tespit edilmiştir. Ortalama hataların karekökü (RMSEA)= 0.057; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR)= 0.039; uyum iyiliği indeksi (GFI)= 0.91; düzeltilmiş uyum iyiliği endeksi (AGFI)= 0.89 ve karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI)= 0.91 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, "UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilim Ölçeği"nin faktör yapısını doğrular niteliktedir. Araştırma kapsamındaki çalışma için Cronbach Alfa katsayısı .92 bulunmuştur. Alt boyutlar için ise değer sırayla .86, .73 ve .75 olarak bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu belirtilebilir (Tavşancıl, 2006).

Bunun yanı sıra araştırmada Sperling, Howard, Miller ve Murphy (2002) tarafından 3.-9. sınıf öğrencilerinde üst bilişsel becerileri ölçmek amacıyla geliştirilen ve Karakelle ve Saraç (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan "Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek 18 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipindedir. Bunlar "asla, nadiren, bazen, sık sık, her zaman" şeklindedir. Tek

boyutlu olan "Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği"nden toplam puan alınabilmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliğini denetlemek amacıyla en çok kullanılan uyum indekslerinin kabul edilebilir sınır değerleri (Schermelleh-Engel, Moosbrugger & Müller, 2003) ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucu elde edilen modelin uyum değerleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. *Önerilen Modelin Uyum Değerleri ve Standart Uyum Ölçütleri*

Uyum Ölçüleri	İyi Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum Değerleri	Önerilen Uyum Değerleri
RMSEA	0.00<RMSEA<0.05	0.05<RMSA<0.10	.054
SRMR	0.00<SRMR<0.05	0.05<SRMR<0.10	.045
GFI	0.95<GFI<1.00	0.90<GFI<0.95	.093
AGFI	0.90<AGFI<1.00	0.85<AGFI<0.90	.091
CFI	0.95<CFI<1.00	0.90<CFI<0.95	.091

Tablo 3'teki verilere göre; benzerlik oranı ki-kare istatistiği [$X^2(135)=379,43$, $p<0.01$] ve $X^2/sd=2.81$ olarak tespit edilmiştir. Ortalama hataların karekökü (RMSEA)= 0.054; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR)= 0.045; uyum iyiliği indeksi (GFI)= 0.93; düzeltilmiş uyum iyiliği endeksi (AGFI)= 0.91 ve karşılaştırmalı uyum endeksi (CFI)= 0.91 olarak belirlenmiştir. Bu bulgular, "Çocuklar için Üstbilişsel Farkındalık Ölçeği"nin faktör yapısını doğrular niteliktedir. Bunun yanı sıra araştırma kapsamındaki çalışma için Cronbach Alfa katsayısı .85 bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak ise ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu belirtilebilir (Tavşancıl, 2006).

Ortaokul öğrencilerinin ölçek alt boyutlarına ilişkin ortalama puanlarının değerlendirilmesinde; "1.00–1.80: kesinlikle katılmıyorum/asla, "1.81–2.60: katılmıyorum/nadiren", "2.61–3.40: kararsızım/bazen", "3.41–4.20: katılıyorum/sık sık", "4.21-5.00: kesinlikle katılıyorum/her zaman" değerleri ölçüt alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma çerçevesinde belirlenen veri toplama araçları ile ortaokul kademesinde öğrenim gören 633 öğrenciye ulaşılmıştır. Ölçeklerin uygulanması neticesinde araştırma verileri bilgisayar ortamında SPSS 17 paket programı üzerinden analiz edilmiştir. Öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri cevaplar incelenmiş ve ortalamaları alınmıştır. Verilerin parametrik ya da parametrik olmayan yöntemlerden hangisiyle analiz edileceğinin karar verilmesi amacıyla normallik testine başvurulmuştur. Tüm değişkenler ve ölçek toplam puanlarının normallik kontrolü basıklık çarpıklık katsayısına göre ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 4'te belirtilmiştir:

Tablo 4. *Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

Değişken/Boyut	Min.	Maks.	x̄	SS	Çarpıklık	Basıklık
Cinsiyet	1	2	1,62	1	-,499	-1,756
Sınıf	1	4	2,48	1,09	,120	1,290
Anne Eğitim Düzeyi	1	5	2,66	1,01	-,220	2,95
Baba Eğitim Düzeyi	1	5	2,95	1,06	,484	-,870
Aile Gelir Düzeyi	1	3	1,49	,67	-1,048	-,141
Eleştirel Düşünme	125	89	97,35	13,86	-,765	-1,868
Katılım	17	55	42,50	6,56	-,542	1,000
Bilişsel Olgunluk	9	35	27,33	4,23	-,776	-1,528
Yenilikçilik	1,25	5	27,52	4,24	-,891	-1,757
Üstbilişsel Farkındalık	34	90	71,54	9,837	-,493	,297

Tablo 4'e göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2,0 ile +2,0 aralığında bulunması üzerine, veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı parametrik testlerin kullanılması uygun görülmüştür (George & Mallery, 2003). Bu doğrultuda araştırmada öncelik sırasıyla;

- Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığını belirlemek amacıyla Pearson moment çarpım korelasyon analizi;
- Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, aile gelir düzeyi açısından anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla kısmi korelasyon analizi;
- Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin üstbilişsel farkındalıklarını anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Kısmi korelasyon analizi gerçekleştirilirken her bir değişken için analiz öncesinde "split file"

seçeneği aktif hale getirilmiş ve analiz basit doğrusal korelasyon analizi şeklinde yapılmıştır. Bu korelasyon katsayılarını birbirleriyle kıyaslanabilir hale getirmek için korelasyon değerleri standartlaştırılmış değerlere dönüştürülmüş (z değerlerine) ve bu dönüşüm Fisher'ın aşağıdaki formülü kullanılarak yapılmıştır (Field, 2005'den akt. Can, 2016: 384).

$$z_r=\frac{1}{2}\log_e\left(\frac{1+r}{1-r}\right)$$

Standartlaştırılmış korelasyon katsayıları arasındaki fark, aşağıdaki formülle hesaplanmıştır (Field, 2005'den akt. Can, 2016: 385):

$$Z_{fark}=\frac{z_{r1}-z_{r2}}{\sqrt{\frac{1}{N1-3}+\frac{1}{N2-3}}}$$

Bu formülden elde edilen değer 1,96 ve üstünde bir değere tekabül ederse standartlaştırılmış korelasyon katsayıları arasında anlamlı farklılık olduğu kabul edilmektedir. Aksi takdirde anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilebilir (Şencan, 2005'den akt. Can, 2016: 385).

Bu çalışmanın etik açıdan bir sakınca taşımadığı Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun almış olduğu 11.12.2019 tarih ve 82281205-050.01.04 sayılı karar ile tespit edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada birinci araştırma sorusuna göre öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimi ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Üstbilişsel Farkındalığa İlişkin Betimsel İstatistikler*

Boyut	N	Minimum	Maksimum	x̄	SS
Eleştirel Düşünme	633	36,00	125,00	3,89	13,86
Katılım	633	17,00	55,00	3,86	6,56
Bilişsel Olgunluk	633	9,00	35,00	3,90	4,23
Yenilikçilik	633	9,00	35,00	3,93	4,24
Üstbilişsel Farkındalık	633	34,00	90,00	3,97	9,83

Tablo 5'te betimsel istatistik değerleri incelendiğinde ölçeğin bütününe bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirtilebilir. Aynı zamanda ölçeğin alt boyutlarına göre de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Buna ilaveten ölçeğin bütününe bağlı olarak ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları "sık sık" düzeyinde bulunmuştur. Buna dayanarak ortaokul öğrencilerinin araştırma kapsamında incelenen üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Pearson moment çarpım korelasyon analizi sonucu Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. *Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Üstbilişsel Farkındalık Arasındaki İlişkiye Dair Korelasyon Analizi Sonuçları*

		Eleştirel Düşünme Eğilimi	Üstbilişsel Farkındalık
Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,582*
	p		,000
	N	633	633
Üstbilişsel Farkındalık	r	,582*	1,00
	p	,000	
	N	633	633

*p<.01

Yapılan analiz sonucunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (r=.582, p<.01).

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kısmi korelasyon analizinin sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Üstbilişsel Farkındalığın Cinsiyet Değişkeni Açısından Korelasyon Analizi Sonuçları*

Cinsiyet			Eleştirel Düşünme Eğilimi	Üstbilişsel Farkındalık
Kadın	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,563*
		p		,000
		N	393	393
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,563*	1,00
		p	,000	
		N	393	393
Erkek	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,613*
		p		,000
		N	240	240
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,613*	1,00
		p	,000	
		N	240	240

*p<.01

Hem kadın hem de erkek ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{kadın}$=.563, p<.01/r_{erkek}=.613, p<.01). Korelasyon katsayılarının standartlaştırılmış değerleri karşılaştırıldığında, erkek ve kadın öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki anlamlı bir farklılık göstermemektedir (z=0,92<1,96).

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kısmi korelasyon analizinin sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Üstbilişsel Farkındalığın Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Korelasyon Analizi Sonuçları*

Sınıf Düzeyi			Eleştirel Düşünme Eğilimi	Üstbilişsel Farkındalık
5. Sınıf	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,631*
		p		,000
		N	140	140
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,631*	1,00
		p	,000	
		N	140	140
6. Sınıf	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,520*
		p		,000
		N	208	208
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,520*	1,00
		p	,000	
		N	208	208
7. Sınıf	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,429*
		p		,000
		N	127	127
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,429*	1,00
		p	,000	
		N	127	127
8. Sınıf	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,765*
		p		,000
		N	158	158
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,765*	1,00
		p	,000	
		N	158	158

*p<.01

Tablo 8 incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ($r_{8.sınıf}$=.765, p<.01); 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r_{5.sınıf}$=.631, p<.01 / $r_{6.sınıf}$=.520, p<.01/ $r_{7.sınıf}$=.429, p<.01). Bunun ardından standartlaştırılmış korelasyon değerleri karşılaştırılmış ve 5. sınıf ile 7. sınıf (z=2,29>1,96), 5. sınıf ile 8. sınıf (z=2,26>1,96), 6. sınıf ile 8. sınıf (z=4,05>1,96) ve 7. sınıf ile 8. sınıf (z=4,56>1,96) öğrencilerindeki ilişkiler arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılıklar 5. sınıf ile 7. sınıf arasında 5. sınıf öğrenciler lehine, diğerlerinde ise 8. sınıf öğrenciler lehine bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında anne eğitim durumu açısından anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kısmi korelasyon analizinin sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Üstbilişsel Farkındalığın Anne Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Korelasyon Analizi Sonuçları*

Anne Eğitim Durumu			Eleştirel Düşünme Eğilimi	Üstbilişsel Farkındalık
Okuryazar değil	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,729*
		p		,000
		N	49	49
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,729*	1,00
		p	,000	
		N	49	49
İlkokul	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,536*
		p		,000
		N	286	286
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,536*	1,00
		p	,000	
		N	286	286
Ortaokul	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,532*
		p		,000
		N	168	168
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,532*	1,00
		p	,000	
		N	168	168
Lise	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,699*
		p		,000
		N	93	93
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,699*	1,00
		p	,000	
		N	93	93
Lisans ve Lisansüstü	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,634*
		p		,000
		N	37	37
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,634*	1,00
		p	,000	
		N	37	37

*p<.01

Tablo 9'a göre anne eğitim durumu değişkeni açısından okuryazar değil (r=.729, p<.01) eğitim düzeyi için pozitif yönde ve yüksek düzeyde; ilkokul (r=.536, p<.01), ortaokul (r=.532, p<.01), lise (r=.699, p<.01) ve lisans-lisansüstü (r=.634, p<.01) eğitim düzeyi için ise pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ardından standartlaştırılmış korelasyon değerleri karşılaştırılmış ve anne eğitim durumu okuryazar değil ile ilkokul (z=2,05>1,96), okuryazar değil ile ortaokul (z=2,00>1,96), ilkokul ile lise (z=2,20>1,96), ortaokul ile lise (z=2,07>1,96) ve ortaokul ile lisans-lisansüstü (z=2,06>1,96) olan öğrencilerdeki ilişkiler arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılıklar okuryazar değil ile ilkokul ve okuryazar değil ile ortaokul arasında okuryazar değil lehine, ilkokul ile lise arasında ve ortaokul ile lise arasında lise lehine, ortaokul ile lisans-lisansüstü arasında ise lisans-lisansüstü lehine bulunmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında baba eğitim durumu açısından anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kısmi korelasyon analizinin sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10'a göre baba eğitim durumu açısından okuryazar değil (r=.735, p<.01) ve lisans-lisansüstü (r=.754, p<.01) eğitim düzeyi için pozitif yönlü yüksek düzeyde; ilkokul (r=.518, p<.01), ortaokul (r=.618, p<.01), lise (r=.640, p<.01) eğitim düzeyi için ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Ardından standartlaştırılmış korelasyon değerleri karşılaştırılmış ve sadece baba eğitim durumu ilkokul ile lisans-lisansüstü olan öğrencilerdeki ilişkiler arasında (z=2,85>1,96) anlamlı farklılık

olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılığın baba eğitim durumu lisans-lisansüstü olan öğrenciler lehine olduğu söylenebilir.

Tablo 10. *Eleştirel Düşünme Eğilimi ile Üstbilişsel Farkındalığın Baba Eğitim Durumu Değişkeni Açısından Korelasyon Analizi Sonuçları*

Baba Eğitim			Eleştirel Düşünme Eğilimi	Üstbilişsel Farkındalık
Okuryazar değil	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,735 *
		p		,000
		N	14	
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,735 *	1,00
		p	,000	
		N		14
İlkokul	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,518 *
		p		,000
		N	265	265
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,518*	1,00
		p	,000	
		N	265	265
Ortaokul	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,618*
		p		,000
		N	153	153
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,618*	1,00
		p	,000	
		N	153	153
Lise	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,640*
		p		,000
		N	138	138
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,640*	1,00
		p	,000	
		N	138	138
Üniversite-Lisansüstü	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,754*
		p		,000
		N	63	63
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,754*	1,00
		p	,000	
		N	63	63

*p<.01

Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında aile gelir düzeyi değişkeni açısından anlamlı ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan kısmi korelasyon analizinin sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11. *Eleştirel Düşünme Eğilimi İle Üstbilişsel Farkındalığın Aile Gelir Düzeyi Değişkeni Açısından Korelasyon Analizi Sonuçları*

Aile Gelir Düzeyi			Eleştirel Düşünme Eğilimi	Üstbilişsel Farkındalık
0-2500 TL	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,525*
		p		,000
		N	389	389
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,525*	1,00
		p	,000	
		N	389	389
2501-5000 TL	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,666*
		p		,002
		N	179	179
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,666*	1,00
		p	,002	
		N	179	179
5001 ve Üzeri	Eleştirel Düşünme Eğilimi	r	1,00	,755*
		p		,008
		N	65	65
	Üstbilişsel Farkındalık	r	,755*	1,00
		p	,008	
		N	65	65

*p<.01

Tablo 11 incelendiğinde aile gelir düzeyi değişkeni açısından 0-2500 TL ve 2501-5000 TL için pozitif ve orta düzeyde ($r_{0\text{-}500\ TL}$=.525, p<.01 / $r_{2501\text{-}5000\ TL}$=.666, p<.01); 5001 ve üzeri aile gelir düzeyi için pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r_{5001\ ve\ üzeri}$=.755, p<.01). Ardından standartlaştırılmış korelasyon değerleri karşılaştırılmış ve aile gelir düzeyi 0-2500 TL ile 2501-5000 TL

(z=2,46>1,96) ve 0-2500 TL ile 5001 TL ve üzeri (z=2,93>1,96) olan öğrencilerin ilişkileri arasında anlamlı farklılık olduğu bulunmuştur. Anlamlı farklılıklar aile gelir düzeyi 0-2500 TL ile 2501-5000 TL arasında 2501-5000 TL lehine, diğerinde ise 5001 TL ve üzeri lehine bulunmuştur.

İkinci araştırma sorusuna göre, eleştirel düşünme eğiliminin üstbilişsel farkındalığı anlamlı düzeyde yordayıp yordamadığını belirlemek için yapılan basit doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. *Eleştirel Düşünme Eğiliminin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyini Yordamasına İlişkin Sonuçlar*

Değişken	B	Standart Hata	B	t	p	İkili r	Kısmi r
(Sabit)	31,382	2,259		13,894	,00*	-	-
Eleştirel Düşünme	,413	,023	,582	17,962	,00*	,338	,582
R=,582; R2=,338; F(1,631)=322,620; p=.00							

Tablo 12'ye göre, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini yordamasına dönük regresyon modelinin anlamlı olduğu görülmektedir [F(1,631)=322,620; p=.00]. Regresyon analizi sonrasında ortaya çıkan denklem şu şekildedir:

Üstbilişsel Farkındalık=31,382+(0,582*Eleştirel Düşünme Eğilimi)

Eleştirel düşünme eğilimleri ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerindeki değişimin %34'ünü açıklamaktadır. Eleştirel düşünme eğiliminin (β=.582) ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıklarını yordayan önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim düzeyi ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeylerini anlamlı derecede yordamaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu amaçla ortaokul öğrencilerinden toplanan veriler yardımıyla araştırmanın problemi ve alt problemleri incelenmiş, elde edilen bulgular ilgili araştırmalar çerçevesinde değerlendirilerek kuramsal ve kavramsal olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca çalışma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin üstbilişsel farkındalıklarını anlamlı bir biçimde yordadığı bulunmuştur.

Araştırmada öncelikle ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ölçeğin alt boyutlarında da ortalamanın üzerinde puana sahip olmaları eleştirel düşünme eğilimlerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu veriler çerçevesinde örneklemde yer alan öğrencilerin sorgulama, araştırma, doğruyu bulma arzusu ve entelektüel merak duygusuna sahip olduğu, iletişim gücü ve yeteneklerini kullanma noktasında da istekli oldukları belirlenmiştir.

Ulusoy (2016) çalışmasında tüm alt boyutlar için eleştirel düşünme eğilimini katılıyorum düzeyinde bulmuştur. Yıldırım Döner (2020) ortaokul öğrencileri üzerine yapmış olduğu çalışmada, eleştirel düşünme eğilimini katılıyorum düzeyinde bulmuştur. Elçi vd. (2020) de öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini hem ölçek toplamında hem de her bir boyutta katılıyorum düzeyinde bulmuştur. Demir (2006) yaptığı çalışmada eleştirel düşünme eğiliminin katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı zamanda Koçoğlu (2017) ve Köksal ve Çöğmen (2018) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada ortaokul öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin bütün alt boyutlarda katılıyorum düzeyinde olduğu sonucunu elde etmiştir. Eleştirel düşünme eğilimine ilişkin Kandemir (2019) ve Koçoğlu ve Kanadlı (2019) gerçekleştirmiş oldukları araştırmada öğrencilerin katılıyorum düzeyinde cevap verdiklerini belirlemiştir ve bu bulgunun çalışmamızla örtüştüğü görülmektedir.

Ocak ve Kutlu Kalender (2016), Korkmaz ve Yeşil (2009), Yavuz (2019) ile Demirkaya ve Çakar (2012) ilköğretim yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirmiş oldukları çalışmalarda eleştirel düşünme becerilerini kararsızım düzeyinde bulmuşlardır. Çalışmasını ilköğretim ikinci kademe öğrencileri ile gerçekleştiren

Ersoy ve Başer (2011) eleştirel düşünme eğilim puanlarını katılmıyorum düzeyinde tespit etmiştir. Belirtilen çalışmaların örneklemindeki ortaokul öğrencilerinin hazırbulunuşluluk durumları birbirinden farklı olabilir. Genel uyarılmışlık düzeyi, zekâ, dikkat, yaş, kaygı, güdülenme, psikolojik ve fizyolojik durum, öğrenme ortamında hazırbulunuşluluğu oluşturan etmenlerdir (Senemoğlu, 2012). Bu durum yeni öğrenen olgularla ilgili gerekli önbilgi düzeyine sahip olmak anlamına gelir ve eleştirel düşünmeyi geliştirecek ortamlar bu sayede meydana gelir (Yenilmez & Kakmacı, 2008). Okulların yerleşkesi açısından aile gelir düzeyi farklılık gösterebilir. Aile gelir düzeyinin eleştirel düşünme eğilimine etki ettiği birçok çalışmada bulgulanmıştır. Bu çalışmalarda aile gelir düzeyinin öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimini pozitif yönde etkilediği gözlemlenmiştir (Kaya, 1997; Öztürk, 2006; Ay & Akgöl, 2008; Karabacak, 2011).

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalıkları yüksek düzeyde bulunmuştur Alanyazında benzer sonuçlara ulaşan araştırmalarla karşılaşılmaktadır. Liliana ve Lavinia (2011), 8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel becerilerine ilişkin çalışmasında becerilerin yüksek düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Şahin Kürşad (2018) da benzer şekilde 8. sınıf öğrencilerinin üstbiliş farkındalığının yüksek düzeyde olduğunu belirlemiştir. Kreutzer ve arkadaşları (1975) çalışmasında, öğrencilerin orta düzeyin üstünde bir üstbilişsel farkındalığa sahip olduğunu bulmuştur. Ağpak (2019) da ortaokul öğrencilerinin genel olarak üstbilişsel farkındalıklarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmiştir.

Alanyazında yapılan çalışmalar ışığında ortaokul öğrencilerinin orta ve yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip oldukları belirlenmiştir ve bu sonuçlar çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin kendileri için uygun öğrenme yöntemini seçebildikleri, kendilerine uygun üstbilişsel stratejileri kullanıp geliştirdikleri ifade edilebilir. Aynı zamanda geçmiş bilgiler ile bağ kurarak yeni bilgiler elde ettikleri söylenebilir. Üstbilişsel farkındalığın daha üst düzeylere çıkarılması öğrenci, öğretmen ve eğitim sistemi açısından önem arz etmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalık düzeyleri arasında anlamlı ve orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur Alanyazında doğrudan ortaokul öğrencileri için eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkiyi konu alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple benzer konular çerçevesinde çalışmalar incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde ise çalışmanın sonuçlarını destekleyen bazı çalışmalara ulaşılmıştır. Yurtkulu (2018) araştırmasında ortaokul öğrencilerinin üst düzey düşünme becerileri ile eleştirel düşünme becerileri arasında anlamlı ilişkilerin olduğunu saptamıştır. Arslan (2018) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada nicel veriler ışığında eleştirel düşünme ve üstbiliş arasındaki ilişkiyi incelemiş ve pozitif ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğunu gözler önüne sermiştir.

Araştırmada kısmi korelasyon aracılığıyla cinsiyet değişkeni açısından ilişki incelendiğinde hem kadın hem de erkek öğrenciler açısından pozitif önlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur ancak bu ilişkiler anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Liliana ve Lavinia (2011) yaptığı çalışmada, üstbilişsel düşünme becerileri noktasında kadın ve erkek olarak her iki grup için de pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkeni açısından üstbilişsel düşünme becerisinin anlamlı düzeyde farklılık göstermemesi çalışmamızla örtüşmektedir.

Sınıf düzeyi açısından kısmi korelasyon aracılığıyla ilişki incelendiğinde, 8. sınıf öğrencilerinde pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Diğer sınıf düzeylerinde ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucunda 5. sınıf ile 7. sınıf arasındaki anlamlı farkın 5. sınıf lehine, diğerlerinde ise 8. sınıf lehine olduğu görülmüştür. Bu çerçevede 5. sınıf ile 7. sınıf arasında anlamlı farkın 5. sınıf lehine çıkması beklenmeyen bir bulgudur. Ancak bu durum yeni bir öğretim kademesine adapte olmak noktasında yoğun bir üstbilişsel farkındalık oluşturmaya çalışmalarından ya da ortaokulu tam kavrayamadıkları için kendilerini farkındalık sahibi zannediyor olmalarından kaynaklı olabilir. Çünkü ilkokul kademesini bitirdikleri için kendilerini bu konuda yeterli görüyorlardır. Ancak diğer tüm sınıf düzeylerinde anlamlı farkın 8. sınıf lehine olduğu belirlenmiştir. Oktay ve Çakır (2013) gerçekleştirdiği çalışmada özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeylerine göre, üstbilişsel farkındalığının daha yüksek düzeyde olduğunu gözler önüne sermiştir. Buna paralel olarak, Veenman ve diğerleri (2006) eğitim kademesi arttıkça öğrencilerin zihinsel gelişimlerine yönelik üstbiliş becerilerinin de gelişme gösterdiğini belirlemiştir. Bu bulgunun, sınıf seviyesinin

yükselmesinin beraberinde öğrencinin bilgiyi kendi düşünsel sisteminde yapılandırmasına, kendi öğrenme yetisini keşfedip kazanmasına katkı sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Anne eğitim durumu açısından kısmi korelasyon aracılığıyla ilişki incelendiğinde, okuryazar değil eğitim düzeyi için pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite eğitim düzeyi için ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucunda okuryazar değil ile ilkokul ve ortaokul arasında anlamlı fark okuryazar değil lehine bulunmuştur. Bu bulgu beklenenin aksi yönündedir. Çünkü aile gelir düzeyi ve ailenin eğitim durumu çocuğun bilişsel becerilerinde önemli bir değişkendir. Yavuz, Özkaral ve Yıldız (2016) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada eğitim hayatını çeşitli sebeplerle terk eden bayanların pişmanlık, üzüntü hayal kırıklığı yaşadığı ve bunu telafi etmek için yoğun çaba gösterdiğini belirlemiştir. Edinilen sonuca neden olan bir etmen olarak, eğitim durumu açısından okuryazar olmayan annenin çocuklarının eğitim öğretimi yönünde yüksek düzeyde çaba sarf etmesi gösterilebilir.

Anne eğitim durumu açısından ilkokul ve ortaokul ile lise arasında anlamlı farkın lise düzeyinde çıkması ve ortaokul ile lisans-lisansüstü arasında ise lisans-lisansüstü lehine çıkması yüksek eğitim düzeyine sahip ailelerin çocuklarının daha çok eğitim almasına yönelik istekleri ve teşvikleri sonucunda bilişsel becerilerinde artışın meydana geldiği şeklinde yorumlanabilir (Duncan, Featherman & Duncan 1972). Bu bağlamda bilişsel becerilerde meydana gelen artış eleştirel düşünme eğilimi ve üstbiliş farkındalıkları olumlu yönde etkilemiştir.

Baba eğitim durumu değişkeni açısından ise kısmi korelasyon aracılığıyla ilişki incelendiğinde lisans-lisanüstü ve okuryazar değil değişkeni için pozitif yönlü yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. İlkokul, ortaokul ve lise eğitim düzeyi için ise pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Analiz sonucunda baba eğitim durumu ilkokul ile lisans-lisansüstü olan öğrenciler arasındaki anlamlı farklılık baba eğitim durumu lisans-lisansüstü olan öğrenciler lehinedir. Eğmir (2016) baba eğitim durumu üniversite ve lise olan öğrencilerin, diğer baba eğitim durumu kademelerindeki öğrencilere göre programa dair olumlu görüş sahibi olduklarını belirlemiştir. Öztürk Ova (2011) güzel sanatlar lisesi öğrencileri ile fen lisesi öğrencilerinin eleştirel düşünme ve üstbiliş eğilimlerinin karşılaştırılmasına yönelik çalışmasında baba eğitim durumu lise olan öğrencilerin açık fikirlilik puanlarının, üniversite veya yüksekokul mezunu olan öğrencilerin açık fikirlilik puanlarından yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada örneklemin bir bölümünün ailesinin düşük eğitim seviyesine sahip olması eleştirel düşünme eğilimi ve üstbilişsel farkındalıklarını olumsuz etkilememiş aksine yüksek düzeyde olumlu ilişkiler bulunmuştur. Bu sonucun aile içi iletişimde anne baba desteği ile çocuklarla kurulan iyi ilişkiler sonucunda gerçekleştiği düşünülmektedir. Anne ve babanın çocukları güçlükleri yenme konusunda desteklemesi ve yardımcı olmasının bu bulguyu ortaya çıkardığı ifade edilebilir. Zolkoski ve Bullock (2012) yaptıkları çalışmada, aile faktörünün özellikle aile desteği ve aile içi iletişimin yılmazlık konusunda en önemli etmen olduğunu ifade etmiştir. Anne babanın çocukları eğitim konusunda gözlemlemesi, desteklemesi, sorumlulukları noktasında verdikleri bilinç, bilişsel olgunlaşma açısından katkı sağlamaktadır (Seban & Perdeci, 2006).

Aile gelir düzeyi değişkeni açısından 0-500 TL ve 2501-5000 TL düzeyleri için pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. 5001 TL ve üzeri aile gelir düzeyinde pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Aile gelir düzeyine ilişkin yapılan analiz sonucunda 0-2500 TL ile 2501-5000 TL arasında 2501-5000 TL lehine, diğerinde ise 5001 TL ve üzeri lehine bulunmuş olması aile gelir düzeyinde gerçekleşen artışın eleştirel düşünme eğilimi ile üstbilişsel farkındalık arasındaki ilişkiyi doğrudan etkilediğini gözler önüne sermektedir. Buna paralel olarak Balcı (2007) çalışmasında, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin bilişsel farkındalık beceri düzeyleriyle problem çözme beceri düzeylerini incelediği çalışmasında, aile gelir düzeyleri arttıkça problem çözme beceri düzeyleri ile bilişsel farkındalık beceri düzeyleri noktasında anlamlı bir artışın olduğunu belirlemiştir. Durmuşçelebi ve Kuşuçuran (2018) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, aile gelir düzeyinin biliş ötesi farkındalık ve eleştirel düşünme düzeylerinde anlamlı bir farklılığa sebep olduğunu ifade etmiş; gelir düzeyi en yüksek olan grubun algıladığı eleştirel düşünme düzeyinin, diğer gruplardan yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca aile gelir düzeyi arttıkça ilişkinin düzeyinin arttığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Bu sonuçlar ışığında, çalışmanın genelinde ve ele alınan demografik değişkenlerin çoğunluğunda ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı ilişkilerin olduğu görülmektedir. Eleştirel düşünme eğilimlerine sahip olmanın üstbilişsel farkındalığın gelişimine katkıda bulunduğu söylenebilir.

Bu noktadan hareketle ulaşılan sonuç ortaokul öğrencilerinin nitelikli bir öğretim yaşantısı geçirebilmeleri açısından katkı sunmaktadır. Eleştirel düşünme eğilimi ve üstbilişsel farkındalık pozitif yönde ilişkilidir ve bu değişkenlerin birbirini desteklemesi eğitimin düzenlenmesi ve kılavuzlanması sürecinde bir öneri ortaya koymaktadır.

Öneriler

Yapılan çalışmada, araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan ulaşılan bilgiler ışığında ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin geliştirilmesi noktasında gelecekte yapılabilecek çalışmalara yönelik şu önerilerde bulunulmuştur:

- Çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemleri ya da karma yöntem kullanılarak da aynı konu hakkında daha ayrıntılı çalışmalar alanyazına kazandırılabilir.
- Bu çalışmada cinsiyet, sınıf, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve aile gelir düzeyi değişkenleri kullanılmıştır Farklı değişkenler için de ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin etkileri araştırılabilir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler ise şu şekildedir;

- Ortaokul öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimleri ile üstbilişsel farkındalıkları arasındaki ilişkinin artırılabilmesi için derslerin buna yönelik tasarlanması faydalı olacaktır. Bu tarz etkinliklere ders kitaplarında yer verilmesi önem arz etmektedir.
- Bu doğrultuda öğretmenlerin de öğrencilere yönelik eleştirel düşünme eğilimini ve üstbilişsel farkındalıklarını geliştirecek etkinliklere derslerinde yer vermesi tavsiye edilebilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Ağpak, Y. E. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Üstbilişsel Farkındalık Düzeyleri, Matematiksel Üstbiliş Farkındalık Düzeyleri ve Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.

Altan, G. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Bazı Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Antalya.

Akpınar, H. İ. (2007). *Düşünebilme Üzerine.* İstanbul: Graphis Matbaa.

Arslan, S. (2018). Investigating Predictive Role Of Critical Thinking On Metacognition With Structural Equation Modeling. *MOJES: Malaysian Online Journal Of Educational Sciences*, *3*(2), 1-10.

Aslan, H. (2019). *İlkokul Dördüncü Sınıf Fen Bilimleri Öğretim Programının ve Uygulamaların Öğrencilere Üst Düzey Düşünme Becerilerini Kazandırma Durumlarının İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Ay, Ş. & Akgöl, H. (2008). Eleştirel Düşünme Gücü ile Cinsiyet, Yaş ve Sınıf Düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim, 1*(2), 65-75.

Bacanlı H. (2003). *Gelişim ve Öğrenme*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Bakır, D., Toprakçı, E. ve Altunay, E. (2019) Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin eleştirel düşünme becerileri ile okul sağlığı algıları arasındaki ilişki *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi* 13(19) ss.223-262 DOI: 10.26466/opus.569567 https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/799681

Balcı, G. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sözle Matematik Problemlerini Çözme Düzeylerine Göre Bilişsel Farkındalık Becerilerinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.

Boran, M. (2016). *Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin Algılanan Problem Çözme Becerilerinin Üstbilişsel Farkındalıkları ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Açısından İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.

Branigan H. E. & Donaldson D. I. (2020). Teachers Matter for Metacognition; Facilitating Metacognition in The Primary School Through Teacher-Pupil Interactions. *Thinking Skills and Creativity, 38*(2).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (26. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
Chaffe, J. (2009). *Thinking critically.* (9. Basım). ABD: Heinle Cangage Learning.
Çavumirza, E. (2018). *Model İle Fen Öğretiminin 8. Sınıf Öğrencilerinin Başarılarına, Eleştirel Düşünme Eğilimlerine, Tutumlarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
Çokkızgın, B. (2019). *8. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel farkındalığının yordayıcısı olarak kontrol odağı ve eleştirel düşünme* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
Çubukçu, Z. (2011). Düşünme Becerileri. S. B. Filiz (Ed.), *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları* İçinde (281-331). Ankara: Pegem Akademi.
Dağlıoğlu, H. E. & Çakır, F. (2010). Erken Çocukluk Döneminde Düşünme Becerilerinden Planlama ve Derin Düşünmenin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, *32*(144), 28-35.
Demir, M. K. (2006). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Eleştirel Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(3), 155-170.
Demirkaya, H. & Çakar, E. (2012). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, *13*(2), 33-49.
Doğan, E. (2009). *Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Üst biliş Becerileri ile Sosyal Uyumları Arasındaki İlişki (İstanbul Anadolu Yakası Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
Dökmecioğlu, B. (2017). *Öğrencilerin fen bilimleri dersindeki eleştirel düşünme eğilimlerinin yapılandırmacı sınıf ortamı algıları ve üstbilişsel özdüzenleme stratejileri ile yordanması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
Duncan, O. D., Featherman, D. L. & Duncan, B. (1972). *Socioeconomic Background and Achievement*. NY: Seminar Press.
Durmuscelebi, M. & Kusucuran, B. N. (2018). Students' Cognitive Awareness and Investigation of Critical Thinking Levels. *International Journal of Innovative Research in Education, 5*(4), 129-144.
Eğmir, E. (2016). *Eleştirel Düşünme Becerisi Öğretim Programının Hazırlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi.* (Yayımlanmamış Doktara Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
Elçi, A. C., Tuncel, F., Demiroğları, B., Akman, P., Elçi, R. M. & Kutlu, M. O. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri. *Turkish Studies, 15*(5), 3315-3326.
Ennis, R. H. (2011). Critical Thinking: Reflection And Perspective Part I. Inquiry:. *Critical Thinking Across The Disciplines, 26*(1), 4-18. doi:10.5840/inquiryctnews20112613.
Ersoy, E. & Başer, N. E. (2011). Probleme dayalı öğrenme yönteminde uygulanan senaryoların kalıcılığa etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *24*(2), 355-366.
Ertaş Kılıç, H. & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 1-12.
Facione, P. A. (1990). *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and İnstruction - Executive Summary - The Delphi Report.* Millbrae, CA: The California Academic Press.
Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906.
Gay, L. R. & Airasian, P. (2000). *Educational Research: Competencies For Analysis and Application. Upper Saddle River*, NJ: Prentice-Hall, Inc.
George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference 11.0 Update.* United States of America: Pearson Education, Inc.
Glaser, E. M. (1941). *An Experiment In The Development of Critical Thinking* (No. 843). Teachers College, Columbia University.
Güneş, F. (2012). Öğrencilerin Düşünme Becerilerini Geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, *1*(32), 127-146.
Hacker, D. J. (1998). Metacognition: Definitions and empirical foundations. In Metacognition in educational theory and practice (pp. 1-23). (D. J. Hacker, J. Dunlosky & A. C. Graesser Eds.), Mahwah, NJ: Erlbaum.
Hocaoğlu, N. & Akkaş-Baysal, E. (2019). Nicel Araştırma Modelleri-Desenleri. G. Ocak (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* içinde (ss. 66-123). Ankara: Pegem Akademi.
Hofer, B. (2001). Personal epistemology research: Implications for teaching and learning, *Journal of Educational Psychology Review, 13*(4), 353–383.
Iliman Güllühalı, E. & Kurnaz, A. (2018, November). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin İngilizce Düzeyleri ile Metabilişsel ve Eleştirel Düşünme Becerilerinin Karşılaştırılması. Paper presented at the *International Congress on Gifted and Talented Education. Malatya, Turkey.*
Kalaycı, N. (2001). *Sosyal Bilgilerde Problem Çözme ve Uygulamalar*. Ankara: Gazi Kitabevi.
Kandemir, S. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Akademik Özyeterlilikleri Üzerindeki Etkisi (Afyonkarahisar Örneklemi).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.

Kandır A. (2005). Bilişsel Gelişim Kuramları (Ed. Esra Ömeroğlu ve Adalet Kandır), *Bilişsel Gelişim* içinde İstanbul: Morpa Yayınları.

Karabacak, H. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Karakelle, S. & Saraç, S. (2010). Üst Biliş Hakkında Bir Gözden Geçirme: Üstbiliş Çalışmaları Mı Yoksa Üst Bilişsel Yaklaşım Mı?. *Türk Psikoloji Yazıları*, *13*(26), 45-60.

Karaoğlan-Yılmaz, F. G., Yılmaz, R., Üstün, A. B, & Keser, H. (2019). Examination of critical thinking standards and academic self-efficacy of teacher candidates as a predictor of metacognitive thinking skills through structural equation modelling. K*uramsal Eğitimbilim Dergisi, 12*(4), 1239-1256.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. & Özelçi, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları Ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(1), 207-221.

Kaya, H. (1997). *Üniversite Öğrencilerinde Eleştirel Akıl Yürütme Gücü.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kazancı, O. (1989). *Eğitimde Eleştirici Düşünme ve Öğretimi*. Ankara: *Kazancı Hukuk Yayınları*.

Koçoğlu, A. (2017). *Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmenlerinin Özerklik Desteğinin Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Problem Çözme Becerileri Algısına Katkısının İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Koçoğlu, A. & Kanadlı, S. (2019). Ortaokul öğrencilerinin algıladığı özerklik desteği, eleştirel düşünme eğilimleri ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 9*(1), 61-77.

Korkmaz, Ö. & Yeşil, R. (2009). Öğretim Kademelerine Göre Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2), 19-28.

Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.

Köksal, N, & Çöğmen, S. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve İletişim Becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 44*(44), 278-296.

Kreutzer, M. A., Leonard C., Flavell, J. H. & Hagen, J. W. (1975). An Interview Study of Children's Knowledge about Memory, *Monographs of the Society for Research in Child Development, 40*(1), 1-60.

Ku, K. L. & Ho, I. T. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition Learning, 5*(3), 251-267.

Kuhn, D. (1999). A Developmental Model of Critical Thinking. *Educational Researcher, 28*(2), 16-26.

Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri Planlama-Uygulama ve Değerlendirme.* (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Legg, A. M. & Locker Jr, L. (2009). Math Performance and its Relationship to Math Anxiety And Metacognition. *North American Journal of Psychology, 11*(3).

Lesest, B. & Wolbers, M. H. J. (2020). Critical Thinking, Creativity and Study Results As Predictors of Selection for and Success of Excellence Programmes in Dutch Higher Education Institutions. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/21568235.2020.1850310 (Erişim Tarihi:10.02.2020).

Liliana, C. & Lavinia, H. (2011). Gender Differences İn Metacognitive Skills. A Study of The 8th Grade Pupils in Romania. *Procedia-Social And Behavioral Sciences, 29*, 396-401.

Livingston, J. A. (2003). Metacognition: An Overview. https://eric.ed.gov/?id=ED474273.

Magno, C. (2010). The role of metacognitive skills in developing critical thinking. *Metacognition Learning, 5,* 137-156.

Ocak. İ. & Kalender, M. D. K. (2016). 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Kütahya İli Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(4), 1587-1600.

Oktay, S. & Çakır, R. (2013). Teknoloji Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıları, Eğitim Ve Öğretim Becerilerini Geliştirme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 10*(3), 3-23.

Özbey, A. ve Şahin, S. (2018). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünce Eğilimleri Veyürütücü Biliş Düzeylerinin İncelenmesi, *Atlas Journal, 4*(10), 662-676.

Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve Öğretme* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Öztürk, N. (2006). *Hemşirelik Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ve Eleştirel Düşünmeyi Etkileyen Faktörler (*Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sivas.

Öztürk Ova, N. (2011). *Güzel Sanatlar Lisesi Öğrencileri İle Fen Lisesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme ve Üstbiliş Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Paul, R. & Elder, L. (2013). *Kritik Düşünce.* (Dr. Ayşe Esra Aslan, Çev.) Ankara: Nobel Akademik.

Presseisen, B. Z. (1985). *Thinking Skills Throughout the Curriculum: A Conceptual Design.* National Inst. of Education (ED), Washington, DC.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-of-Fit Measures. *Methods of Psychological Research, 8*(2), 23–74.

Seban, D. & Perdeci, B. (2016). Alt Sosyoekonomik Düzey Bir Ailede Yetişen Çocukların Akademik Başarıları ile Yılmazlıkları Arasındaki İlişki: Bir Vaka İncelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 4*(3), 106-126.

Selçioğlu-Demirsöz, E. (2010). *Yaratıcı Dramanın Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları, Biliş Üstü Farkındalıkları ve Duygusal Zekâ Yeterliliklerine Etkisi.* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya* (21. Baskı.). Ankara: Pegem Akademi.

Söylemez, Y. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımların Üst Düzey Düşünme Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 63, 345-384.

Sperling, R. A., Howard, B. C. Miller, L. A., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 51-79.

Sternberg, R. J. (2004). What is wisdom and how can we develop it? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 591*, 164–174.

Şahin Kürşad, M. (2018). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Üst Biliş Farkındalıklarının Bilimsel Süreç Becerileri Kapsamında İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(4), 2243-2269.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

TDK (2020). https://kelimeler.gen.tr/bilis-nedir-ne-demek-44206 (Erişim Tarihi:09.06.2020).

Ulusoy, A. B. (2016). *Lise Öğrencilerinin Öz Yönetimli Öğrenmeye Hazırbulunuşlukları ile Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Örneği).* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.

Veenman, M. V., Van Hout-Wolters, B. H. & Afflerbach, P. (2006). Metacognition And Learning: Conceptual And Methodological Considerations. *Metacognition and Learning*, *1*(1), 3-14.

Wittrock, M. C. (1990). Learning As A Generative Process. *Educational Psychologist, 11*, 87-95.

Yavuz, M., Özkaral, T. & Yıldız, D. (2016). Kız Öğrencilerin Örgün Eğitimlerini Sürdürmeme Nedenleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 5*(14) 263-264.

Yavuz, M. M. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Düzeyleri ile Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ağrı.

Yenilmez, K. & Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Matematikteki Hazırbulunuşluk Düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *16*(2), 529-542.

Yetgin, A. (2020). *İlkokulda okuduğunu anlama yaratıcı okuma eleştirel düşünme ve üstbilişsel farkındalık: İlişkisel tarama modelinde bir araştırma* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

Yıldırım Döner, S. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimleri İle Okuma Becerileri Arasındaki İlişki.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.

Yurdakul, B. & Demirel, Ö. (2011). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrenenlerin Üstbiliş Farkındalıklarına Katkısı, *International Journal of Curriculum and Instructional Studies, 1*(1), 801-812.

Yurtkulu, T. (2018) *Özel Yetenekli Öğrencilerin Üst Düzey Düşünme Becerileri ile Eleştirel Düşünme Eğilimi: Karma Yöntem Araştırması.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in Children And Youth: A Review. *Children and Youth Services Review*, 34, 2295-2303.

The Body Languages Teachers Use in the Classroom and their Purposes

Dr. Dilek Çapar (Teacher-Antalya)
Ministry of National Education- Türkiye
ORCID: 0000-0002-2306-0976
dilekcapar07@gmail.com

Prof. Dr. Ekber Tomul
Burdur Mehmet Akif Ersoy University- Türkiye
ORCID: 0000-0003-1554-3131
etomul@mehmetakif.edu.tr

Abstract

It is necessary for the education to continue in a healthy way whether the messages that the teachers aim to give in the body language they use are perceived by the students as intended. In this research, it is important to determine the meanings that teachers attribute to the body language they use in their classrooms. This study aims to determine the body languages that classroom teachers use in the classroom and their usage purposes. The research was in convergent mixed methods design with the data-transformation variant. The study group of the research consisted of classroom teachers working in primary schools in the central districts of Antalya. The study group was determined in two stages using stratification and cluster sampling methods. Three districts from the central districts of Antalya and three schools from all three districts were selected. According to this distinction, a district with a low socio-economic status, a district with a medium status and a district with a high socio-economic status were randomly selected by cluster sampling. Three schools were taken from the selected districts by simple random method. A total of 45 classroom teachers, 23 female and 22 male, working in these designated schools were determined as the study group. Data were collected by semi-structured interview. The data were analyzed by content analysis. Teachers convey messages in the classroom using hand-arm movements, voice tone changes, body posture, touch/close contact, gestures/mimics, eyes and space. Teachers make more than one movement while using these bodily languages. When evaluated in general, it can be said that teachers use body language in the classroom for the purpose of conveying emotion, conveying information, attracting attention and behavior management. The transmission of emotions can be in the form of transmission of positive and negative emotions and also desired and undesirable behaviors in behavior management.

Keywords: *Communication in education, Communication in classroom, Verbal communication, Nonverbal communication*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 41-59

Research Article

Received: 2022-04-21
Accepted: 2022-09-07

Suggested Citation

Çapar, D. & Tomul, E. (2022). The body languages teachers use in the classroom and their purposes, *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 41-59. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1106879

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: The classroom is a constant space of interaction between teachers and students. The most important dimension of this interaction is communication. The etymological origin of the concept of communication is sharing and spreading. Communication is the process of sending and receiving messages that allow us to share our knowledge, skills, attitudes and feelings. In this sense, communication makes it easier for students to reach their learning goals by making the meanings common in the classroom (Toprakçı, 2017) and strengthening the relationship between teacher and student. This research aims to determine the non-verbal communication channels used by classroom teachers and the purposes of using these channels and their perceptions of students.

Method: The research was in convergent mixed methods design with the data-transformation variant as it aims to determine the non-verbal communication channels used by classroom teachers, their usage purposes and students' perceptions. The study groups of the research consisted of classroom teachers and students working in primary schools in the central districts of Antalya. Study groups were determined using stratification and cluster sampling methods. Three districts from the central districts of Antalya and three schools from all three districts were selected. In each of the selected districts, 3 schools were selected by simple random method. A total of 45 classroom teachers, 23 female and 22 males, working in a total of nine selected schools were determined as the study group. In the study, data were collected from teachers through a semi-structured interview form. Face-to-face interview technique was used with the teachers. Content analysis method was used while analyzing the data obtained from teachers.

Content analysis method was used while analyzing the data obtained from the teachers in the research. As a result of the content analysis, non-verbal communication channels used according to the theories were determined. The opinions expressed by the teachers through semi-structured interview forms were collected and recorded in a computer environment. The main aim is to reach the concepts and relationships that can explain the collected data. While analyzing the written documents obtained during the interview process, the relevant literature was considered, and the long answers of the participants were shortened by the researcher by preserving the main idea and original views. 25% of the interview data, then all the interview data were coded. The reliability of the research was calculated by comparing the coding of the researcher and the expert.

Conclusions: Considering the importance of effective and healthy communication between students and teachers in education on success, it is clear that non-verbal communication channels used by teachers have effects as well as verbal communication. The non-verbal communication channels that teachers use in and outside the classroom and the meanings they attribute to these channels give an idea about how healthy student-teacher communication is. Classroom teaching is the part that undertakes the most basic mission of the educational institution not only in our country but also all over the world. As a matter of fact, the next educational steps are shaped by the education that the classroom teachers laid the foundations for. Non-verbal communication channels, which have an effective function in the communication between classroom teachers and students, and the analysis of whether there is a difference between teachers' perceptions on this subject and students' perceptions; It is expected that it will contribute to both revealing how successful the communication in today's education structure is and contributing to the education programs to be created in the future. It is important that the generations who will build the future of the societies interact intensively after their families and are affected both psychologically and socially in the educational environments that the communication is built and carried out in a healthy way.

According to the data obtained from the study, classroom teachers intensively use body movements, head region expressions, contact, hand and arm expressions and tone of voice in their classes. Teachers often use non-verbal communication techniques to convey the messages they want to give while communicating with their students in their classrooms. Body languages are mostly used by teachers in the classroom environment, such as making eye contact, smiling, sneezing, bringing the index finger to the lips, hitting the table or desk, touching (contact), walking between the rows, clapping hands, playing with the tone of voice. Düzgün (2015), "Examination of eye contact behaviors of classroom

teachers according to some variables", it was observed that teachers use eye contact in the topics of motivation, classroom management, discipline and nonverbal communication. Barati's (2015) study titled "The Effect of Eye Contact between Teacher and Student on L2 Learning", it was concluded that the classroom in which eye contact is established is more successful in terms of positive relations between students and their teachers Aksoy's (2016) "The relationship between classroom teachers' use of body language and students' perceptions", classroom teachers use head movements, facial and eye expressions, sitting expressions, hand and arm expressions, foot movements, and distance usage expressions in their classrooms. In Şen's (2006) study, "A Study on Determining the Levels of Use of Body Language of Anatolian Hotel Management and Tourism Vocational High School Teachers' Body Language in Classroom Communication", according to teachers, positive body language movements used in classroom communication show students positive and negative body language movements. was found to be adversely affected. Bağcı (2008), in his study titled "The Perception of Teacher's Body Language by Students", found that teachers who pay attention to students' body language increase their interest and success in their lessons. In Hürmeriç's (2008) study named "Evaluation of physical education teachers' non-verbal communication behaviors according to student perceptions", physical education teachers' non-verbal communication behaviors are "using hand and arm movements" and "showing fatigue, anger and boredom from facial expressions"." cases, it was observed that the students did not participate in the lesson less. This study is based on the results of the study conducted by Şen (2006), Bağcı (2008), Hürmeriç, (2008), Barati (2015), and Aksoy (2016), according to the results of the non-verbal communication channels used by teachers in education and training. It is seen that it affects the quality, efficiency, quality and student motivation of the activities

According to the findings, teachers use the same body language in their classrooms for more than one purpose. In their classrooms, teachers use approval, waiting for the behavior to happen, admiration, resting/focusing, maintaining silence in the classroom, appreciating the student, drawing attention to the lesson, expressing anger, showing love, preventing the behavior, warning, establishing authority, dominating, appreciating, explaining. They use body language to confirm. When the literature is examined, according to the findings of the studies (Şen, 2006; Bağcı, 2008; Hürmeriç, 2008; Yıldızhan, 2014) teachers are nonverbal. They use communication techniques intensively to attract students' attention to the lesson, to strengthen the relationship between them based on love and respect, to warn those who make mistakes, to give a message without affecting the teaching process, and to receive feedback on whether they understand what they are saying.

As a result of the study titled "The Interrelationship of Teachers' Verbal and Nonverbal Conflict Behaviors and Students' Desire to Speak English in Taiwan Secondary School Classrooms" conducted by Hsu and Roso (2006), teachers stated that their students' willingness to attend the lesson and speak English is increasing more due to non-verbal communication. Teachers use body language in order to attract attention, to reject, to approve/accept, to express anger, to attract attention, to establish authority.

In order to attract attention, teachers use body language in their classrooms such as sitting at the table or in a row, touching, walking between the rows, eye contact, frowning, clapping, hitting the table/bench/wood, playing with the tone of voice of going to the student's side. Teachers use body language at least in their classrooms to enable them to speak loudly and to express their tiredness. Non-verbal communication practices can create positive/negative feelings between the student and the teacher.

As a result; classroom teachers use body movements, head region expressions, contact, hand and arm expressions and voice tone expressions in their classrooms. Teachers often use non-verbal communication techniques to convey the messages they want to give while communicating with their students in their classrooms. Body languages are mostly used by teachers in the classroom environment, such as making eye contact, smiling, sneezing, bringing the index finger to the lips, hitting the table or desk, touching (contact), walking between the rows, clapping hands, playing with the tone of voice.

Teachers use the same body language for more than one purpose in their classrooms. In their classrooms, teachers use approval, waiting for the behavior to happen, admiration, resting/focusing,

maintaining silence in the classroom, appreciating the student, drawing attention to the lesson, expressing anger, showing love, preventing the behavior, warning, establishing authority, dominating, appreciating, explaining. They use body language to confirm. Teachers use body language in order to attract attention, to reject, to approve/accept, to express anger, to attract attention, to establish authority.

In order to attract attention, teachers use body language in their classrooms such as sitting at the table or in a row, touching, walking between the rows, eye contact, frowning, clapping, hitting the table/bench/wood, playing with the tone of voice of going to the student's side. Teachers use body language at least in their classrooms to enable them to speak loudly and to express their fatigue.

Suggestions: Classroom teachers use non-verbal communication techniques in their classrooms, either consciously or unconsciously. Considering the function of non-verbal communication techniques to establish positive communication and increase efficiency in education through positive communication; It is important for teachers to have knowledge about non-verbal communication techniques and their importance and to increase their expertise on this subject both theoretically and practically. It is thought that organizing in-service training activities through experts and guidance counselors working within the Ministry of National Education, Guidance and Research Centers in terms of non-verbal communication techniques for teachers and the conscious reflection of these techniques in educational environments can contribute to the creation of positive educational environments. It can be ensured that the use of non-verbal communication techniques among classroom teachers can be compared according to gender, age factor and variables such as the cultural region/family structure they grew up in. Through these variables, the differences can be revealed by asking the students what the non-verbal communication techniques they observe in their teachers and the meaning of the non-verbal communication techniques they use to the teachers.

It will be beneficial to provide healthy feedback on non-verbal communication techniques in mutual student-teacher communication by informing students and teachers about the result obtained. It is seen that students' perceptions of the non-verbal communication techniques their teachers use in their classrooms and the teachers' purposes of using these techniques do not always have a common meaning for both parties. For this reason, it would be useful to inform the students about non-verbal communication techniques by the teachers.

Conducting similar studies on the subject to teachers in schools and sharing the findings, results and suggestions obtained from the studies with the teachers, conducting analyzes that include mutual comparisons of the subject with the application and research data in the educational environments in developed countries will help to analyze the positive/negative effects of non-verbal communication techniques on educational performances. can give an opportunity. It is thought that those who want to do research on this subject can also use the observation technique and reach healthier results.

Öğretmenlerin Sınıfta Kullandıkları Beden Dilleri ve Kullanış Amaçları[1]

Dr. Dilek Çapar (Öğretmen-Antalya)
Millî Eğitim Bakanlığı- Türkiye
ORCID: 0000-0002-2306-0976
dilekcapar07@gmail.com

Prof. Dr. Ekber Tomul
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0003-1554-3131
etomul@mehmetakif.edu.tr

Özet

Sınıf, öğretmenler ve öğrenciler arasında sürekli etkileşim alanıdır. Bu etkileşim iletişime dayanmaktadır. İletişim, bilgi, beceri, tutum ve duygularımızı paylaşmamızı sağlayan mesaj gönderme ve alma sürecidir. Bu anlamda iletişim sınıfta öğretmen-öğrenci arasında ilişkiyi güçlendirerek öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırır. Öğretmenin rolü, öğrencilerin tüm alanlarda (akademik, sosyal, duygusal) ilerlemelerini ve başarılarını kolaylaştırmaktır. Bu anlamda öğretmenin öğrencilerin genel gelişimi için sorumluluğu çok yüksektir. Öğretmenlerin kullandıkları beden dilinde vermeyi amaçladıkları mesajların, öğrenciler tarafından amaçlandığı şekilde algılanıp algılanamaması eğitimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için gereklidir. İşte bu gereklilikten yola çıkılarak yapılan araştırma da öncelikle öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları beden dillerine kendi içlerinde yükledikleri anlamların neler olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu genel çerçevede bu çalışma sınıf öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları beden dilleri ve kullanış amaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili merkez ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Belirlenen okullarda görev yapan 23'ü kadın, 22'si erkek toplam 45 sınıf öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmenler sınıfta el-kol hareketleri, ses tonu değişimleri, beden duruşu, dokunma/yakın temas, jest/mimik, göz ve alan kullanarak mesajlar iletmektedirler. Öğretmenler bu bedensel dillerini kullanırken birden fazla hareket yapmaktadırlar. Öğretmenler sınıfta genel olarak beden dillerini, duyguların iletimi, davranış kontrolü ve davranışların yönetimi ve bilgi yönetimi amacıyla kullanmaktadırlar. Duyguların iletimi olumlu ve olumsuz duyguların iletimi şeklinde olabilmektedir. Yine davranış yönetiminde istenen ve istenmeyen davranışların yönetiminde beden dillerinin etkili kullandığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitimde iletişim, Sınıfta iletişim, Sözlü iletişim, Sözsüz iletişim*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 41-59

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-04-21
Kabul: 2022-09-07

Önerilen Atıf

Çapar, D. ve Tomul, E. (2022). *Öğretmenlerin sınıfta kullandıkları beden dilleri ve kullanış amaçları* E-*Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 41-59. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1106879

[1] *Bu makale, Dilek ÇAPAR'ın Prof. Dr. Ekber TOMUL danışmanlığında yürütülen "Sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sözel olmayan iletişim kanalları ve bu kanallara ilişkin öğrenci algıları/Non-verbal communication channels used by class teachersand student perceptions about these channels" adlı doktora tezinden üretilmiştir.*

GİRİŞ

Sınıf, öğretmenler ve öğrenciler arasında sürekli etkileşim alanıdır. Bu etkileşimin en önemli boyutu iletişimdir. İletişim kavramının (communication) etimolojik kökeni paylaşım ve yaymaktır. İletişim, bilgi, beceri, tutum ve duygularımızı paylaşmamızı sağlayan mesaj gönderme ve alma sürecidir. Bu anlamda iletişim sınıfta anlamları ortak kılarak (Toprakçı, 2017), öğretmen-öğrenci arasında ilişkiyi güçlendirmek suretiyle öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırır (Caradec, 2006; Başaran, 2007).

İletişim sürecinde mesajların iletildiği kanallar sözel ve sözel olmayan şeklinde kategorize edilmektedir. Çalışmalarda sözcüklerle iletişim sözel (verbal) ve sessel (vocal) boyutuyla incelenmiştir. Sözel iletişim daha çok kullanılan sözcüklere yüklenen anlamlara dayanmaktadır (Covey, 1997; Toprakçı, 2001). Sözcüklerin sessel olan boyutu (sesin yüksekliği, tonu, vurgusu) de sözel olmayan (non-verbal) göstergeler kapsamında ele alınmıştır. Eğitimciler, psikologlar, antropolog ve sosyologlar sözsüz iletişimi kelimeler olmadan iletişim olarak tanımlarlar. Sözel olmayan iletişim önemli ölçüde bedenimize dayalı anlam üretmek olarak belirtildiği için çoğu çalışmalarda sözel olayan iletişim ile beden dili eş anlamlı olarak kullanılmıştır (Gregersen, 2007; Adair, 2006; Haneef ve diğerleri, 2014; Kožić, Žunac ve Bakić-Tomić, 2013; Pease, 2003; Çalışkan, 2010) . Beden dili, insanların ilk anlaşma aracı ve ilk dili olmuştur. Beden dili anlam üretmek için sözcükler olmadan mesajları kullanma sürecidir.

Temel olarak sözsüz iletişim ayrımı iki kanala dayandırılmakla birlikte kanalların tanımlanmasında farklılıklar vardır. Bolinger (1975) sözel olmayan iletişim kanallarını: görülebilir kanal (jestler, mimikler, yüz ifadeleri, beden duruşu vb.) ve yarı-dilsel (*paralinguistic*) kanal (ses tonu, şiddeti, hızı vb.) şeklinde ayırmıştır. Bir başka çalışmada ise sözsüz iletişim, jestler, yüz ifadesi, göz teması, duruş (bedensel tutum), vokal özellikler (örneğin ses tonu) ve nefes alma gibi fiziksel görünürlüğü belirgin olan kanallarla sağlandığı gibi fiziksel görünürlüğü daha az belirgin olan zaman, elbise, duruşlar, mekansal kullanım ve mesafe unsurlarını kapsamaktadır (Cüceloğlu, 2000).

Okullarda uygulanan öğretim programlarının amacına ulaşmasında sözel süreçler temel olmakla birlikte sözel olmayan süreçler ise amaca ulaşmada aracılık eder (Erdem, 2009; Babad, 2009). Sözcükler, görüşleri, eylemleri ve nesneleri adlandırmada ve bunlarla ilgili bilgi ve düşünceleri karşısındakilere aktarmada yetersiz kalabilir. Sözcüklere dayalı bu iletişim yetersizlikleri bedenimizin farklı organlarını kullanarak giderebiliriz. Bedenimizin farklı organları ile kurduğumuz iletişim "beden dili" olarak ifade edilmektedir (Haviland, Prins, Walrath, McBride, 2008). En etkili iletişim, sözlü ve sözsüz mesajlar senkronize olduğunda gerçekleşir ve iletişim sinerjisi yaratır.

İletişimde sosyal anlamların sadece üçte biri sözcüklerle iletilirken, üçte ikisi sözel olmayan mesajlarla iletilmektedir (Gregersen, 2007). Pease (2003)'e göre hareketlerde cümleler halindedir ve kişinin duyguları ve davranışları hakkında ipuçları verir. Sözel olmayan iletişim sözel iletişimden bağımız mesajlar ilettiği gibi aynı zamanda sözel iletişime derinlik, anlam ve ikna edici güç katabilir. Sözsüz mesajların gerçekçi olma olasılıkları daha yüksektir. Çünkü sözsüz davranışlar konuşulan kelimeler kadar kolaylıkla kontrol edilemezler. Ayrıca sözsüz iletişim, sözlü iletişime ek destek sağladığı için sözlü iletişime kıyasla çok güvenilir ve etkili kabul edilir (Haneef ve diğerleri, 2014). Beden dili, hareketler, bedenin duruşu, yüz ifadeleri aracılığı ile hem istendik hem de bilinçaltı iletileri karşımızdakilere aktaran bir iletişim kurma sistemidir. Bu anlamda beden dili tek başına mesajlar iletmez, aynı zamanda sözel iletişim ile ilişki bağlamında da işlevler görmektedir. Dilsel kanal esas mesajın içeriğini taşır iken, sözsüz davranışlar iletişimcilerin duygusal durumları, tutum ve sosyal dinamikleri ifade etmede temel bir rol oynamaktadır. (Stuart, 2001). Sözsüz iletişim, gönderilen mesajın taşıdığı anlamı derinleştirmekte, bunun yanı sıra da geri planda kalan ayrıntıları su yüzüne çıkarmaktadır. (Hellriegel ve ark. 1989; Tayfun, 2011).

Beden dili başkaları ile bağlantı kurmada, gerçekten söylemek istediğinizi ifade etmede ve iyi bir ilişki kumada güçlü bir araçtır. Bedenimizin verdiği mesajlar, sözlerimizden daha etkili olmaktadır (Açıl, 2005) . Sözsüz ipuçlarını tanımlama, anlama ve yorumlama yeteneği insanlar arasında iletişimin kalite ve başarısını artırır (Kožić, Žunac ve Bakić-Tomić, 2013). Çalışkan'a (2010) göre beden dili ile duygu ve coşkular etkin bir şekilde ifade edilir, kişiler arası ilişkileri tanımlar ve belirler, sözlü iletişimin içeriği hakkında bilgi verir. Beden dili hareketleri genel olarak yedi grup altında toplanmaktadır. Bunlar; yüz ifadeleri (gözler, dudaklar, jest ve mimikler), baş hareketleri, el-kol hareketleri, pozisyon ve vücudun

duruşu, ayakta durma ve oturma, bacaklar ve ayakların kullanımı, mesafe ve bedensel temastır (Sillars, 1995).

Çalışmalar bir öğretmenin sınıf yönetiminde iletişimin %75'ini (kasıtlı veya başka türlü) sözel olmayan iletişim kanallarını kullandığını belirtmektedir. Sözel olmayan iletişim sınıf yönetiminde etkin rol oynamakla birlikte öğretim alanında %70 den fazla role sahiptir (Haneef, Faisal, Alvi & Zulfiqar, 2014). Yazara bağlı olarak yüzde 7 ila 37 arasında kelimelerle iletişim kurulurken, yüzde 82 ila 93 arasında sözsüz olarak gönderilmektedir. Amaç ve duyguların iletilmesinin %93'ü sözsüz, % 7'si ise sözel iletişim yoluyla gerçekleşmektedir (Miller, 1988; Dutta, 2011). Duygularımızı ifade ederken, iletişimimizin %55'ini beden diliyle, %38'ini ses tonuyla ve %7'sini de kelimelerle gerçekleştirdiğimiz söylenir. Bu oranlar, kişiler arası ilişkilerin ve iletişim ortamının özelliklerine göre daha az ya da çok olabilir (Haviland, Prins, Walrath ve McBride, 2008). Genellikle öğretmen ve öğrencilerin sözel mesajlardan daha çok sözsüz mesajlara güvenmeleri nedeniyle sınıfta sözsüz iletişim önem taşımaktadır (Kožić, Žunac ve Bakić-Tomić, 2013).

Öğretmenin beden dilini etkili kullanması, kendisine olduğu kadar öğrencilerine de kolaylık sağlamaktadır. Öğrencinin öğretmeninin yüzüne baktığında gördüğü, algıladığı ifade, öğrenciye nasıl davranması gerektiği hakkında da önemli ipuçları vermektedir. Öğrencisi ile yüz yüze iletişimde bulunan öğretmen, öğrencisinin mimik ve jestlerini rahatlıkla okuyabilir. Öğrencinin yüzünde bulunan olumlu ya da olumsuz ifadeden, konunun anlaşılıp anlaşılmadığın anlayıp, öğrenme sürecini tekrar başlatabilir ya da pekiştireçler kullanarak sonlandırabilir. Öğretmenlerin iletişim süreci içerisinde kullandıkları jest ve mimikler öğrenciler açısından kimi zaman belirleyici, kimi zaman engelleyici, kimi zaman da yol gösterici olabilmektedir (Baltaş ve Baltaş, 1994; Çalışkan, 2010; Ergin, 2010).

Sınıfta öğretmenin sözel olmayan iletileri öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenme sonuçları üzerinde önemeli ölçüde etkili olduğu vurgulanmaktadır (White & Gardner, 2017). Sınıfta öğretmen beden dilini uygun şekilde kullandığında öğrencilerin akılda tutma, motivasyon ve öğrenme düzeylerini yükselterek, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlama ve dikkat çekici hale getirerek aktif ve çekici bir öğrenme ortamı yaratabilir. (Haneef, Faisal, Alvi & Zulfiqar, 2014). Çalışkan (2010)'a göre öğretmenler, öğrencilerin dikkatini çekmede, soyut bilgileri somutlaştırmada, vurgulamada ya da mesajın anlaşılırlığını artırmada öğretmenin beden dili önemli bir rol oynar.

Sözsüz ipuçlarının etkili kullanımı, dile ekstra bir boyut ekleyerek çok çeşitli sınıf uygulamalarına yardımcı olur:

- öğretmenin gereksiz konuşma süresini azaltma
- öğrenci katılımının artırılması
- güven inşa eder
- sessizlik korkusunu azaltmak
- açık talimatlar
- etkin sınıf yönetimi
- sınıf atmosferi
- dinleme becerilerini geliştirmek
- ikili ve grup etkinliklerinde performansı artırma
- öz ve akran düzeltme
- yanlış anlamalardan kaçınmak
- kültürlerarası yetkinliğin geliştirilmesi.

Öğretmenin rolü, öğrencilerin tüm alanlarda (akademik, sosyal, duygusal) ilerlemelerini ve başarılarını kolaylaştırmaktır. Bu anlamda öğretmenin öğrencilerin genel gelişimi için sorumluluğu eğitimin alt kademelerinde daha yüksektir. Öğretmenlerin kullandıkları beden dilinde vermeyi amaçladıkları mesajların, öğrenciler tarafından amaçlandığı şekilde algılanıp algılanamaması eğitimin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi için gereklidir. İşte bu gereklilikten yola çıkılarak yapılan araştırma da öncelikle öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları beden dillerine kendi içlerinde yükledikleri anlamların neler olduğunun belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu genel çerçevede bu çalışma sınıf öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları beden dilleri ve kullanış amaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, Antalya ili merkez ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin sınıfta kullandıkları beden dilleri ve kullanış amaçlarını belirlemeyi amaçladığından yakınsak karma desenin veri dönüştürme türündedir. Araştırmada dönüşüm karma yöntem deseni kullanılmıştır. Bu desen tasarımında önce veriler tolanır ve analiz edilerek nitel/nicel kodlar, kategoriler ve temalar elde edilir, ardından veriler nicelleştirilir veya nitelenir (Teddlie ve Tashakkori, 2009; Creswell ve Plano Clark, 2017; Günbayi, 2020). Bu çalışmada öncelikle nitel veriler toplanmıştır. Kodlar, temalar ve alt temalar bulunduktan sonra veriler sayısallaştırılmıştır. Çalışmanın ilk aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile öğretmenlerden nitel veriler toplanmıştır. Veriler bütüncül bir bakış açısıyla toplanmış ve analiz edilmiştir. Nitel boyutta tema analizi ve betimsel analize tabi tutulan veriler nicel boyutta tema analizi sonucunda elde edilen temalara dayalı olarak frekans olarak sayısallaştırılarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu anlamda çalışma; nitel aşamada bütüncül çoklu durum deseni, nicel boyutta ise ilişiksel tarama modeli kullanılmıştır. Bütüncül çoklu durum deseni, içerisinde tek bir analiz birimi olan birden fazla durumun ele alındığı durumlarda kullanılmaktadır (Yin, 2014). İlişiksel tarama modelleri; iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Cohen, Manion ve Morrison, 2002).

2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Antalya ili merkez ilçelerdeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma grubu tabakalama ve küme örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Antalya ili merkez ilçelerinden üç ilçe ve her üç ilçeden üç okul seçilmiştir. Öncelikle Antalya'da bulunan ilçeler TUİK (2016) verilerine göre sosyo-ekonomik durumları düşük, orta ve yüksek şeklinde gruplandırılmıştır. Bu ayrıma göre sosyo-ekonomik durumu düşük olan bir ilçe, orta olan bir ilçe ve yüksek olanbir ilçe tesadüfi olarak seçilmiştir. Seçilen ilçelerdenher birinde basit rastgele yöntemle 3 okul seçilmiştir. Seçilen toplam dokuz okulda görev yapan 23'ü kadın, 22'si erkek toplam 45 sınıf öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile öğretmenlerden veri toplanmıştır. Görüşme formunda yer verilecek sorular oluşturulurken öncelikle araştırmanın amaçlarına göre alan taraması yapılmış, yerli ve yabancı kaynaklar taranmış, sınıf öğretmenleri ile ön görüşmeler yapılarak kullandıkları beden dillerine ilişkin genel çerçeve belirlenmiştir. Görüşme formu hazırlama sürecinde alan yazın taraması yapıldıktan sonra sınıf öğretmenleri, iletişim uzmanları ve öğrencilerin görüşleri alınarak kapsam ve biçim açısından yeterli olup olmadığının kontrol edilmesi sağlanmış ve forma son şekli verilmiştir. Uygulamada yarı yapılandırılmış görüşme formu öğretmenlerin sınıfta hangi sözel olmayan iletişim kanallarını kullandıkları, kullandıkları bu sözel olmayan iletişim kanallarını hangi amaçla kullandıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Öğretmenlerle nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan 'yüz yüze görüşme tekniği' kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini rahatlıkla aktarabilmesi amacıyla görüşmeler, araştırmacı ve öğretmenden oluşan özel odalarda yapılmıştır. Görüşmeler, bilgi kaybının yaşanmasını önlemek amacıyla öğretmenlerin de onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Daha sonra ses kayıt cihazından yazılı form şeklinde bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda ses kayıtları yazılı ortama aktarılmış ve "kullanılan sözel olmayan iletişim yöntemleri ve kullanılma amaçları" öğretmenlerin verdikleri yanıtlara göre gruplandırılarak kategorize edilmiştir. Görüşme sürecinde elde edilen yazılı dokümanların çözümlenmesinde ilgili alan yazın dikkate alınarak okunmuştur. Katılımcıların sorulara verdikleri uzun cevaplar, cevabın ana fikrini bozmadan orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılmıştır. Gizliliği sağlamak açısından katılımcılar öğretmen (Ö) kısaltması yapılarak belirtilmiş ve her bir katılımcıya numara verilmiştir. Daha sonra veriler içerik analizi yapılarak sözel olmayan iletişim kategori ve kanallarına (bedensel duruş, ses tonu, jest ve mimikler gibi bedensel hareketleri vb.) göre gruplandırılmıştır. Kategori ve kanalların oluşturulmasında ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenirliği verilerin kategorize edilmesi çalışması eşgüdümlü olarak eğitim ve iletişim

alanında uzman iki ayrı akademisyen tarafından da gerçekleştirilmiş; elde edilen sonuçlar karşılaştırılarak ortak kategoriler belirlenmiştir. 45 öğretmenden elde edilen veriler doğrultusunda öğretmenlerin sınıf içerisinde kullandıkları sözel olmayan iletişim kanalları belirlenmiştir.

4. Verilerin Analizi

Araştırmada öğretmenlerden elde edilen verilerin analizi yapılırken içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan içerik analizlerinin sonucunda kuramlara göre kullanılan sözel olmayan iletişim kanalları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığı ile belirttikleri görüşler toplanıp bilgisayar ortamında yazıya dönüştürülerek kaydedilmiştir. Temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır.

Görüşme sürecinde elde edilen yazılı dokümanların çözümlenirken ilgili alan yazın dikkate alınmış, katılımcıların verdikleri uzun cevaplar ana fikir ve orijinal görüşler korunarak araştırmacı tarafından kısaltılmıştır. Ayrıca gizliliğin sağlanması için araştırmaya katılan öğretmenler (Ö) kısaltması ile belirtilmiştir. Her katılımcıya bir numara verilmiştir.

4.1.Görüşme verilerinin kodlama anahtarına kodlanması: Araştırmacı tarafsız bir biçimde belirlediği altı görüşme veri dökümü formunu ve görüşme kodlama anahtarını bir uzmana vermiştir. Uzman ile araştırmacı birbirinden bağımsız olarak görüşme kodlama anahtarına her bir soru için işaretleme yapmışlardır böylelikle çalışmanın analiz kısmında güvenirliği (Gay, 1987) korunmuştur.

4.2 Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik: İlk olarak görüşme verilerinin %25'i daha sonra bütün görüşme verileri kodlanmıştır. Araştırmacı ve uzmanın kodlamaları karşılaştırılarak araştırmanın güvenirliği hesaplanmıştır. Araştırmacı ve uzman işaretlemelerinden "Görüş Birliği" ve "Görüş Ayrılığı" sayıları belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzman bir soru için aynı temayı işaretlemiş ya da hiçbir temayı işaretlememişse, bu "uzmanlar arası görüş birliği olarak" kabul edilmiştir. Eğer, uzman ve araştırmacı aynı soru için farklı temalar işaretlemişse, araştırmacının yapmış olduğu işaretleme temel alınmış ve bu durum "görüş ayrılığı" olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın (kodlamaların)güvenilirliği;

$$\text{T (uzlaşma yüzdesi)} = \frac{\text{Görüş birliği (Na) 80}}{\text{Görüş birliği (Na) 80+Görüş ayrılığı (Nd)20}} * 100$$

Formülü kullanılarak hesaplanmış ve uzlaşma yüzdesi: %80 olarak bulunmuştur. Alan yazında güvenirlik formülüyle hesaplanan sonucun %70 düzeyinde olması durumunda değerlendiriciler arası güvenirliğin sağlanmış olacağı belirtilmektedir (Gay, 1987; Miles ve Huberman, 1994). Bu aşamada, güvenirlik çalışması sonrasında görüşme sorularının güvenirlik yüzdeleri hesaplanmış ve güvenirlik sağlandığı görülmüştür. Güvenirlik çalışması sonrasında görüşme sorularının güvenirlik yüzdeleri hesaplanmıştır. Görüşme sorularının güvenirlik yüzdeleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Kodlayıcıların kategoriler ile ilgili görüş birliği yüzdeleri*

Sorular	Kategoriler	Güvenirlik Yüzdesi(%)
Sınıfta kullanmakta olduğunuz sözsüz iletişimi hangi hareketlerle sağlıyorsunuz?	Beden duruşu	91,0
	Jest ve mimikler	97,4
	Kol, el, parmak	96,5
	Bacak ve ayaklar	96,0
	Göz hareketleri	82,2
	Mekan kullanımı	100,0
	El ve parmaklar	88,5
	Kol	93,4
	Ayak	82,5
	Baş	78,0
	Yüz	84,3
	Göz	71,8
Sınıfta kullanmakta olduğunuz sözsüz iletişim hareketlerini hangi amaçla kullanıyorsunuz?	Onaylama	86,5
	Sevgi	81,3
	Reddetme	87,6
	Dikkat çekme	75,0
	Sessizliği sağlama	73,0
	Hakimiyet	71,0
	Kızgınlık	82,5
	Yanlış davranışı sonlandırma	78,0
	Yönlendirme	72,5

Tablo 1'e göre kodlayıcılar arasında en az "hâkimiyet" kurmada (%71), en yüksek ise kollar, jest ve mimikler (%100) konusunda görüş birliği sağlanmıştır.

BULGULAR

Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları sözel olmayan iletişim kanalları ve kullanma amaçlarına ilişkin kayıt altına alınan görüşme bulguları, herhangi bir değiştirme olmadan yazılı hale getirilmiş; eğitim, iletişim psikolojisi alanında uzman bir bilim insanının da görüşleri alınarak eşgüdümlü zamanda veriler analiz edilerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler daha sonra kontrol edilerek sonuçlar ortak kategoriler altında toplanarak analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıfta iletişim amaçlı kullandıkları beden dilleri ve yaptıkları hareketler Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde Göz, el-kol, jest-mimik (baş ile), beden duruşu, ses, dokunma ile öğrencilere mesajlar iletmektedirler. Öğretmenler bu bedensel dillerini kullanırken birden fazla hareket yapmaktadırlar. Yapılan hareketlerin fiziksel görünürlüğü fazla olan hareketler olduğu görülmektedir. Fiziksel görünürlüğe daha az olan ses tonu değişmeleri hareketlerin daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde; yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin hepsinin birden fazla sözsüz iletişim yöntemlerinden kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin sözsüz iletişim türlerinden "baş bölgesi hareketler"ni (göz teması/jest-mimik) yoğun olarak kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin tümü (f=45) "baş bölgesi hareketleri"ni kullandıklarını ifade etmişlerdir. Sözsüz iletişim türlerinden "baş bölgesi hareketleri"ni kullandığını ifade eden öğretmenlerden ikisi aşağıdaki ifadeyi kullanmıştır:

> *"Sessiz iletişim türlerinden en çok jest ve mimiklerimi kullanıyorum. Dersin akışını bozmadan hem sorun çıkaran öğrencileri sessizce derse katmak için hem de öğrencilerime beklentilerim hakkında ipucu vermek için jest ve mimikleri kullanmak eğitime, sınıf yönetimine katkı sağlıyor. Hem de öğrencilerimle iletişimime de olumlu ve sıcak bir atmosfer katabiliyor." (Ö40, E)*

Tablo 2. *Sınıf öğretmenleri sınıflarında kullandıkları beden dilleri*

Temalar	*f*	Kategoriler
Göz Teması	45	Uzun göz teması kurma Gözlerini açarak bakma
Jest/Mimik	45	Kaşlarını çatma Başını sağa sola salla sallama Başını öne sallama Başını arkaya sallama gülümseme Dudaklarına fermuar kapama hareketi yapma
Beden Duruşu	41	Kollarını bağlama Masaya sıraya oturma Sandalyeden aniden kalkma
Ses Tonu Değişimleri	45	Sesini aniden yükseltme
Dokunma/Yakın Temas	40	Baş okşama Yanaktan makas alma
El Hareketleri	44	Tahtaya masaya sıraya vurma El çırpma İşaret parmağını dudaklarına götürme Ellerini beline koyma Sağ sol başparmağını gösterme Avuç içini açarak dur işareti yapma
Alan Kullanımı	38	Olduğu yerde sabit kalma Sınıf içinde gezinme Masada oturma

> *"Öğrencilerimle kısa ve uzun göz temasımda benim onlardan ne beklediğimi ya da o anda neyin yapılmamasını istediğimi çabucak anlıyorlar. Beden dili güçlü bir iletişim kanalı aslında öğretmen için. Özellikle yüz ifademden, jest ve mimiklerimden öğrencilerim söze gerek kalmaksızın mesajı alıyorlar. Aslında ben de onların beden dilinden, bir bakışından, jest ve mimiklerinden ne durumda olduklarını, o gün bir sorunları, sıkıntıları var mı anlayabiliyorum. Bu aramızda güzel bir bağ" (Ö7,K)*

Dökmen (1986), Geçer (2002), Hsu ve Roso (2006), Eryalçın (2006), Şen (2006), Hürmeriç (2008), Babad (2009), Üstünsel (2011), Barati (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları da baş bölgesi, yüz ve göz hareketlerinin kullanımının iletişimde ve eğitimde oldukça güçlü etkilerinin olduğuna yöneliktir. Ancak bu çalışmalarda sözsüz iletişim becerilerinin öğretmenler tarafından kullanılma amaçları ile öğrencilerin öğretmenlerde gözlemledikleri bu sözsüz iletişim kanallarına dair algılarının karşılaştırmalı incelenmesi söz konusu edilmemiştir.

Bulgulara göre öğretmenlerin "ses tonu" sözsüz iletişim türünü de sıklıkla kullandıkları (f=45) görülmektedir. Öğretmenler ses tonlarında iniş ve çıkışları kullanarak sözsüz iletişim kurmaktadırlar. "Ses tonu" sözsüz iletişim türünü sıklıkla kullandığını belirten (Ö36, E) şöyle demektedir:

> *"Ses tonum benim bu anlamda en etkili yardımcım, olumlu ya da olumsuz duygularımı, ne bekleyip neyin benim rahatsız ettiğini sesimin tonunu yükselterek veya alçaltarak hissettiriyorum. Sesimdeki ani bir değişim aynı zamanda sınıf kontrolünü ve dersin akışının canlı kalmasını da sağlayabiliyor"*

Öğretmenlerden (Ö45,K) ise bununla ilgili olarak aşağıdaki ifadeyi kullanmıştır;

> *"Sesimin aniden yükselmesi durumunda öğrenci yaptığı şeyin hatalı olduğunu ve bundan vazgeçmesi gerektiğini anlayıveriyor. Ya da dersten kopmuş öğrenci varsa tekrar dikkatini toplaması konusunda gerekli mesajı alıyor. Uzun uzun konuşmaya ya da yaptırıma gerek kalmıyor böylelikle"*

Erözkan (2005), Tabacaru (2016) ve Ismail vd. (2014) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları da ses tonu ifadelerinin kullanımının eğitimde güçlü etkileri olduğu yönünde destekleyici bulgular içermektedir. Tabacaru (2016) çalışmasını özel eğitim gereksinimli ve engelli öğrencilerle gerçekleştirmiştir. Ismail vd. (2014)'ün çalışmasında ise yalnızca İngilizce dersinde öğrencilerin kendilerini ifade edebilmek için kullandıkları sözsüz iletişim stratejileri ve jestlerin kullanımı ile sıklığı araştırılmıştır.

Sözsüz iletişim türlerinden "el hareketleri"ni kullanan öğretmen sayısının (f=44) da oldukça fazla olduğu görülmektedir. "El hareketleri"ni sıklıkla kullandığını ifade eden öğretmenlerden ikisi şöyle demiştir:

> *"Ders esnasında dikkat çekmek, otoriteyi devam ettirmek, biraz daha gayretli ya da hızlı olmaları gerektiğini anlatmak gibi pek çok amacı hissettirmek için ellerimi birbirine vurmam yeterli olabiliyor. Öğrenciler ellerimden çıkan sesle kısa bir zamanda pek çok mesajı bir anda almış olabiliyorlar (Ö39)"*

> *"Önemli bir şey söylemek istediğim durumlarda mesajı vermeden önce ellerimi havaya kaldırmam ve konuşurken el/kol hareketlerimle konuşmama destek vermem mesajımın çok güçlü bir şekilde öğrencilere ulaşmasına ve akıllarında kalmasına yardımcı oluyor." (Ö23,E).*

Durmaz (2007) ve Benzer (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları da sözsüz iletişim tekniklerinden el ve kol hareketlerinin öğretmenlerce yoğun olarak kullanıldığı ve öğrencilerin de bu hareketlerden olumlu ya da olumsuz şekillerde etkilendiği yönündedir. Yıldızhan (2014) ise çalışmasında lise öğrencilerinin coğrafya öğretmenlerinin beden dili hareketlerine yönelik görüşleri üzerinde durmuştur. Benzer (2015) ise çalışmasında Türkçe öğretiminde beden dili kullanımının öğrenme ve tutum üzerindeki rolünü incelemiş ve üniversitede okuyan 95 öğrenciyi çalışmaya dahil etmiştir. Bu anlamda yapılmış çalışmaların tezin konusunu oluşturan çalışmamızdan farklı olduğu ve öğretmenlerin kullandıkları sözsüz iletişim teknikleri ile öğrencilerin bunlara ilişkin algılarının ele alındığı bir çalışmanın daha önce gerçekleştirilmemiş olduğu görülmektedir.

Sözsüz iletişim türlerinden "beden duruşları"nı kullanan öğretmen sayısı da (f=41) oldukça fazladır. Bir öğretmen "beden duruşu" sözsüz iletişim türünü kullandığını aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

> *"Sınıfta öğrencilerle aramdaki ilişki genelde oldukça iyidir. Derse girerken ve ders sırasında bedensel hareketleri çok sık kullandığımı düşünüyorum. Örneğin kollarımı bağlayıp sessizce arkama yaslanıp beklediğimde öğrencilerim o esnada gereksiz bir gürültü çıkardıklarını ve benim bu durumdan rahatsız olduğumu farkedip susuyor ve derse dönüyorlar. Hatta öyle ki birbirlerini 'şişt susun öğretmen rahatsız oldu' şeklinde uyaranlar bile olabiliyor. Bedensel olarak yaptığımız her hareket aslında çok güçlü bir mesaj olabiliyor" (Ö30,E)*

Sözsüz iletişim türlerinden "dokunma ve yakın temas"ı kullanan öğretmen sayısı da (f=40) oldukça yüksektir. Kadın öğretmenlerin "dokunma ve yakın temas"ı daha fazla kullandıkları (f=21) görülmektedir. "Dokunma ve yakın temas" sessiz iletişim türünü kullanan iki öğretmenin ifadesi şöyledir:

"Ders esnasında kafasını çevirip sağa sola ya da etrafına bakıp başka şeyle ilgilenmeye başlayanlar olduğunda usulca yaklaşıp omzuna dokunur, başını okşarım. Öğrenci böyle bir temasla susması ve dersle ilgilenmesi gerektiğini anlar" (Ö38,E)

"Öğrenci için aslında en büyük ödül sevgiyle saçını okşamak ya da sırtını sıvazlamak oluyor. Öğrenci başarılı bir çalışma yaptığında ya da olumlu bir davranış gösterdiğinde yanına gidip ya da yanıma çağırıp sözel ifadelerin yanında sırtını ya da başını okşuyorum. Böylece öğrenci benim onu takdir ettiğimi çok güçlü bir şekilde hissedip hem mutlu oluyor hem de daha fazla motive oluyor" (Ö33,K)

Barati (2015), Benzer (2015) ve Tabacaru (2016)'nun çalışmaları da bedensel temas ve beden kullanımına dayalı sözsüz iletişim tekniklerinin eğitim ortamında güçlü etkileri olduğu yönünde bulgular içermektedir. Bu çalışmalarda Barati (2015) lise düzeyinde eğitim gören öğrencileri çalışmaya dahil ederken; Tabacaru (2016) ağır ve çok ağır engelli öğrenciler üzerinde beden dilinin etkilerini incelemişlerdir. Çalışmalar bu açıdan çalışmamız ile aynı konuyu ve aynı evreni içermemektedirler.

Sözsüz iletişim türlerinden "alan kullanımı"nı kullanan öğretmen sayısının da fazla olduğu analiz edilmiştir (f=38). Görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğu sürekli alan kullanarak, yerinde oturmayı tercih etmeyerek ders anlattıklarını vurgulamışlardır. Sözel olmayan iletişim türlerinden "alan kullanımını" tercih ettiğini belirten bir öğretmen bunu şu şekilde ifade etmiştir:

"Çocukların aktif olduğu zamanlarda sınıfın en arkasındaki bir sıraya geçip sınıf kontrolünü öğrencilerime bırakıp onları izliyorum. Bu da eğitimde ve sınıf yönetiminde etkili oluyor" (Ö8,E)

Kaya (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularına göre de öğretmenlerin sınıf ortamında olumlu mesafe içeren beden dili kullanımlarının öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğunu destekler niteliktedir. Kaya (2011) çalışmasında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin beden dili hareketlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisini araştırmış ve ortaokul seviyesinde (6 ve 7. Sınıf) 139 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Sözel olmayan iletişim teknikleri konusunda var olan çalışmalar ya yalnızca öğrencilerin algıları ya da yalnızca öğretmenlerin hangi beden dili ifadelerini kullandıklarının araştırılması üzerine dayanmaktadır. Bu anlamda literatürde var olan çalışmalara bakıldığında tezimizin konusunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sözel olmayan iletişim kanalları ve öğrenci algılarının karşılıklı incelenmesi çerçevesinde bir çalışmanın daha önce gerçekleştirilmediği görülmektedir.

Öğretmenlerin sınıfta iletişim amaçlı kullandıkları beden dilleri ve bunların kullanış amaçları ile ilgili karşılaştırma Tablo 3'de verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin sınıflarında beden dilini en çok dikkat çekmek (T=100) amacıyla kullandıkları saptanmıştır. Buna göre öğretmenler dikkat çekmek amacıyla, göz teması kurma (22), masaya, sıraya ya da tahtaya vurma (14), sıra aralarında dolaşma (13), dokunma (12), ses tonuyla oynama (12), masaya ya da sıraya oturma (7), el çırpma (6) gibi bedensel hareketler yapmaktadırlar. Tabloya bakıldığında, erkek öğretmenlerin (53), kadın öğretmenlere (47) göre daha çok dikkat çekmeye yönelik bedensel hareketler yaptıkları söylenebilir. Kadın öğretmenler dikkat çekmek amacıyla en çok masa, sıra ya da tahtaya vurma (7) hareketlerini kullanırken, erkek öğretmenler en çok dikkat çekmek amacıyla göz teması kurma (12) beden dilini kullanmaktadırlar.

Öğretmenlerin sınıflarında beden dillerini en çok kullandıkları amaçlardan bir diğeri de sessizliği sağlamak (54) olmuştur. Sessizliği sağlamak amacıyla, masaya, sıraya ya da tahtaya vurma (14), işaret parmağını dudağa götürme (13), fermuar işareti yapma (12), işaret parmakları ile kulak tıkama (8) ve göz teması kurma (7) beden dilleri kullanılmıştır. Sınıf ortamında sessizliği sağlamak amacıyla kadın öğretmenlerin (32) daha çok beden dili kullandığı, en çok ta fermuar işareti yapma beden dilini kullandıkları görülmüştür. Erkek öğretmenlerin (22) ise çoğunlukla masaya, sıraya ya da tahtaya vurma beden dilini kullanarak sessizliği sağlamayı tercih ettikleri görülmüştür. Öğretmenlerin sınıflarında beden dillerini en çok kullandıkları bir diğer amaç ise, onaylama (29) olmuştur. Öğretmenler öğrencilerini onaylama amacıyla sınıflarında en çok gülümseme (19), dokunma (7) ve başını öne arkaya doğru sallama (2) beden dillerini kullanmaktadırlar. Tablo 2'ye göre erkek (14) ve kadın (15) öğretmenlerin onaylama amacı ile sınıflarında aynı beden dillerini kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 3'ten elde edilen bulguların ışığında, öğretmenler sınıflarında en az cevap beklerken ellerini bele koyma (1) beden dilini, daha sonra kararsızlıklarını göstermek amacıyla dudak bükme (3) beden

dilini, yardımcı olamayacaklarını belirtmek amacıyla dudak bükme (3) beden dilini ve karşısındakini anlayamadığını göstermek amacıyla kaş çatma (3) beden dilini kullanmaktadırlar. Araştırmaya katılan erkek öğretmenlerden sadece 1'inin cevap beklerken ellerini bele koyma, kararsızlığını ve yardımcı olamayacağını göstermek amacıyla dudak bükme beden dillerini kullandığını görülmektedir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerden ise sadece 2'sinin yardımcı olamayacağını ve kararsızlığını belirtmek amacıyla dudak bükme beden dilini kullandığı saptanmıştır. Beden dilini kullanış amaçları incelendiğinde, öğretmenlerin beden dillerini öğretim amaçlı olmaktan daha çok sınıf yönetiminde düzenleyici, yönlendirici, denetleyici amaçlarla kullandıkları söylenebilir. Bilgi aktarmadan daha çok duygusal iletiler ilettikleri söylenebilir.

Tablo 3. *Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Beden Dilleri ve Kullanım Amaçları*

Beden dilini kullanım amacı / Kullanılan beden dilleri	Onaylama	Sevgi	Anlayamama	Beğeni	Beğenmeme	Cevap Bekleme	Ciddiyet	Davranışın Düzeltilmesini Bekleme	Davranışın Yanlış Olduğunu	Ders Anlatma	Dersi Desteklememe	Dikkat Çekme	Dinlenme	Hakimiyet	Hazır olunmasını Bekleme	Kabul Etme	Kararsızlık	Kızgınlık	Ne Yaptığını Sorgulama	Odaklanma	Otorite	Rahatlama	Reddetme	Sessizliği Sağlama	Onaylama	Soru Sorma	Takdir Etme	Tehdit	Uyarı	Üstünlük	Yanlış Davranışı Sonlandırma	Yardımcı Olmama	Yerlerine oturmalarını Sağlama	Yorgunluk	Yüksek Sesle Konuşmayı Sağlama
Kollarını bağlama													□							□				□			□		□	□			□		
Tahtaya masaya sıraya vurma								□	□			□		□				□			□			□				□						
Baş okşama	□	□		□												□																		
Yanaktan makas alma	□	□		□				□	□			□												□			□			□				
Sıra aralarında dolaşma					□	□	□	□	□	□	□	□						□	□		□								□					□
Masaya sıraya oturma	□	□		□									□		□	□				□									□				□	
Sandalyeden aniden kalkma						□	□	□	□			□		□					□	□	□			□				□						
Başını sağa sola sallama	□		□			□									□						□				□									
Başını öne sallama		□			□		□	□	□	□	□	□	□	□		□		□	□	□		□				□	□			□		□		
Başını arkaya sallama					□				□				□	□			□			□								□						
Gülümseme									□				□				□				□													
Uzun göz teması kurma					□				□	□				□				□						□					□		□			
Kaşlarını çatma					□		□			□							□	□		□								□					□	
Gözlerini açarak bakma								□											□				□							□				
El çırpma işareti											□	□												□					□					
Dudaklarda fermuar kapama har.															□									□										
Ellerini beline koyma			□			□	□							□	□				□	□														
Sağ- sol baş parmağını gösterme					□				□					□				□			□							□	□		□			
Parmağını dudaklarına götürme															□									□				□				□		
Avuç içini açarak dur işareti yapma																																		
Ellerini arkadan birleştirip yürüme					□			□									□					□								□	□			

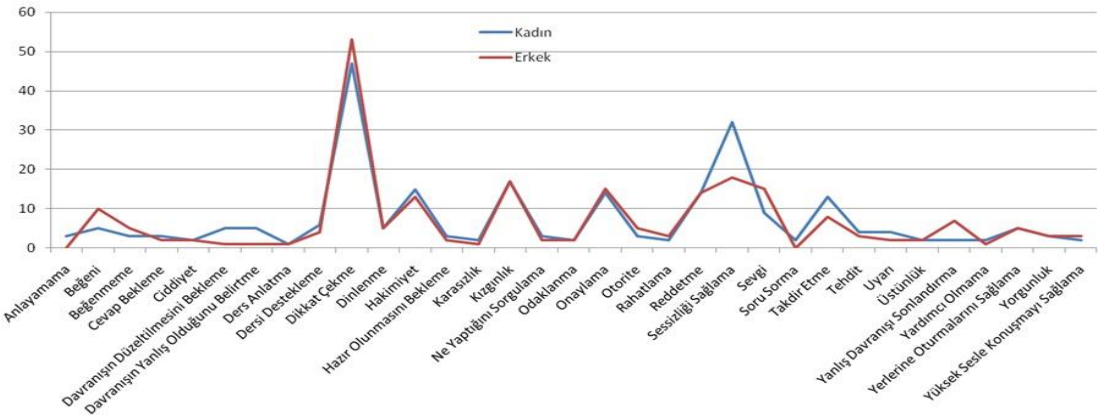
Tablo 3 ten elde edilen bulgulara göre, öğretmenler sınıflarında davranışın gerçekleşmesini beklemek, dinlenmek/odaklanmak, sınıfta sessizliği sağlamak, öğrencisini takdir etmek, derse dikkati çekmek, kızgınlığını ifade etmek, sevgisini göstermek, yapılan davranıştan alıkoymak, dersi anlatmak/desteklemek, beğendiğini belirtmek, öğrencinin yaptığı davranışı sorgulamak, onaylamak/kabul etmek, otoritesini göstermek, yerlerine oturmalarını/derse hazırlanmalarını sağlamak, sınıfta hâkimiyeti sağlamak, reddetmek, kararsız kaldığını belirtmek, uyarı/tehdit ve sorduğu sorunun cevabını beklemek amaçlarıyla beden dillerini kullanmaktadırlar.

Öğretmenler sınıf ortamlarında aynı beden dilini birden fazla amaçta kullanabilmektedirler. Ö43 "Öğrencilerimin yaptığı davranışı onaylarken ve beğendiğimde gülümserim" aynı beden dilini farklı amaçlarla da kullanabildiğini ifade etmektedir. Ö19 "Öğrencilerin dikkatini çekmek ve sınıfta hâkimiyeti sağlamak amaçlarıyla sıra aralarında dolaşırım", Ö18 "Öğrencimin yaptığı davranışı takdir ettiğimde, yaptığı davranışı onayladığımda ve beğendiğimde ona dokunurum" şeklinde ifade etmektedir. Ö21 ise "öğrencinin yapmakta olduğu davranışın yanlış olduğunu belirtmek ve kızdığımı göstermek istediğimde kaşlarımı çatarım" şeklinde ifade etmektedir. Ö23 "Hâkimiyeti ve sessizliği sağlamak amacıyla sıraya vururum" derken, Ö31 "Yapılan hareketi ya da çalışmayı takdir ederken veya konuşmamı desteklerken ellerimi çırparım" şeklinde ifade etmiştir.

Duygu iletimi, bilgi iletimi, dikkat çekme ve davranış yönetimi amacıyla beden dilini kullandığı söylenebilir. Öğretmenler sınıfta genel olarak beden dillerini, duyguların iletimi, davranış kontrölü ve davranışların yönetimi ve bilgi yönetimi amacıyla kullanmaktadırlar. Duyguların iletimi olumlu ve olumsuz duyguların iletimi şeklinde olabilmektedir. Yine davranış yönetiminde istenen ve istenmeyen davranışların yönetiminde beden dillerinin etkili kullandığı söylenebilir. Öğretmenler sınıfta öğrencilerle uzun göz teması kurarak, gözlerini açarak yapılan hareketin sonlandırılmasının gerektiğini anlatmayı

amaçlamışlardır. Kaşlarını çatarak öğrencinin/öğrencilerin yapmakta olduğu davranıştan hoşlanmadığını ifade etmeyi amaçlamaktadır.

Şekil 1'e göre öğretmenler sınıflarında en çok dikkat çekme (39), onaylama/kabul etme (24), kızgınlığını ifade etmek amacıyla (24) beden dili kullanmaktadır. Öğretmenler dikkat çekmek amacıyla sınıflarında dokunma, göz teması, el çırpma, masaya/sıraya/tahtaya vurma, elini havaya kaldırma, sıra aralarında dolaşma, ses tonuyla oynama, kollarını bağlama ve masaya/sıraya oturma beden dillerini kullanmaktadırlar. Onaylama/kabul etme amacıyla, gülümseme, yanaktan makas alma, başını öne arkaya sallama ve dokunma beden dillerini kullanırken, kızgınlığını ifade etmek amacıyla da kaş çatma, ağzını dişini sıkarak bakma, masaya/sıraya/tahtaya vurma ve ellerini beline koyma beden dillerini kullanmaktadırlar.



Şekil 1. *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında beden hareketlerini kullanım amaçları*

Öğretmenler sınıflarında en az, öğrencilerinin ne yaptıklarını sorgulamak amacıyla (1) ve dersi desteklemek/anlatmak amacıyla (3) beden dili kullanmaktadırlar. Ö2 kullandığı beden dilini 'Sınıfa girdiğimde, öğrenciler derse hazır durumda değillerse, onların ne yaptıklarını sorgulama amacıyla kollarımı bağlarım' şeklinde ifade etmektedir. Ö11 "Ders anlatırken konuyu desteklemek amacıyla sesimi alçaltıp yükseltirim", Ö12 "Konuyu desteklemek amacıyla elimi belime koyar, ders anlatırım", Ö31 de "Dersi anlatırken ellerimi çırparak konuyu desteklemeye çalışırım" şeklindeki ifadeleriyle dersi desteklemek amacıyla kullandıkları beden dillerini açıklamaktadırlar.

İletişimi başlatmak amacıyla, konuya dikkat çekmek için kullanılan en temel beden dilinin gözler olduğu ifade edilmektedir (Molcho, 2007). Konuyla ilgili literatüre bakıldığında, öğretmenlerin sessizliği sağlamak amacıyla çoğunlukla öğrencilerin kişisel alanlarına girerek dikkati çektiği görülmektedir. Molcho (2007)' e göre karşımızdakiyle göz teması kurarak davranış değişikliği sağlayabiliriz.

Konuyla ilgili alan yazım taraması yapıldığında, hâkimiyet ve otoritenin öğretmende olduğunu gösteren ellerin yukarıdan aşağıya doğru, avuçlar yere bakarak ellerini diktatör konumunda kullanmanın sınıflarda sıklıkla görüldüğü ifade edilmektedir. Sınıflarda bir diğer sıklıkla kullanılan beden dili ise, işaret parmağını sallamadır. Genellikle sınıfı uyarma amacıyla kullanılır. Duygu iletimi, bilgi iletimi, dikkat çekme ve davranış yönetimi amacıyla beden dilini kullandığı söylenebilir. Öğretmenler sınıfta genel olarak beden dillerini, duyguların iletimi, davranış kontrölü ve davranışların yönetimi ve bilgi yönetimi amacıyla kullanmaktadırlar. Duyguların iletimi olumlu ve olumsuz duyguların iletimi şeklinde olabilmektedir. Yine davranış yönetiminde istenen ve istenmeyen davranışların yönetiminde beden dillerinin etkili kullandığı söylenebilir.

Öğretmenler sınıfta öğrencilerle uzun göz teması kurarak; beğenmeme, davranışın yanlış olduğunu belirtme, ders anlatma, hazır olunmasını bekleme, kızgınlık, sessizliği sağlama, tehdit, yanlış davranışı sonlandırmayı amaçlamaktadırlar. Gözlerini açarak bakma hareketi ile öğretmen; ne yaptığını sorgulama, davranışın düzeltilmesini bekleme, reddetme ve yanlış davranışı sonlandırma davranışlarının gerçekleşmesini amaçlamışlardır.

Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Kullandıkları Sözel Olmayan İletişim Tekniklerini Kullanma Amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 4 'te istatistiksel olarak verilmektedir.

Tablo 4. *Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları sözel olmayan iletişim tekniklerini kullanım amaçları.*

Kodlar (Amaçlar)	Kadın Öğretmen	Erkek Öğretmen	Toplam
Olumlu duygu aktarımı	20	19	39
Olumsuz duygu aktarımı	20	19	39
Otorite sağlamak/sınıf yönetimi	23	22	45
Bilgi alışverişi	6	2	8
Dikkat çekmek	17	14	31
Davranışı değiştirmek	21	21	42
Tehdit	16	9	25

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin sözel olmayan iletişim tekniklerini en yoğun olarak otorite sağlamak/sınıf yönetimi ile davranışı değiştirmek amaçları ile kullandıkları görülmektedir. Yine öğretmenler olumlu ve olumsuz duygu aktarımı için de sözel iletişim tekniklerini sıklıkla kullandıklarını ifade etmişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitimde, öğrenci ve öğretmen iletişiminin, etkin ve sağlıklı olmasının başarı üzerindeki önemi düşünüldüğünde, sözel iletişim kadar öğretmenlerin kullandıkları sözel olmayan iletişim kanallarının da etkileri olduğu açıktır. Sınıf ortamında ve dışında öğretmenlerin kullandıkları sözel olmayan iletişim kanalları ve bu kanallara yükledikleri anlamların, öğrenci-öğretmen iletişiminin ne ölçüde sağlıklı gerçekleştiği konusunda fikir vermektedir. Sınıf öğretmenliği, bugün sadece ülkemizde değil tüm dünyada eğitim kurumunun en temel misyonunu yüklenen kesimdir. Nitekim sonraki eğitim basamakları sınıf öğretmenlerinin temellerini attığı eğitim üzerine şekillenmektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile kurdukları iletişimde etkin bir işlevi olan sözel olmayan iletişim kanalları ve öğretmenlerin bu konudaki algıları ile öğrencilerin algıları arasında bir farkın oluşup oluşmadığının analizi; hem günümüz eğitim yapısındaki iletişimin ne ölçüde başarılı olduğunun ortaya konmasına hem de gelecekte oluşturulacak eğitim programlarına katkı sağlaması beklenmektedir. Toplumların yarınlarını inşa edecek nesillerin ailelerinden sonra yoğun olarak etkileşim içine girdikleri ve hem psikolojik hem de sosyal olarak etkilendikleri eğitim ortamlarında iletişimin sağlıklı bir şekilde inşa edilmesi ve yürütülmesi önemlidir.

Çalışmadan elde edilen verilere göre, sınıf öğretmenleri sınıflarında beden hareketlerini, baş bölgesi ifadelerini, teması, el ve kol ifadelerini ve ses tonu ifadelerini yoğun olarak kullanmaktadırlar. Öğretmenler sınıflarında öğrencileri ile iletişim kurarken vermek istedikleri mesajları iletmek için sözel olmayan iletişim tekniklerinden sıklıkla faydalanmaktadırlar. Sınıf ortamında öğretmenler tarafından en çok göz teması kurma, gülümseme, dudak bükme, işaret parmağını dudağına götürme, masaya ya da sıraya vurma, dokunma (temas), sıra aralarında dolaşma, el çırpma, ses tonuyla oynama beden dilleri kullanılmaktadır. Yine, Barati'nin (2015), "Öğretmen ve Öğrenci arasındaki Göz Temasının L2 Öğrenmedeki Etkisi" isimli çalışması sonunda öğrencilerin, öğretmenleriyle olumlu ilişkileri anlamında göz temasının kurulduğu sınıfın daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aksoy'un (2016), "Sınıf öğretmenlerinin beden dilini kullanış amaçları ile öğrencilerin algılayışları arasındaki ilişki" çalışmasına göre sınıf öğretmenleri sınıflarında baş hareketlerini, yüz ve göz ifadelerini, oturulan yer ifadelerini, el ve kol ifadelerini, ayak hareketlerini ve mesafe kullanım ifadelerini kullanmaktadırlar. Şen'in (2006), "Sınıf içi İletişimde Beden Dili-Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Beden Dilini Kullanma Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma" çalışmasında da öğretmenlere göre sınıf içi iletişimde kullanılan olumlu beden dili hareketleri öğrencileri olumlu, olumsuz beden dili hareketlerinin ise olumsuz etkilediği saptanmıştır. Bağcı (2008), "Öğretmenin Beden Dilinin Öğrenciler Tarafından Algılanması" isimli çalışmasında, öğrencilerin beden dillerine dikkat eden öğretmenlerin derslerinde, ilgi ve başarılarının arttığı saptanmıştır. Yine Hürmeriç, (2008)'in "Beden eğitimi öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, beden eğitimi öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarından, "el ve kol hareketlerini kullanma" ile "yüz ifadelerinden yorgunluk, kızgınlık ve bıkkınlık davranışlarını gösterme" durumlarında, öğrencilerin derse az katıldıkları görülmüştür.

Bu çalışma, Bolat, (1990), Balcı (1996), Şen (2006), Akgül, (2006), Bağcı (2008) Hürmeriç, (2008), Barati (2015), ve Aksoy (2016), tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kullandıkları sözel olmayan iletişim kanallarının, eğitim öğretim etkinliklerinin niteliğini, verimini, kalitesini ve öğrenci motivasyonunu etkilediği görülmektedir.

Elde edilen bulgulara göre, öğretmenler sınıflarında aynı beden dilini birden fazla amaçla kullanmaktadırlar. Öğretmenler sınıflarında, onaylama, davranışın gerçekleşmesini beklemek, beğeni, dinlenmek/odaklanmak, sınıfta sessizliği sağlamak, öğrencisini takdir etmek, derse dikkati çekmek, kızgınlığını ifade etmek, sevgisini göstermek, yapılan davranıştan alıkoymak, uyarı, otorite kurma, hâkimiyet kurma, takdir etme, anlatmak, onaylamak amaçlarıyla beden dili kullanmaktadırlar. Alan yazın incelendiğinde yapılan çalışmaların bulgularına göre (Geçer, 2002; Çalışkan, 2003; Şen, 2006; Anonim, 2007; Bağcı, 2008; Hürmeriç, 2008; Kaya, 2011; Yıldızhan, 2014) öğretmenler sözel olmayan iletişim tekniklerini yoğun olarak öğrencilerin dikkatini derse çekmek, aralarındaki sevgi ve saygıya dayalı ilişkiyi kuvvetlendirmek, hata yapanları uyarmak, öğretim sürecini etkilemeden mesaj vermek, anlattıklarını anlayıp anlamadıklarına ilişkin geri bildirim almak üzere kullanmaktadırlar. Hsu ve Roso (2006) tarihinde gerçekleştirilen "Öğretmenlerin Sözlü ve Sözsüz Olmayan Uyuşmazlık Davranışları ile Öğrencilerin İngilizce Konuşma İsteğinin Tayvan Ortaokul Dersliklerinde Karşılıklı İlişkisi" isimli çalışması sonucunda, öğretmenler sözel olmayan iletişim sayesinde öğrencilerinde derse katılma ve İngilizce konuşma isteğinin daha fazla artmakta olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmenler sınıflarında en çok dikkat çekmek amacıyla, reddetmek amacıyla, onaylama/kabul etme amacıyla, kızgınlığını ifade etmek amacıyla, dikkat çekmek amacıyla, otorite kurmak amacıyla beden dili kullanmaktadır. Öğretmenler dikkat çekmek amacıyla sınıflarında masaya ya da sıraya oturma, dokunma, sıra aralarında dolaşma, göz teması, kaş çatma el çırpma, masaya/sıraya/tahtaya vurma, öğrencinin yanına gitme ses tonuyla oynama beden dillerini kullanmaktadırlar. Öğretmenler sınıflarında en az, yüksek sesle konuşmayı sağlamak amacıyla ve yorgunluğunu ifade etmek amacıyla beden dili kullanmaktadırlar. Sözel olmayan iletişim pratikleri öğrenci ve öğretmen arasında olumlu/olumsuz duygular oluşturabilmektedir.

Sonuç olarak; sınıf öğretmenleri sınıflarında beden hareketlerini, baş bölgesi ifadelerini, teması, el ve kol ifadelerini ve ses tonu ifadelerini yoğun olarak kullanmaktadırlar. Öğretmenler sınıflarında öğrencileri ile iletişim kurarken vermek istedikleri mesajları iletmek için sözel olmayan iletişim tekniklerinden sıklıkla faydalanmaktadırlar. Sınıf ortamında öğretmenler tarafından en çok göz teması kurma, gülümseme, dudak bükme, işaret parmağını dudağına götürme, masaya ya da sıraya vurma, dokunma (temas), sıra aralarında dolaşma, el çırpma, ses tonuyla oynama beden dilleri kullanılmaktadır.

Öğretmenler sınıflarında aynı beden dilini birden fazla amaçla kullanmaktadırlar. Öğretmenler sınıflarında, onaylama, davranışın gerçekleşmesini beklemek, beğeni, dinlenmek/odaklanmak, sınıfta sessizliği sağlamak, öğrencisini takdir etmek, derse dikkati çekmek, kızgınlığını ifade etmek, sevgisini göstermek, yapılan davranıştan alıkoymak, uyarı, otorite kurma, hâkimiyet kurma, takdir etme, anlatmak, onaylamak amaçlarıyla beden dili kullanmaktadırlar. Öğretmenler sınıflarında en çok dikkat çekmek amacıyla, reddetmek amacıyla, onaylama/kabul etme amacıyla, kızgınlığını ifade etmek amacıyla, dikkat çekmek amacıyla, otorite kurmak amacıyla beden dili kullanmaktadır. Öğretmenler dikkat çekmek amacıyla sınıflarında masaya ya da sıraya oturma, dokunma, sıra aralarında dolaşma, göz teması, kaş çatma el çırpma, masaya/sıraya/tahtaya vurma, öğrencinin yanına gitme ses tonuyla oynama beden dillerini kullanmaktadırlar. Öğretmenler sınıflarında en az, yüksek sesle konuşmayı sağlamak amacıyla ve yorgunluğunu ifade etmek amacıyla beden dili kullanmaktadırlar. Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları sözel olmayan iletişim kanallarını ve bunları kullanma amaçlarının tespit edilmesine yönelik araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre belirlenen öneriler şu şekildedir:

1.Uygulayıcıya yönelik öneriler

Sınıf öğretmenleri, sınıflarında bilinçli ya da bilinçsiz şekillerde sözel olmayan iletişim tekniklerini kullanmaktadırlar. Sözel olmayan iletişim tekniklerinin olumlu iletişim kurma ve olumlu iletişim yoluyla eğitimde verimliliği arttırma yönündeki fonksiyonu göz önüne alındığında; öğretmenlerin sözel olmayan iletişim teknikleri ve önemi hakkında bilgi sahibi olmaları ve hem teorik hem de pratik anlamda bu konuya dair uzmanlıklarının arttırılması önemlidir. Öğretmenlere sözel olmayan iletişim teknikleri ve bu

tekniklerin bilinçli bir şekilde eğitim ortamlarına yansıtılması hususunda Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bünyesinde çalışan uzmanlar ve rehber öğretmenler aracılığı ile hizmet içi eğitim çalışmaları düzenlemesinin olumlu eğitim ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Sınıf öğretmenleri arasında sözel olmayan iletişim tekniklerini kullanımının cinsiyetlere göre, yaş faktörüne göre ve yetiştiği kültürel bölge/aile yapısı gibi değişkenlere göre karşılaştırma yapılması sağlanabilir. Bu değişkenler üzerinden hem öğrencilere öğretmenlerinde gözlemledikleri sözel olmayan iletişim tekniklerinin ve hem de öğretmenlere kullandıkları sözel olmayan iletişim tekniklerinin ne anlama geldiği sorularak aradaki farklılıklar ortaya çıkarılabilir. Elde edilen sonuç hakkında öğrenci ve öğretmenlerin bilgilendirilmesi sağlanarak karşılıklı olarak öğrenci-öğretmen iletişiminde sözel olmayan iletişim teknikleri hususunda geri bildirimlerinin sağlıklı olarak oluşturulması yararlı olacaktır. Öğrencilerin öğretmenlerinin sınıflarında kullandıkları sözel olmayan iletişim tekniklerine dair algıları ile öğretmenlerin bu teknikleri kullanma amaçlarının her zaman iki taraf için de ortak anlam içermediği görülmektedir. Bu nedenle sözel olmayan iletişim teknikleri konusunda öğrencilerin de öğretmenler tarafından bilgilendirilmesi yararlı olacaktır.

2. Araştırmacılara yönelik öneriler

Okullarda bulunan öğretmenlere, konu ile ilgili benzer araştırmaların yapılması ve araştırmalardan elde edilen bulguların, sonuçların ve önerilerin öğretmenlerle paylaşılması, konunun gelişmiş ülkelerdeki eğitim ortamlarında yapılan uygulama ve araştırma verileri ile karşılıklı karşılaştırmalarını içeren analizlerle yapılması eğitim performanslarına sözel olmayan iletişim tekniklerinin olumlu/olumsuz etkilerin analiz edilmesine fırsat verebilir. Bu konuda araştırma yapmak isteyenler gözlem tekniğini de kullanıp daha sağlıklı sonuçlara ulaşabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Açıl, M. (2005). *Öğretmenin beden dili*: İstanbul: Armoni Yayıncılık.

Adair, J. (2006). *Etkili iletişim*: (Çev: Ö. Çolakoğlu): İstanbul, Babıali Kültür Yayıncılık.

Akgül K. P. (2006). *Kişilerarası iletişimde dans ve beden dili işlevini etkileyen etmenler ve bir alan araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.

Aksoy, S. K. (2016). Sınıf öğretmenlerinin beden dilini kullanış amaçları ile öğrencilerin algılayışları arasındaki ilişki, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur, Türkiye.

Anonim (2007). *Milli Eğitim Bakanlığı mesleki eğitim ve öğretim sisteminin güçlendirilmesi projesi*. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Babad, E. (2009). Teaching and nonverbal behavior in the classroom. In *International handbook of research on teachers and teaching*. 817-827. Springer, Boston, MA.

Bağcı, M. (2008). *Öğretmenlerin beden dilinin öğrenciler tarafından algılanması (Esenler Örneği).* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Balcı, S. (1996). Danışma becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeyine etkisi (Yayınlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun, Türkiye.

Baltaş, Z. & Baltaş, A. (1994*). Bedenin dili.* İstanbul: Remzi Kitabevi.

Barati, L. (2015). *The Impact of Eye-contact between Teacher and Student on L2 Learning*. Journal of Applied Linguistics and Language Research Volume 2, Issue 7, 222-227.

Başaran, İ. E. (2007). *Eğitime giriş.* Ankara, Ekinoks Yayınları.

Benzer, A. (2015). *Türkçe öğretiminde beden dili kullanımının öğrenme ve tutum üzerindeki rolü*. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education), 30(1), 33-47.

Bolat, S. (1990). *Yükseköğretimde öğretim elemanı-öğrenci iletişimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Caradec, F. (2006). *Beden dili sözlüğü*. (Çev: C. Aktaş). İstanbul: İnsan ve Toplum Dizisi.

Covey, S. R. (1997). *Etkili insanların yedi alışkanlığı*. Çev: G. İzveren, O. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). Research methods in education. Routledge.

Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan insana*. İstanbul, As Matbaacılık.

Çalışkan, N. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, *Erzurum*, Türkiye.

Çalışkan, N. & Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(1), 199-207.

Çalışkan, N. (2010). *Eğitim, iletişim ve öğretmenin beden dili.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Dilekmen, M., Başçı, Z.ve Bektaş, F. (2008). Eğitim fakültesi öğrencilerinin iletişim becerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(2)*, 223-227.

Dökmen, Ü. (1986). *Yüz ifadeleri konusunda verilen eğitimin duygusal yüz ifadelerini teşhis becerisi ve iletişim çatışmalarına girme eğilimi üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, Türkiye.

Durmaz, S. (2007). *Öğretmenlerin sınıf içi iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Dutta, A. (2011). *Beden dili.* (Çev: Ali Beyaz). İstanbul: Arunas Yayıncılık.

Erdem, O. (2009). *Duygusal iletişim ve beden dili.* İstanbul: Yakamoz Yayınları.

Ergin, A. (2010*). Eğitimde etkili iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Erözkan, A. (2005, 21-23 Eylül). *Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini etkileyen faktörler.* VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitapçığı, İstanbul, Türkiye. 182.

Eryalçın, T. (2006). *Yabancı dil olarak almanca öğretiminde beden dilinin önemi ve işlevi- uygulamalı bir çalışma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Gay, L.R. (1987). *Education research.* Colombus: Merrill Publishing Company.

Geçer, A. K. (2002). *Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi (Yayınlanmamaış* doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Gregersen, T. S. (2007). Language learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities. *Reflections on English Language Teaching, 6(1), 51-64*

Gunbayi, I. (2020). Systematic curriculum and instructional development for a mixed methods research: SCID-MMR. *Journal of Mixed Methods Studies*, Issue 1, 1-27.

Haneef, M, Faisal, M. A., Alvi, A. K. & Zulfiqar, M. (2014) The role of non-verbal communıcatıon ın teachıng practıce, *Scıence Internatıonal-(*Lahore)) 26(1),513-517.

Haviland, W. A., Prins, H. E., & McBride, B. (2016). Cultural anthropology: The human challenge. Cengage Learning.

Hellriegel, J., Slocum, J. W. & Woodman, R. W. (1989). *Organizational behavior,* Fifth Edition: West Publishing Company.

Hsu, L. & Roso, C. G. (2006). *The relationship between teachers' verbal and nonverbal ımmediacy behaviors and students' willingness to speak in english in central taiwanese college classrooms*. Taiwan: Graduate School of Education at Oral Roberts University, Tulsa.

Hürmeriç, H. E. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin sözel olmayan iletişim davranışlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi (Yüksek* lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Ismail, R., Ahmad, B. S. & Kaur, S. (2014, December). *Nonverbal communication strategies in dyadic oral ınteraction*. International Conference on Economics, Education and Humanities (ICEEH'14). Bali, Indonesia.

Kaya, İ. (2011). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin beden dili hareketlerinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış yüksek lisans terzi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Antalya.

Kožić, D., Žunac, A. G. &Tomić, L. B. (2013). *Use of non-verbal communication channels in the classroom*. Croatian Journal of Education, 15, 141-153.

Miller, P. W. (1988). *Nonverbal communication what research says to the teacher*. National Education Association Washington, D.C. Thırd Edıtıon

Miller, P. W. (2005). Body language in the classroom. *Techniques: Connecting Education And Careers,* 80(8): 28-30.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Molcho, S. (2007). *Çocukta beden dili* (Çev: Rengin Suzan Köseoğlu). İstanbul: DeltaYayıncılık,

Pease, A. (2003). *Body language-beden dili, karşımızdakinin davranışlarından düşüncelerini anlamanın yolu.* İstanbul: Rota Yayınları.

Sillars, S. (1995). *İletişim.* (Çev. Nüzhet Akın), Ankara: Özgün Matbaa.

Stuart, C. (2001). *Etkili konuşma.* (Çev. Ebru Kılıç), İstanbul: Alfa Basım.

Şen, S. (2006). *Sınıfiçi iletişimde beden dili (anadolu otelcilik ve turizm meslek lisesi öğretmenlerinin beden dilin kullanma düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma.* (Yayınlanmmamiş yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Tabacaru, C.D. (2016). *Verbal and nonverbal communication of students with severe and profound disabilities*. Research in Pedagogy, 6,111-119.

Tayfun, R. (2011*). Etkili iletişim ve beden dili.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Toprakçı, E. (2001) Okul müdürlerinin iletişim yeterliği. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 71(71), 29-33. Erişim: http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/issue/view/86/83 ikinci erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2019/09/OKUL-MÜDÜRLERİNİN-İLETİŞİM-YETERLİLİĞİ.pdf

Toprakçı, E.(2017). *Sınıf yönetimi.* Ankara: PegemA Yayınları (3.Baskı)

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Thousand Oaks, CA: Sage.

TUİK, (2016). *İllerde yaşam endeksi 2015*. http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id =24561 adresinden alındı.

Üstünsel, G. (2011). *Etkili iletişim becerileri ve beden dili.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ, Türkiye.

Yıldızhan, N. (2014). Lise öğrencilerinin, coğrafya öğretmenlerinin beden dili hareketlerine yönelik görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Yin, R.K. (2014). Case study methods: design and methods (5. Baskı). Thousand Oaks: Sage Pbc.

White, J.& Gardner, J. (2017). *The classroom x-factor: the power of body language and nonverbal communication in teaching.* London and Newyork: Routledge.

Examining the Attitudes and Beliefs of Mathematics Teacher Candidates towards the Use of the History of Mathematics in Mathematics Education and Attitudes towards the Teaching Profession

Assist. Prof. Dr. Gülçin Oflaz
Sivas Cumhuriyet University - Türkiye
0000-0002-5577-712X
erengulcin3@hotmail.com

Abstract

In this study, it was aimed to determine the attitudes and beliefs of the 1st and 4th grade mathematics teacher candidates towards the teaching profession and the use of the history of mathematics in education. The research is a correlational research, which is one of the quantitative research methods. The study was conducted with 106 pre-service teachers studying in the first and fourth grades in the primary school mathematics teaching department of the education faculty of a state university in the Central Anatolia region. The data of the research were obtained with the Attitude and Belief Scale Regarding the Use of the History of Mathematics in Mathematics Education (MTETİ) developed by Alpaslan (2011), and the Attitude Scale towards Teaching Profession (ÖMYT) developed by Kahramanoğlu, Yokuş, Cücük, Vural, and Şiraz (2018). General analyzes of MTETİ and ÖMYT were performed using mean and standard deviation values. Factorial ANOVA analysis for Independent Samples and Independent Sample t-Test analysis were performed to determine whether the MTET and OMYT scores of pre-service mathematics teachers differed significantly according to the variables. The relationship between pre-service teachers' MTETİ and ÖMYT scores was interpreted with Pearson Product-Moment Correlation. The attitudes and beliefs of prospective teachers towards using the history of mathematics in their lessons and their attitudes towards the teaching profession are high and positive. In addition, it is statistically significant that female teacher candidates' attitudes and beliefs towards using the history of mathematics in their lessons and their attitudes towards the teaching profession are higher than male teacher candidates.

Keywords: *Mathematics education, History of mathematics, Mathematics teacher candidates, Teaching profession*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 60-76

Research Article

Received: 2022-04-22
Accepted: 2022-09-22

Suggested Citation

Oflaz, G. (2022). Examining the attitudes and beliefs of mathematics teacher candidates towards the use of the history of mathematics in mathematics education and attitudes towards the teaching profession, *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 60-76. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1107441

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Considering the studies on the relationship between history and mathematics education since the 1960s, studies have been continuing to ensure the integration of history and mathematics education for students at all levels (Furinghetti, 2004). Making use of history in teaching mathematics can make it easier for teachers to understand the difficulties of students. It is known that using history in mathematics education has an effect on increasing students' affective and cognitive understanding. Parallel to the historical development of the subject, its development in the human mind also takes place in a similar way. Throughout the history of mathematics, there have been obstacles, depressions and difficulties that concepts have undergone. Knowing these difficulties and how they were overcome can give the teacher an idea of the possible difficulties the student will go through. Because the difficulties faced by mathematicians in the history of mathematics are very similar to those faced by students in the classroom. Students who see that mathematics is the product of human effort can increase their motivation to learn mathematics.

The behavior of individuals towards various objects, situations or ideas is greatly affected by their attitudes (Tavşancıl & Keser, 2002). Therefore, teachers' attitudes towards their profession will also affect their teaching. The teacher's attitude towards teaching mathematics is explained by liking the lesson, feeling positive emotions or self-confidence (Ernest, 1989). In this sense, the attitudes of prospective teachers, who are the teachers of the future, towards the profession are also very important. It is also stated that the low attitude level of pre-service mathematics teachers will affect the mathematics they will learn, limit their future teaching, negatively affect the mathematics achievement of their students, and thus enable them to develop negative attitudes towards the lesson (Battista, 1986).

The teacher's use of history in mathematics education mainly serves two purposes. The first of these can be stated as the integration of history into mathematics teaching as a teaching method, and the other as providing the teacher's own development. The first of these contributes to the development of the student both emotionally and cognitively. At the same time, teaching by being aware of the fact that mathematics is still developing since the first mathematics studies were carried out in history will make the teacher feel better both emotionally and in terms of knowledge. This will naturally affect his teaching. In this study, it was aimed to determine the attitudes and beliefs of 1st and 4th grade mathematics teacher candidates towards the profession and towards using historical mathematics in education.

Method: The research is a correlational research, which is one of the quantitative research methods. In this research, 106 students studying in the primary school mathematics teaching department of the education faculty of a state university in the Central Anatolia region were studied. The data of this research were obtained with the Attitudes and Beliefs Questionnaire Towards the Use of the History of Mathematics in Mathematics Education (MTETİ) developed by Alpaslan (2011), and the Attitudes towards Teaching Profession Scale (ÖMYT) developed by Kahramanoğlu, Yokuş, Cücük, Vural and Şiraz (2018). The MTETİ scale is 5-point Likert-type and consists of 35 items. The Cronbach alpha internal consistency coefficient of the scale, which has a 3-factor structure, was found to be 0.90. In this study, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was calculated as 0.93. ÖMYT is a 5-point Likert scale consisting of 12 items and single factor structure. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was 0.76. In this study, the Cronbach alpha internal consistency coefficient obtained from the scale was calculated as 0.89.

The general analysis of MTETİ and ÖMYT were made using the mean and standard deviation values. Factorial ANOVA analysis for Independent Samples was used to determine whether the MTETİ and ÖMYT scores of pre-service mathematics teachers differed significantly according to gender and grade level, and Independent Sample T-Test analysis was used to determine whether they differed according to whether mathematics history was included in their pre-undergraduate education courses.

Since the subgroups were normally distributed in the determination of the relationship between pre-service teachers' MTETİ and ÖMYT scores, and both variables had data in the interval scale, they were analyzed according to Pearson Product Moments Correlation to investigate the relationship between these variables.

Findings: The attitudes and beliefs of prospective teachers towards using the history of mathematics in their lessons are high and positive. It is statistically significant that the average of female teacher candidates' scores is higher than the average of male teacher candidates' attitude scores. It is also seen that the MTETİ scores of the teacher candidates do not differ significantly according to the grade level. Teacher candidates' MTETİ scores differ significantly depending on whether or not the history of mathematics is mentioned in their undergraduate education. In this context, the mean of the MTETİ score of the group whose history of mathematics is mentioned in their pre-undergraduate education is significantly higher than the mean of the group that is not mentioned.

It can be said that the attitudes of teacher candidates towards the teaching profession are high and positive. It is statistically significant that the mean of female teacher candidates' attitude points is higher than the average of male teacher candidates' attitude points. It is also seen that the ÖMYT scores of the teacher candidates do not change significantly according to the grade level and whether or not the history of mathematics is mentioned in their undergraduate education. In addition, since there is a significance value calculated for the Pearson correlation coefficient between MTETİ and ÖMYT scores, it can be said that the relationship between MTETİ and ÖMYT is moderate and significant.

SuggestionsThe necessity of using activities from the history of mathematics in education is a common thought among mathematics teachers and candidates (Baki and Bütüner, 2010; Baki and Yıldız, 2010; Yenilmez, 2011). Pre-service teachers think that having knowledge about the development process of mathematical concepts will increase the general culture specific to the field, and this will make their teaching more effective. They also state that the integration of history into education should be used in the teaching environment in order to keep students' motivation alive and to ensure their interest in the lesson. In addition, pre-service teachers who realized the evolutionary structure of mathematics also stated that their admiration for mathematics increased (Baki and Bütüner, 2010; Baki and Yıldız, 2010; Gönülateş, 2004; Sullivan, 2000; Yenilmez, 2011).

In this respect, the findings of the study show parallelism with some studies in the literature showing that pre-service mathematics teachers have a positive view of using the history of mathematics in mathematics teaching and that it will increase motivation in mathematics classes. Bütüner (2018) and Gençkaya (2018) stated that teachers find themselves inadequate in using the history of mathematics in their lessons. In addition, they stated that they did not use the history of mathematics in their classes due to lack of time, the inconsistency of the exams and the history of mathematics.

Then, when the results of this study and the results of the studies in the literature are evaluated together, it can be interpreted that the attitudes and beliefs of the prospective teachers towards using history in mathematics education are at a positive level, but the teachers feel inadequate in this regard. In that case, by organizing in-service seminars, it can be ensured that teachers' knowledge on this subject is increased and thus they see themselves as competent.

In addition, it was observed that the attitudes of teacher candidates towards the profession did not change according to the grade level. In that case, it can be said that being in the first or fourth grade is not an important variable in students' attitudes towards the profession. Although these students started the faculty with enthusiasm, it is expected that there will be a significant increase in their attitudes towards the profession as a result of the undergraduate education they received. When both the results of this study and the results of the studies in the literature are evaluated together, it can be suggested that the reasons for the lack of a change in the attitudes of pre-service teachers towards the profession should be investigated in more detail, supported by studies that will be designed qualitatively.

According to the results of the study, it can be said that there is a moderate relationship between prospective teachers' attitudes and beliefs about using history in mathematics education and their attitudes towards the profession. One interpretation of this result may be that attitudes and beliefs regarding the use of history in mathematics education increase pre-service teachers' attitudes towards the profession. Teachers who include the history of mathematics in order to be an effective teacher and attach importance to having a strong mathematics background are likely to understand the key role played by the history of mathematics in developing deep and comprehensive content knowledge. It is stated that teachers who include history in mathematics education agree that a strong mathematics background helps them to be effective teachers (Horton, 2011). Therefore, the integration of history into

mathematics education can be effective in increasing the attitude towards the profession as it will support teachers' content knowledge and thus their professional development.

Another interpretation of this result may be that the attitude towards the profession may increase the attitudes and beliefs about using history in mathematics education. The behavior of the person towards various situations and ideas shapes the attitude towards that situation (Tavşancıl & Keser, 2002). From this, it can be concluded that the attitudes towards their profession will shape the teaching of the teachers. It is stated that the low level of attitudes of pre-service mathematics teachers will limit the teaching they will do in the future and will enable their students to develop a negative attitude towards the lesson (Battista, 1986). In that case, the high attitude of the pre-service teachers means that they will enjoy their profession and will use different methods-techniques to enrich their teaching. Using different methods by enriching the course in order to make their teaching more clear and understandable will motivate their students and make them eager towards the course (Clark, 2012). Using the history of mathematics in the classroom can make learning mathematics a more dynamic experience. This, in turn, supports learning and leads to deep understanding. Thus, it can positively support the professional development of the teacher who discovers the developmental structure of mathematics with the integration of history into education.

Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Tutum ve İnanışları ile Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Dr. Öğr. Üyesi Gülçin Oflaz
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi- Türkiye
0000-0002-5577-712X
erengulcin3@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada 1. ve 4. sınıf matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ve matematik tarihinin eğitimde kullanımına yönelik tutum ve inanışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan korelasyonel bir araştırmadır. İç Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde birinci ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 106 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırmanın verileri Alpaslan (2011) tarafından geliştirilen Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanımına İlişkin Tutum ve İnanç Ölçeği (MTETİ) ve Kahramanoğlu, Yokuş, Cücük, Vural ve Şiraz (2018) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYT) ile elde edilmiştir. MTETİ ve ÖMYT'nin genel analizleri ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak yapılmıştır. Matematik öğretmen adaylarının MTETİ ve ÖMYT puanlarının değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Bağımsız Örneklemler için Faktöriyel ANOVA analizi ve Bağımsız Örneklem t-Testi analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının MTETİ ve ÖMYT puanları arasındaki ilişki ise Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu ile yorumlanmıştır. Öğretmen adaylarının matematik tarihini derslerinde kullanmaya yönelik tutum ve inanışları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları yüksek ve olumludur. Ayrıca kadın öğretmen adaylarının matematik tarihini derslerinde kullanmaya yönelik tutum ve inanışları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının erkek öğretmen adaylarından yüksek olması istatistiksel olarak anlamlıdır.

Anahtar Kelimeler: *Matematik eğitimi, Matematik tarihi, Matematik öğretmen adayları, Öğretmenlik mesleği*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 60-76

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-04-22
Kabul: 2022-09-22

Önerilen Atıf

Oflaz, G. (2022). Matematik öğretmen adaylarının matematik tarihinin, matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum ve inanışları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 60-76. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1107441

GİRİŞ

Matematik, dört bin yılı aşkın bir süredir devam eden insan çabasının bir ürünüdür (Man-Keung, 2000). Kitaplarda sunulduğu gibi birbiri ardına gelen konuların sıralanışının aksine gelişimi daha engebelidir. Matematik "bitmiş bir ürün" değil, "yapım aşamasında" olan, insanlığın kültürel mirasının bir parçasıdır (Gulikers & Blom, 2001). Tarihin matematik eğitimiyle birleştirilmesi 19. yüzyılın ikinci yarısına denk gelmektedir. De Morgan, Poincare ve Klein gibi matematikçilerin bu konuyla ilgili olan tarihçilerle birlikte matematik tarihinin, eğitiminde kullanılabileceğini fark etmeleriyle birlikte bu alana gösterilen ilgi artarak devam etmiştir (Clark, Kjeldsen, Schorcht, Tzanakis, & Wang, 2016). 1960'lardan beri tarih ve matematik eğitimi arasındaki ilişkiye yönelik çalışmalar dikkate alınarak her seviyedeki öğrenci için tarih ve matematik eğitimi entegrasyonu sağlanmasına yönelik çalışmalar süregelmektedir (Furinghetti, 2004). Matematik genellikle tümdengelimli bir düzen içinde öğretilmektedir. Ancak matematiğin tümdengelimli yapısının en baştan beri bu şekilde olduğunu söylemek imkânsızdır. Zira bu bilgiler ilk kullanıldıkları zamandan günümüzde kullanıldıkları hale gelene kadar sürekli değişmiştir ve bundan sonra da değişmeye devam edecektir. Matematiksel bilgilerin aksiyomatik yapısı ancak matematiğin olgunlaşması ile gerçekleşmiştir. O halde öğretiminde de bu mantıksal bütünlüğün ve aposteriori yapısının verilmesi gerekmektedir (Tzanakis & Arcavi, 2000).

Matematiğin öğretilmesinde tarihten faydalanmak, öğrencilerin zorlandıkları noktaların anlaşılmasında öğretmenlerin işini kolaylaştırabilir (Tzanakis & Arcavi, 2000). Tarihi matematik eğitiminde kullanmanın öğrencinin duyuşsal ve bilişsel anlamalarını artırmada etkisinin olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte herhangi bir matematik kavramının tarihi gelişimi, öğrencinin şu anda o kavram hakkında zorlandığı noktalara ışık tutabilir (Fauvel, 1991). Matematikte bazı konuların öğrenilmesi, konunun geçmişine paralel bir yol izlemektedir (Fried, 2001). Yani konunun tarihsel gelişimine paralel olarak insan zihninde gelişimi de benzer şekilde gerçekleşmektedir. Matematik tarihi boyunca kavramların geçirdiği engeller, bunalımlar, zorluklar olmuştur. Bu zorlukların ve nasıl üstesinden gelindiğinin bilinmesi, öğretmene öğrencinin karşılaşabilecekleri muhtemel zorluklar hakkında fikir verebilir. Zira matematik tarihinde matematikçilerin karşılaştıkları zorluklar ile sınıfta öğrencinin karşılaştıkları zorluklar oldukça benzerdir. Matematiğin insan çabasının ürünü olduğunu gören öğrencinin, matematik öğrenme motivasyonu artabilir. Ayrıca kavramların dönemler boyunca nasıl değiştiğini görmesi, öğrencinin daha derin matematiksel anlayışına sahip olmasını sağlayabilir (Fauvel, 1991). Öğrencilerin de matematiğin bu yönünü görerek öğrenmeleri, öğretim ortamında pek çok amaca hizmet edebilir. Matematiğin sosyo-kültürel bir süreç olarak doğasını yansıtmak, matematiğin insan ürünü olarak anlaşılmasına hizmet etmektedir (Furinghetti, 2004).

Matematik tarihi içerdiği sorularla, problemlerle, açıklamalarla öğrencinin ilgisini çekebilecek, merak etmesini sağlayacak bir potansiyele sahiptir. Bu nedenle tarihsel içeriğin eğitim ortamında kullanılması öğrencinin ilgisini çekmesi yanında öğretim programlarının geliştirilmesinde kullanılabilir (Tzanakis & Arcavi, 2000). Matematik tarihinin sunduğu şaşırtıcı örnekler, farklı bir bakış açısına sahip konular ve problemlerin kökenlerine bir bakış, öğrencilerin ilgisini çekebilir ve motive edebilir. Böylece sınıfta daha olumlu bir hava oluşur ve matematik dersleri daha az korkutucu, daha zevkli ve heyecanlı hale gelebilir (Gulikers&Blom, 2001). Ayrıca matematikçilerin eserlerini incelemek, onların çözüm yolları hakkında fikir sahibi olmak öğrencilerin de problem çözmede farklı çözüm yolları geliştirmelerini sağlayabilir (Karakuş, 2009). Matematik tarihi bu sayede öğretime çeşitlilik katar ve öğrencilerin matematik korkusunu azaltabilir. Matematiğin toplumdaki yeri hakkında bir fikir verdiği de iddia edilebilir (Fried, 2001). Bu haliyle matematiğin canlı ve dinamik yapısı da kavranır.

Matematik eğitiminde sürece rehberlik edecek ve öğrencilerin kendi bilgilerini oluşturmasını sağlayacak kişi öğretmendir. O halde öğrencilerin matematiği anlamaları, başarılı olmaları, derse karşı olumlu duygular geliştirmelerinde öğretmene büyük rol düşmektedir (Dursun ve Dede, 2004). Öğretmenin matematik anlayışı ve bilgisine olan güveni, şüphesiz, öğrencilerin matematik bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olmadaki etkinliğini belirlemektedir (Horton, 2011). Bu noktada matematik öğretmeninin derse karşı tutumu oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerinin derse karşı tutumu büyük oranda öğretmenin tutumundan etkilenmektedir. Öğretmenin tutumu hem öğrencinin derse karşı olumlu tutum geliştirmesini hem de öğrencinin olumsuz tutumunu olumlu yönde değiştirmesini

sağlayabilir (Tavşancıl ve Keser, 2002). Açıktır ki ancak olumlu tutuma sahip bir öğretmen öğrencisinin de olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olabilir (Karaca, 2006).

Tutum, bireyin çevresindeki bir nesneye, toplumsal konu, obje ya da olaya karşı deneyim, bilgi ve duyguya dayanarak ortaya çıkan bir tepki ön eğilimidir. Bu tepkiler zihinsel, duygusal ve davranışsal olarak ortaya çıkmaktadır (İnceoğlu, 2004). Bireylerin çeşitli objelere, durumlara ya da fikirlere karşı davranışı büyük ölçüde tutumlarından etkilenmektedir (Tavşancıl ve Keser, 2002). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerine yönelik tutumları da yapacakları öğretimi etkileyecektir. Öğretmenin matematik öğretmeye ilişkin tutumu dersi sevmesi, olumlu duygular hissetmesi ya da kendine güven duyması ile açıklanmaktadır (Ernest, 1989). Bu anlamda geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları da oldukça önemlidir. Matematik öğretmeni adaylarının sahip olduğu düşük tutum seviyesinin, öğrenecekleri matematiği etkileyerek gelecekte yapacakları öğretimi kısıtlayacağı, öğrencilerinin matematik başarısını olumsuz etkileyeceği ve dolayısıyla derse karşı olumsuz tutum geliştirmelerini sağlayacağı da belirtilmektedir (Battista, 1986). O halde öğrencilerine muhtemel etkileri nedeniyle, öğretmen adaylarının tutumlarının yüksek olması önemli görülmektedir.

Öğretmenlik bir meslektir (Toprakçı, 2009) ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öğretmenlerin lisans eğitimi ya da lisans sonrası formasyon sürecinde aldıkları alan ve alan eğitimi dersleri ile şekillenmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi programlarının genel kültür, alan bilgisi ve meslek bilgisine yönelik dersleri dengeli biçimde içermesi önemlidir (Polat, Eyceyurt Türk ve Altaylı Özgül, 2020). Üniversite eğitimi sırasında etkili ve yeterli düzeyde alacakları derslerin, öğretmenin niteliği üzerinde etkili olacağı söylenebilir (Büyükgöz Kavas ve Bugay, 2009). Düzeyine bağlı olarak eğitimin tutumlar üzerindeki etkisi oldukça güçlüdür (Morgan, 1989'den akt. Tavşancıl ve Keser, 2002). O halde öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde aldıkları alan ve alan eğitimi derslerinin, tutumlarını etkilediği söylenebilir (Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Aldığı matematik tarihi dersi ile matematiksel bilginin evrimsel yönünün farkında olmak, bir öğretmeni daha sabırlı, daha az dogmatik, daha insancıl ve daha az bilgiç yapabilir. Böylece öğretmeni daha düşünceli olmaya, öğrenmeye ve öğretmeye daha istekli olmaya teşvik edecektir (Man-Keung, 2000). Bu da öğretmenin işinden zevk almasına neden olmaktadır. Matematiğin çok boyutlu ihtişamına ve diğer kültürel çabalarla ilişkisine tanık olmak duyuşsal anlamda daha iyi hissettirecektir (Man-Keung, 2000). Öğretiminde matematik tarihine yer veren öğretmenlerin matematiğe ilgi duydukları, matematiğin faydalarını gördükleri ve güçlü bir matematik altyapısının etkili bir öğretmen olmalarına yardımcı olduğu konusunda hemfikir oldukları belirtilmektedir (Horton, 2011). Matematik tarihinin, öğretime entegrasyonunun öğretmenlerin hem alan bilgisi hem de öğretmenlik meslek bilgisi ve becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı söylenebilir (Baş, 2019; Horton, 2011).

Alanyazında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin matematik tarihini derslerinde kullanmaya yönelik görüşlerini, tutumlarını, inanışlarını inceleyen çalışmalar bulunmaktadır. Gürsoy (2010) öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında matematik tarihinin, öğretime entegre edilmesinin amaçları ile ilgili genel olarak öğrencinin dikkatini çekme, öğretimin içeriğini zenginleştirme ve matematiğin doğasının anlatılması olarak ifade etmişlerdir. Bu anlamda matematik öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinde aldıkları Matematik Tarihi dersi matematik tarihinin, öğretiminde kullanılmasına yönelik inanış ve tutumlarını olumlu olarak etkilediği belirtilmektedir. Benzer şekilde Aydoğdu ve Yüksel (2013) öğretmen adaylarının matematik tarihinin, öğretiminde kullanılmasına ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla veri toplama aracı olarak kullandığı ölçekte alt boyutlardan matematik tarihine ilgi duyma ve matematik tarihinin öğretim sürecinde kullanımı boyutlarında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık bulmuştur. Genel olarak öğretmen adayları matematik tarihinin, öğretiminde kullanılmasına yönelik olumlu tutumlara sahiptirler (Aydın 2018; Genç ve Karataş, 2018). Öğretmen adaylarına matematiksel kural ve formüllerin nasıl üretildiğinin ve geliştirildiğinin yani matematiksel düşünmenin gelişiminin gösterilmesinin onların matematik öğretiminde alternatif bir yol olarak kullanabileceklerini vurgulamıştır (Genç ve Karataş, 2018). Gençkaya (2018) matematik öğretmenlerinin matematik tarihine ilişkin genel bir farkındalığı olmakla birlikte derslerinde tarihe çok yer vermediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenme-öğretme sürecinde matematik tarihinin kullanılmasının hem öğrencinin matematiksel düşüncenin gelişimini görmesi açısından hem öğretmenin prestij kazanma, öğrenci iletişiminde güçlenme ve duyuşsal açıdan doyum sağlama gibi nedenlerden gerekli ve önemli olduğunu vurgulamıştır. Bütüner (2018) matematik öğretmenlerinin çoğunun derslerinde tarihi kullanmadıklarını

ve bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin matematik tarihi bilgileri de düşük seviyededir. Derslerinde tarihi kullanmama nedenlerinin ise zaman yetersizliği, tarihe uygun olmayan sınav gerçeği olduğunu belirtmişlerdir. Kullanan öğretmenler ise dersin giriş aşamasında matematikçilerin hayatlarından ve matematiğe katkılarından bahsederek kısa süreliğine kullandıklarını ifade etmişlerdir. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin matematik tarihini kullanma ve sınıflarına entegre etme konusunda bilgi sahibi olmaları gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenin tarihi matematik eğitiminde kullanması başlıca olarak iki amaca hizmet etmektedir. Bunlardan ilki bir öğretim yöntemi olarak tarihin matematik öğretimine entegrasyonu, diğeri ise öğretmenin kendi gelişiminin sağlanması olarak belirtilebilir. Bunlardan ilki öğrencinin hem duyuşsal hem de bilişsel olarak gelişimine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda tarihte ilk matematik çalışmalarının yürütülmesinden bu yana matematiğin halen gelişmekte olduğunun farkında olarak öğretim yapmak, öğretmenin hem duyuşsal olarak hem de sahip olduğu bilgi birikimi bakımından kendini daha iyi hissetmesini sağlayacaktır. Bu da doğal olarak yapacağı öğretimi etkileyecektir. Bu çalışmada 1. sınıf ve 4. sınıf matematik öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının ve tarihi matematik eğitimde kullanmaya yönelik tutum ve inanışlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum ve inanışları ne düzeydedir?
   a. Öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum ve inanış puanları ile cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak manidar mıdır?
   b. Öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum ve inanış puanları ile öğrenim yaşamlarında matematik derslerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesi arasındaki fark istatistiksel olarak manidar mıdır?
2. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ne düzeydedir?
   a. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak manidar mıdır?
   b. Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğrenim yaşamlarında matematik derslerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesi arasındaki fark istatistiksel olarak manidar mıdır?
3. Öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum ve inanışları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum ve inanışları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden olan korelasyonel bir çalışmadır. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin betimlenmesi amacıyla yürütülmektedir (Tanrıöğen, 2009).

Evren ve örneklem

Bu araştırmada İç Anadolu bölgesinde bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde 1. ve 4. sınıflarda öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde sistematik rastgele örnekleme tekniği kullanılmıştır. Sistematik rastgele örnekleme tekniğinde öncelikle çalışılacak gruba karar verilir ve sonrasında belirlenen değişkenlere göre katılımcılar rastgele seçilir (Metin, 2014). Çalışma kapsamında belirlenen öğrencilerin matematik tarihi dersini almış olmaları gerekmektedir. Bilindiği gibi 2018-2019 öğretim yılında ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programında meydana gelen değişiklikten dolayı öğrenciler matematik tarihi dersini

1. sınıfta almaktadırlar. Eski programa göre giriş yapan öğrenciler ise aynı dersi 4. sınıfta almaktadırlar. Her iki sınıf düzeyinde de içeriği benzer olan matematik tarihi dersi aynı öğretim üyesi tarafından benzer şekilde yürütülmüştür.

Çizelge 1: *Çalışma grubuna ait bilgiler*

	Cinsiyet		
Sınıf	**Kadın**	**Erkek**	**Toplam**
1.Sınıf	48	16	64
4.Sınıf	34	8	42
Toplam	82	24	106

Çizelge 1'de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu 64 birinci sınıf öğrencisi, 42 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 82'si kadın, 24'ü ise erkek öğrenci olmak üzere çalışma kapsamında 106 öğrenci ile çalışılmıştır.

Veri toplama araçları

Öğrencilerin bilgilerinin yer aldığı kişisel bilgi formu cinsiyet, sınıf düzeyi, lisans öncesi öğrenim yaşamlarında derslerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmediği bilgilerinden oluşmaktadır.

Bu araştırmanın verileri Alpaslan (2011) tarafından geliştirilen Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Tutum ve İnanışlar Anketi (MTETİ) ile Kahramanoğlu, Yokuş, Cücük, Vural ve Şiraz (2018) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYT) ile elde edilmiştir. MTETİ ölçeği 5'li likert tipinde ve 35 maddeden oluşmaktadır. 3 faktörlü bir yapı gösteren ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.90 bulunmuştur. Bu çalışmada ise Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Kahramanoğlu vd. (2018) tarafından geliştirilen Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖMYT) ise tek faktörlü bir yapıdadır. 5'li likert şeklindeki ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.76 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçekten elde edilen Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Tutum ve İnanışlar ile Öğretmenlik mesleğine yönelik Tutum Ölçeğinin genel analizi ortalama ve standart sapma değerleri kullanılarak yapılmıştır.

Matematik öğretmeni adaylarının MTETİ ve ÖMYT puanlarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde Bağımsız Örneklemler için Faktöryel ANOVA analizi, lisans öncesi öğretimlerinde derslerinde matematik tarihine yer verilip verilmediğine göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesinde Bağımsız Örneklem t-Testi analizi kullanılmıştır. Varyansların homojen olması gerekliliği varsayımı Levene Testi ile tespit edilmiştir. Levene testi sonucuna göre varyansın homojen dağıldığı söylenebilir ($p > 0.05$). Parametrik olan bu testlerin yapılabilmesi için öncelikle veri setinin normal dağılım gösterip göstermediğinin belirlenmesi için normallik testi yapılmıştır. Yapılan Kolmogorov-Smirnov testi her alt grup için anlamlılık seviyesi 0.05'den büyük olduğu için her alt grubun normal dağıldığı söylenebilir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması da dağılımın normal olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Öğretmen adaylarının MTETİ ile ÖMYT puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde alt gruplar normal dağıldığından ve her iki değişken aralık ölçeğinde veriler olduğundan bu değişkenler arasındaki ilişkiyi araştırmak için Pearson Çarpım Momentler Korelâsyonuna göre analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu kısımda öncelikle öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum ve inanışlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri yorumlanarak genel bir çerçeve sunulmuştur. Sonrasında ise MTETİ puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve lisanstan önceki eğitimlerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesi değişkenlerine göre yorumlanmıştır. Öğretmen

adaylarının ÖMYT puanları ve bağımsız değişkenlere göre yapılan analizlerden elde edilen bulgulardan sonra, MTETİ ve ÖMYT puanları arasındaki ilişki yorumlanmıştır.

1. Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Tutum Ve İnanışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum ve inanışlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 2'de sunulmuştur.

Çizelge 2: *Öğretmen adaylarının MTETİ düzeyleri*

Ölçüm	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	SS	Tutum düzeyi
MTETİ puanı	106	2.03	4.71	4.01	0.49	Katılıyorum

Öğretmen adaylarının MTETİ'na ilişkin sahip oldukları en düşük tutum 2,03 olarak kodlanırken, en yüksek tutum ise 4,71 olarak kodlanmıştır. Standart sapma değeri 0,49 olarak hesaplanan verilerin ortalaması ise 4,01'dir. Buna göre öğretmen adaylarının matematik tarihini derslerinde kullanmaya yönelik tutum ve inanışlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının MTETİ anketinde bulunan her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapma değerleri ise Çizelge 3'te görülmektedir.

Çizelge 3: *Öğretmen adaylarının her bir maddeye verdikleri cevaplara ait betimsel istatistik*

Ölçek Maddeleri	$\bar{x}$	SS
1. Matematik tarihi ile matematik eğitimini bütünleştirmek zordur.	2.42	0.93
2. Matematik tarihi hakkında bilgi sahibi olmak, matematiğe neden ihtiyaç duyulduğuna dair fikir verir.	4.53	0.84
3. Matematik eğitiminde matematik tarihinden yararlanılması, farklı bir bakış açısı ve sunuş biçimi sağlamasıyla matematiği öğrenmeye olumlu katkı sağlar.	4.41	0.9
4. Matematik tarihinin matematik derslerinde kullanılması, öğrencilerin matematikten soğumalarına neden olur.	1.78	0.89
5. Tarihteki ünlü matematikçilerin bile matematikle uğraşırken hata yaptıklarını görmek, öğrencilerin matematik öğrenmeye yönelik motivasyonlarını artırır.	3.78	0.91
6. Matematiğin tarihini öğrenmek, öğretmen adaylarının mesleki birikimlerini zenginleştirir.	4.58	0.78
7. Öğretmen adaylarına matematik tarihini verecekleri eğitimde nasıl kullanacakları ile ilgili dersler verilmelidir.	4.35	0.91
8. Matematik tarihi matematiksel kavramları birbirine bağlamamızı ve bunların arasındaki yakın ilişkileri görmemizi sağlar.	4.15	1.02
9. Matematik tarihi sunduğu alternatif yaklaşımlar ve birçok örnek ile öğrencilerin matematik konularını derinlemesine anlamasına yardımcı olur.	3.97	0.94
10. Matematik tarihi öğrencilere matematiğin birçok farklı kültürün evrensel bir ürünü olduğunu fark ettirir.	4.49	0.77
11. Matematik tarihi kaynaklı öğretim araç-gereçlerini nasıl kullanacağım hakkında bir fikrim yok.	2.60	0.78
12. Matematik tarihinin matematik öğretim sürecine nasıl entegre edileceğini bilmiyorum.	2.52	0.98
13. Matematik tarihiyle bütünleştirilmiş matematik eğitimi, öğrencilere matematiğin ne olduğuna dair daha gerçek ve kapsamlı bir görüntü sunar.	4.25	0.84
14. Matematik tarihinden seçilen gerçek hayat problemleri ilköğretim matematik eğitiminde kullanılmalıdır.	4.31	0.85
15. Matematik tarihi matematik öğretmek için kullanışlı bir araçtır.	4.1	0.98
16. Matematik tarihi matematik eğitimine entegre edilmelidir.	4.2	0.81
17. Gelecekte öğreteceğim matematik konularının tarihsel gelişimleri hakkında yeterli bilgiye sahip değilim.	2.97	0.86
18. Matematik tarihinden yararlanılarak matematik dersleri için yazılı ve görsel öğretim araçları geliştirilebilir (Ör. Çalışma yaprağı, oyun, yapboz, belgesel, çizgi film...).	4.51	0.73
19. Matematik tarihi, matematiğin toplumdaki yeri ve önemini anlamaya yardımcı olur.	4.4	0.79
20. Öğretmenin derslerde matematik tarihine yer vermesi, öğrencilerin matematik kaygılarını artırır.	1.81	0.74
21. Matematik tarihini matematik derslerine dahil etmek matematik öğretimini aksatır.	1.83	0.86
22. Matematik tarihi öğrencilerin kendi yetenek ve deneyimlerini kullanarak matematiği yeniden keşfetmelerine olanak sağlar.	4.06	0.85
23. Matematik tarihinin ilköğretim matematik programıyla bütünleştirilmesi, öğrenci ve öğretmenlerin yükünü artırır.	2.54	1.08
24. Matematiğin eski kaynaklarının incelenmesi, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin modern matematiğin avantajlarını görmesine olanak tanır.	4.28	0.81
25. Matematik tarihinden yola çıkılarak geliştirilecek öğretim etkinlikleri sınıf ortamında öğrencilerin ilgisini çekmeyecektir.	1.95	0.87
26. Matematik tarihi sınıf ortamının bilgi aktarılan bir yer olmaktan çıkıp araştırma yapılan bir yere dönüşmesine yardım eder.	3.84	0.9
27. İlköğretim matematik programına matematik tarihinden yola çıkılarak hazırlanmış etkinlikler dahil edilmelidir.	4.12	0.86
28. Öğretmen adayları, matematik kavramlarının tarihsel gelişimi hakkında bilgi ve fikir sahibi olmalıdırlar.	4.41	0.79
29. Matematik tarihinin ilköğretim matematik programında nasıl yer aldığını bilmiyorum.	2.61	0.95
30. Matematik tarihi, matematiğin diğer disiplinlere (Ör. Fizik) olan katkılarını ve onlarla içerisinde bulunduğu yakın ilişkiyi görmemizi sağlar.	4.03	1.02
31. Matematik kavramlarının eski ve modern matematikteki ele alınışlarının karşılaştırılması, öğrencilerin kavramları anlamasına yardım eder.	3.94	1.06
32. Matematik tarihinden yola çıkılarak hazırlanmış öğretim etkinliklerini derslerimde kullanmayı düşünmüyorum.	1.91	1.03
33. Matematik tarihi kaynaklı öğretim araç-gereçlerini matematik derslerinde kullanmak zaman kaybına neden olur.	1.83	0.84
34. İşlenen matematiksel konunun tarihsel gelişimi hakkında bilgi sahibi olmak, öğrencilerin o konuyu daha iyi öğrenmesini sağlar.	4.26	0.84
35. Matematik tarihinin matematik derslerinde kullanımı önemli değildir.	1.59	0.77

Çizelge 3'te görüldüğü gibi katılımcıların en yüksek katılım gösterdikleri madde "Matematiğin tarihini öğrenmek, öğretmen adaylarının mesleki birikimlerini zenginleştirir." ($\bar{x}$=4.58; ss=0.78) maddesidir. Bu maddeyi "Matematik tarihi hakkında bilgi sahibi olmak, matematiğe neden ihtiyaç duyulduğuna dair fikir verir." ($\bar{x}$=4.53; ss=0.84) maddesi takip etmektedir. Katılımcıların en yüksek üçüncü sırada, 4.51 ortalama ile (ss=0.73) "Matematik tarihinden yararlanılarak matematik dersleri için yazılı ve görsel öğretim araçları geliştirilebilir (Ör. Çalışma yaprağı, oyun, yapboz, belgesel, çizgi film...)." maddesine yanıt verdikleri görülmektedir.

a) Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Tutum Ve İnanış Puanları İle Cinsiyetleri ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının MTETİ puanlarının cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre aldığı değerler Çizelge 4'te görülmektedir.

Çizelge 4: *Matematik öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf seviyesine göre MTETİ puanlarına ait varyans analizi sonuçları*

	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F istatistiği	p	η^2
Sınıf	1	0.201	0.881	0.350	0.009
Cinsiyet	1	2.179	9.568	0.003	0.086
Sınıf * cinsiyet	1	0.612	2.690	0.104	0.026
Hata	102	0.228			

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının MTETİ puanlarının istatistiksel olarak farklılaştığı görülmektedir [F(1,102)=9.568, p<0.05, η2=0.086). Buna göre kadın öğretmen adaylarının ortalama puanlarının (x=4.09) erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarından (x=3.78) fazla olması istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0.05). Öğretmen adaylarının MTETİ puanlarının %8.6'sı cinsiyet değişkeni ile açıklanabilir. Öğretmen adaylarının MTETİ puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı da görülmektedir [F(1,102)=0.881, p>0.05). Dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması (4.02), birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının tutum puanları ortalaması (4.01) ile neredeyse aynıdır. Ayrıca MTETİ puanları üzerinde cinsiyet ve sınıf düzeyinin ortak bir etkisi bulunmamaktadır [F(1,102)=2.690, p>0.05].

b) Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Tutum Ve İnanış Puanları İle Öğrenim Yaşamlarında Matematik Derslerinde Matematik Tarihinden Bahsedilip Bahsedilmemesi Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının lisans öncesi öğrenimlerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesi değişkenine göre MTETİ puanlarının aldığı değerler Çizelge 5'te görülmektedir.

Çizelge 5: *Öğretmen adaylarının lisans öncesi öğrenimlerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmeme durumuna göre MTETİ puanlarına ilişkin t-testi sonuçları*

		N	$\bar{x}$	SS	t	p
MTETİ	Bahsedildi	48	4.17	0.34	3.127	0.002
	Bahsedilmedi	58	3.89	0.56		

Öğretmen adaylarının MTETİ puanları, lisans öncesi öğrenimlerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesine göre anlamlı farklılık göstermektedir (t(106)=3.127, p<0.05). O halde lisans öncesindeki derslerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesi, MTETİ bağlamında önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Bu bağlamda lisans öncesi öğrenimlerinde matematik tarihi bahsedilen grubun MTETİ puanı ortalaması (x=4.17), bahsedilmeyen grubun ortalamasından (x=3.89) anlamlı derecede daha yüksektir.

2. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Matematik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarına ait ortalama ve standart sapma değerleri Çizelge 6'da görülmektedir.

Çizelge 6: *Öğretmen adaylarının ÖMYT düzeyleri*

Ölçüm	n	Min.	Max.	$\bar{x}$	SS	Tutum düzeyi
ÖMYT	106	1	5	4.21	0.63	Katılıyorum

Öğretmen adaylarının ÖMYT'a ilişkin sahip oldukları en düşük tutum 1 olarak kodlanırken, en yüksek tutum ise 5 olarak kodlanmıştır. Standart sapma değeri 0.63 olarak hesaplanan verilerin ortalaması ise 4.21'dir. Buna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ÖMYT ölçeğinde bulunan her bir maddeye verdikleri cevapların ortalamaları ve standart sapma değerleri ise Çizelge 7'te görülmektedir.

Çizelge 7: *Öğretmen adaylarının her bir maddeye verdikleri cevaplara ait betimsel istatistik*

Ölçek maddeleri	X̄	SS
1.Edindiğimiz bilgilerin paylaşılması gerektiğine inanırım.	4.59	0.75
2. Yakınımdaki insanlara bir şeyler öğretmekten hoşlanırım.	4.56	0.73
3. Çevremdeki insanların yaşadığı sorunlarda, kendimi onların yerine koyarak yardımcı olmaya çalışırım.	4.41	0.78
4. Gündelik yaşantılar ile eğitim arasında ilişki kurmaya çalışırım.	4.29	0.83
5. Eğitimle ilgili sorunların öncelikli olarak çözülmesi gerektiğine inanırım.	4.44	0.84
6. Eğitimle ilgili filmler izlemekten keyif alırım.	4.04	1.01
7. Eğitimle ilgili kitaplar okumayı tercih ederim.	3.51	1.01
8. Kitap okurken eğitimle ilgili hususlar dikkatimi çeker.	3.94	0.98
9. Öğretmenlik diğer mesleklere göre öncelikli tercihimdir.	3.61	1.26
10. Öğretmenlikte manevi doyumun maddi doyumdan daha önemli olduğuna inanırım.	4.4	0.96
11. Öğretmen olma fikri beni heyecanlandırıyor.	4.16	1.11
12. Öğretmenliğin, diğer mesleklere göre kişisel gelişime katkı sağlayan bir meslek olduğunu düşünüyorum.	4.56	0.79

Çizelge 7'de görüldüğü gibi katılımcılar en yüksek ortalama ile "Edindiğimiz bilgilerin paylaşılması gerektiğine inanırım." ($\bar{X}$=4.59, ss=0.75) maddesine cevap vermişlerdir. Bu maddeyi 4.56 ortalama ile "Yakınımdaki insanlara bir şeyler öğretmekten hoşlanırım." (ss=0.73) ve "Öğretmenliğin, diğer mesleklere göre kişisel gelişime katkı sağlayan bir meslek olduğunu düşünüyorum." (ss=0.79) maddeleri takip etmiştir.

a) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Cinsiyetleri ve Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre ÖMYT puanlarına ait değerler Çizelge 8'de görülmektedir.

Çizelge 8: *Öğretmeni adaylarının cinsiyet ve sınıf seviyesine göre ÖMYT puanlarına ait varyans analizi sonuçları*

	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F istatistiği	Anlamlılık	η^2
Sınıf	1	0.044	0.127	0.722	0.001
Cinsiyet	1	6.485	18.850	0.000	0.156
Sınıf * cinsiyet	1	0.666	1.936	0.167	0.019
Hata	102	0.344			

Öğretmen adaylarının ÖMYT puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir [F(1,102)=18.850, p<0.05, η2=0.156). Buna göre kadın öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalaması (x=4.34) erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarının ortalamasından (x=3.77) fazla olması istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0.05). Öğretmen adaylarının öğretmenlik tutum puanlarının %15.6'sı cinsiyet değişkeni ile açıklanabilir. Öğretmen adaylarının ÖMYT puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmediği de görülmektedir [F(1,102)=0.127, p>0.05). Ayrıca matematik tarihini matematik eğitiminde kullanmaya ilişkin tutum puanları üzerinde, cinsiyet ve sınıf düzeyinin ortak bir etkisi bulunmamaktadır [F(1,102)=0.167, p>0.05].

b) Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğrenim Yaşamlarında Matematik Derslerinde Matematik Tarihinden Bahsedilip Bahsedilmemesi Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ÖMYT puanlarının lisans öncesi öğrenimlerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesine göre aldığı değer Çizelge 9'da görülmektedir.

Çizelge 9: *Öğretmen adaylarının lisans öncesi öğrenimlerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmeme durumuna göre ÖMYT puanlarına ilişkin t-testi sonuçları*

		N	Ortalama	SS	t	p
Öğretmenlik tutumu	Bahsedildi	48	4.32	0.45	1.837	0.069
	Bahsedilmedi	58	4.11	0.74		

Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları lisans öncesi öğrenimlerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesine göre anlamlı farklılık göstermemektedir (t(106)=1.837, p>0.05). O halde lisans öncesinde öğrenimleri derslerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesi durumunun, öğretmenlik tutumlarını etkilemediği yorumu yapılabilir.

3. Öğretmen Adaylarının Matematik Tarihinin Matematik Eğitiminde Kullanılmasına Yönelik Tutum Ve İnanışları İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Öğretmen adaylarının MTETİ ile ÖMYT puanları arasındaki ilişki, yapılan Pearson Çarpım Momentler Korelâsyonuna göre incelenmiştir. MTETİ ve ÖMYT puanları arasındaki Pearson korelasyon katsayısı ($r=0.547; n=106; p=0.00$) için hesaplanan anlamlılık değeri $p<0.05$ olduğundan, MTETİ ve ÖMYT arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve anlamlı olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada matematik öğretmen adaylarının tarihi, matematik eğitiminde kullanmaya yönelik tutum ve inanışları ile öğretmenliğe yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş ve adayların her iki tutum düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, lisans öncesi öğrenim hayatlarında matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesi gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yapılan analizler sonrasında öğretmen adaylarının matematik tarihini derslerinde kullanmaya yönelik tutum ve inanışlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Aydın (2018) matematik öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik öğretiminde kullanımıyla ilgili olumlu beklenti ve inanışlara sahip olduğu belirtmiştir.

Matematik tarihini matematik eğitiminde kullanmaya yönelik tutum ve inanışlar ile cinsiyet değişkeni değerlendirildiğinde, katılımcıların matematik tarihini kullanmaya yönelik tutumlarının cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Kadın öğretmen adaylarının matematik tarihinin, eğitiminde kullanılmasına yönelik tutum puanları, erkeklerden daha yüksektir. Benzer şekilde lisans öncesinde öğrenimlerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesi, tarihin matematik eğitimine entegrasyonuna yönelik inanç ve tutumlar bağlamında önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Daha önce derslerde matematik tarihinden bahsedilen grubun matematik tarihi kullanmaya yönelik tutum puanlarının, diğer gruptan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Dündar ve Çakıroğlu (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun daha önceki matematik derslerinde konuların matematik tarihiyle entegre edilmiş olarak öğretilmediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları tarihin entegre edilmesi ile yapılan derslerden de memnun kaldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları farklı matematik konularında da matematik tarihinin konulara entegre edilmesinin gerekliliğini matematiğe yönelik motivasyonun artacağı, matematiğe ilişkin olumlu tutum sergileneceği, problem çözme becerilerinin gelişeceği, öğretmenlere rehber olacağı ve öğrencilerde matematiğe karşı merak uyandırması gibi nedenlerle kullanılması gerekliliğini ifade etmişlerdir.

Matematik tarihini matematik eğitiminde kullanmaya yönelik tutumlar ile sınıf düzeyi değişkeni değerlendirildiğinde, tutum puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. O halde öğrencilerin lisans eğitimlerine yeni başlamaları ile tüm dersleri tamamlayarak mezun olmak üzere olmaları, matematik tarihini derslerinde kullanmalarına yönelik tutumlarını değiştirmemektedir. Benzer şekilde aldıkları lisans derslerinin tarihi, matematik eğitiminde kullanmalarına ilişkin tutumlarını değiştirmediği yorumu yapılabilir. O halde bir matematik öğretim yöntemi olarak tarihin, matematik eğitiminde kullanılması lisans eğitimine yeni başlayan ve lisans eğitimini tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının tutumlarını değiştirmemiştir.

Alpaslan, Işıksal ve Haser (2014) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada tarihin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutumun cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından farklılık oluşturduğunu belirtmişlerdir. Buna göre kadın öğretmen adaylarının tutum puanları, erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarından yüksektir. Benzer şekilde birinci sınıftan dördüncü sınıfa doğru tutum puanları artmış, birinci sınıf ile ikinci ve üçüncü sınıf, ikinci sınıf ile dördüncü sınıf tutum puanlarının ortalaması ise anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Sınıf düzeyine göre farklılaşmanın nedeni, öğretmen yetiştirme programlarının tarihle ilgili dersler ve matematik öğretim yöntemlerine yönelik dersler aracılığıyla öğretmen adaylarının matematik tarihi bilgisine katkı sağlayabilecek nitelikte olmasıdır (Alpaslan, Işıksal ve Haser, 2014). Ancak bu çalışmada birinci sınıf ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının tarihi matematik eğitiminde kullanmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. O halde dördüncü sınıf katılımcıları için lisans öğrenimleri boyunca aldıkları alan ve alan eğitimi derslerinin, farklı bir

öğretme stratejisi olarak tarihin matematik eğitiminde kullanılmasına yönelik tutumu artırmadığı yorumu yapılabilir. Benzer şekilde bu çalışmada da kadın öğretmen adaylarının tutum puanları erkek öğretmen adaylarının tutum puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni olarak da kadın öğretmen adaylarının daha öğrenci merkezli ve işbirlikçi öğrenme ortamlarını tercih etmeleri olarak gösterilmiştir (Alpaslan, Işıksal ve Haser; 2014). Bunu sağlamak için de kadın öğretmen adayları farklı bir öğretim tekniği olarak matematik tarihini, matematik eğitiminde kullanmayı tercih edebilirler. Kadın öğretmen adaylarının matematik tarihini, eğitiminde kullanmaya yönelik tutum ve inanışlarının, erkek öğretmen adaylarından anlamlı derecede yüksek olduğu diğer çalışmalar tarafından da desteklenmektedir (Aydoğdu, Yüksel; 2013).

Matematik tarihi uygulamalarının öğrencilerin başarısını ve derse karşı tutumunu artırdığı bilinmekledir (Başıbüyük ve Soylu, 2019; Bayam, 2012; İdikut, 2007). Matematik tarihinden etkinliklerin eğitimde kullanılması gerekliliği matematik öğretmenleri ve adayları arasında yaygın bir düşüncedir (Baki ve Bütüner, 2010; Baki ve Yıldız, 2010; Yenilmez, 2011). Öğretmen adayları matematik kavramlarının gelişim süreci hakkında bilgi sahibi olmanın alana özgü genel kültürü artıracağını, bunun da yapacakları öğretimi daha etkili hale getireceğini düşünmektedirler. Öğrencilerin motivasyonlarını canlı tutmak amacı ile derse karşı ilgilerini sağlamak için de tarihin eğitime entegrasyonunun öğretim ortamında kullanılması gerektiğini de ifade etmektedirler. Ayrıca matematiğin evrimsel yapısını fark eden öğretmen adayları, matematiğe hayranlıklarının arttığını da belirtmişlerdir (Baki ve Bütüner, 2010; Baki ve Yıldız, 2010; Gönülateş, 2004; Sullivan, 2000; Yenilmez, 2011). Bu açıdan araştırmanın bulguları literatürde öğretmen adaylarının matematik öğretiminde matematik tarihinden yararlanma konusunda olumlu görüşe sahip oldukları ve matematik sınıflarında motivasyonu yükselteceğini gösteren bazı araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bütüner (2018) öğretmenlerin derslerinde matematik tarihini kullanma konusunda kendilerini yetersiz bulduklarını belirtmiştir. Ayrıca zaman yetersizliği, sınavlarla matematik tarihinin uymaması gibi nedenlerle derslerinde matematik tarihini kullanmadıklarını ifade etmiştir. Benzer şekilde Gençkaya (2018) çalışmasında matematik öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde matematik tarihinin kullanılmasının gerekli ve önemli olduğunu düşündüklerini ancak matematik tarihi konusunda yetersiz bilgiye sahip olma, vakit azlığı, sınavlar nedeniyle kullanmadıklarını belirtmişlerdir. O halde bu çalışmanın sonuçları ve alanyazında bulunan çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının tarihi matematik eğitiminde kullanmaya yönelik tutum ve inanışlarının olumlu seviye olduğu ancak öğretmenlerin ise kendilerini bu konuda yetersiz hissettikleri yorumu yapılabilir. O halde hizmet içi seminerler düzenlenerek öğretmenlerin bu konuda bilgilerinin arttırılması ve bu sayede kendilerini yeterli görmeleri sağlanabilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç da öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde ve olumlu olduğudur. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla da desteklenmektedir (Bulut, 2009; Ömür, Nartgün, 2013; Şahin Taşkın, Hacıömeroğlu, 2010; Terzi, Tezci, 2007). Bu çalışmaların sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin olumlu tutumlar geliştirdikleri ve mesleklerini sevdikleri yorumu yapılabilir. Eğitim sisteminde yaşanan sıkıntılar göz önüne alındığında mesleğini severek yapan öğretmenlerin varlığı gelecek nesiller adına umut vericidir. Matematik öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile cinsiyet değişkeni değerlendirildiğinde, kadın öğretmen adaylarının tutumlarının anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum puanlarının farklılaşmasında cinsiyet istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturmaktadır. Kadın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutum puanları, erkek öğretmen adaylara göre daha yüksektir. Bu sonuç yapılan bazı araştırmaların sonuçları ile paralellik gösterirken (Çapri, Çelikkaleli, 2008; Ömür, Nartgün, 2013; Uğurlu, Polat, 2011), aksine yapılan bazı çalışmalarda cinsiyetin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı sonucu elde edilmiştir (Bulut, 2009; Keskinkılıç Yumuşak, 2015; Tanel, Kaya Şengören, Tanel, 2007). Kadın öğretmen adaylarının mesleğe yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının nedeni bu mesleği daha çok benimsemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarının sınıf düzeyi ve lisans öncesi öğrenimlerinde matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesine göre değişmediği de görülmüştür. O halde öğrencilerin mesleğe yönelik tutumlarında birinci ya da dördüncü sınıfta olmalarının önemli bir değişken olmadığı söylenebilir. Benzer şekilde mesleğe yönelik tutumu bağlamında, öğrenim hayatlarında matematik tarihinden bahsedilip bahsedilmemesi de önemli bir değişken olmadığı ifade

edilebilir. Alanyazında yapılan benzer çalışmalarla sınıf düzeyinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutum üzerinde etkili olmadığı desteklenmektedir (Baykara Pehlivan, 2008; Terzi & Tezci, 2007; Uğurlu, Polat, 2011). Fakülteye yeni başlayan öğretmen adayları ile mezun durumunda bulunan öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olmaması aldıkları eğitimin ve derslerin tutumlarını değiştirmediği yorumu yapılabilir. Bununla birlikte fakülteye yeni başlayan öğrencilerin de mesleğe yönelik olumlu ve yüksek tutuma sahip olmaları da öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtikleri anlamına gelmektedir (Terzi & Tezci, 2007). Bu öğrenciler fakülteye severek başlamış olsalar da aldıkları lisans eğitimi sonucunda mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı bir artış olması beklenmektedir. Gerek bu çalışmanın sonucu gerek alanyazındaki çalışma sonuçları birlikte değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında bir değişim olmamasının nedenlerinin daha detaylı bir şekilde, nitel olarak tasarlanacak çalışmalarla da desteklenerek araştırılması önerilebilir. Tanel, Kaya Şengören & Tanel (2007) fizik öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin tutumlarını araştırdıkları çalışmalarında tutumun sınıflara göre arttığını ancak sadece dördüncü sınıf ile birinci ve beşinci sınıf öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu farklılığın nedeni olarak öğrencilerin son sınıfa gelmesiyle birlikte atanma sorunu, sınav telaşı gibi nedenlerle tutumlarının düşmesi şeklinde yorumlamışlardır.

Çalışmanın sonuçlarına göre öğretmen adaylarının tarihi, matematik eğitiminde kullanmaya ilişkin tutum ve inanışları ile mesleğe yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişkinin varlığından söz edilebilir. Öğretmen adaylarının tarihini matematik eğitiminde kullanmaya ilişkin tutum ve inanışlarının, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının %54,7'sini açıkladığı söylenebilir. Bu sonucun bir yorumu, tarihin matematik eğitiminde kullanılmasına ilişkin tutum ve inanışların, öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları artırdığı şeklinde olabilir. Etkili bir öğretmen olmak için matematik tarihine yer veren ve güçlü bir matematik altyapısına sahip olmaya önem veren öğretmenlerin, derin ve kapsamlı alan bilgisi geliştirmede matematik tarihinin oynadığı kilit rolü anlamaları olasıdır. Matematik eğitiminde matematik tarihine yer veren öğretmenlerin güçlü bir matematik altyapısının etkili bir öğretmen olmalarına yardımcı olduğu konusunda hemfikir oldukları belirtilmektedir (Horton, 2011). Dolayısıyla tarihin matematik eğitimine entegrasyonu, öğretmenlerin alan bilgisini ve dolayısıyla mesleki gelişimini destekleyeceğinden mesleğe yönelik tutumu artırmada etkili olabilir.

Bu sonucun bir diğer yorumu da mesleğe ilişkin tutumun, tarihi matematik eğitiminde kullanmaya ilişkin tutum ve inanışları artırabileceği olabilir. Kişinin çeşitli durumlara, fikirlere karşı davranışını, o duruma ilişkin tutumu şekillendirmektedir (Tavşancıl ve Keser, 2002). Buradan mesleklerine yönelik tutumların, öğretmenlerin yapacakları öğretimi şekillendireceği sonucu çıkarılabilir. Matematik öğretmeni adaylarının sahip oldukları düşük tutum seviyesinin gelecekte yapacakları öğretimi kısıtlayarak öğrencisinin de derse karşı olumsuz tutum geliştirmesini sağlayacağı belirtilmektedir (Battista, 1986). O halde öğretmen adaylarının sahip olduğu yüksek tutumun da mesleklerini severek yapacakları, öğretimlerini zenginleştirmeleri için farklı yöntem-teknikler kullanacakları anlamına gelmektedir. Yapacakları öğretimin daha açık ve anlaşılır olması için dersi zenginleştirerek farklı yöntemler kullanması ise öğrencilerini motive ederek derse karşı istekli olmalarını sağlayacaktır (Clark, 2012). Matematik tarihinin sınıfta kullanılması matematik öğrenmeyi daha dinamik bir deneyim haline getirebilir. Bu da öğrenmeyi destekleyerek derin anlamaların oluşmasına neden olur. Böylece tarihin eğitime entegrasyonuyla matematiğin gelişimsel yapısını keşfeden öğretmenin mesleki gelişimini de olumlu yönde destekleyebilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Alpaslan, M. (2011). *Prospective elementary mathematics teachers' knowledge of history of mathematics and their attitudes and beliefs towards the use of history of mathematics in mathematics education* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Alpaslan, M., Işıksal, M., & Haser, Ç. (2014). Pre-service mathematics teachers' knowledge of history of mathematics and their attitudes and beliefs towards using history of mathematics in mathematics education. *Science & Education*, *23*(1), 159-183.

Aydın, S. (2018, Kasım). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Tarihiyle İlgili Bilgi ve Tutumları. Paper presented at 2nd *International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies*, Samsun.

Aydoğdu, N., & Yüksel, İ. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihi inanç ve tutumları ile yaratıcılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(4), 186-194.

Baki, A. & Bütüner, S.Ö. (2010). Matematik tarihi etkinlikleriyle zenginleştirilmiş sınıf ortamından yansımalar. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Özetleri (ss. 104). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.

Baki, A., & Yıldız, C. (2012). Matematik Tarihine ve Derslerde Kullanım Yollarına Yönelik Görüş Ölçeği Geliştirme Çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences 7(4)*, ss. 1017-1031.

Baş, M. (2019). Matematiğin tarihsel gelişimi ve matematik tarihinin matematik eğitiminde kullanılması. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, *3*(1), 1-22.

Başıbüyük, K., & Soylu, Y. (2019). Matematik derslerinde matematik tarihi kullanımının matematik tutumuna etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*, 769-783.

Battista, M. T. (1986). The relationship of mathematics anxiety and mathematicalknowledge to the learning of mathematical pedagogy by preservice elementary teachers. School Science and Mathematics, 86 (1), 10-19.

Bayam, S. B. (2012). *İlköğretim matematik eğitiminde öğrencilerin matematik tarihi bilmelerinin matematiğe yönelik başarı ve tutumlarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu, Türkiye.

Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *4*(2).

Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.

Bütüner, S. Ö. (2018). Secondary school mathematics teachers' knowledge levels and use of history of mathematics. *Journal of Education and Training Studies*, *6*(1), 9-20.

Büyükgöze Kavas, A., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(25), 13-21.

Clark, K. M. (2012). History of mathematics: Illuminating understanding of school mathematics concepts for prospective mathematics teachers. *Educational Studies in Mathematics*, *81*(1), 67-84.

Clark, K., Kjeldsen, T., Schorcht, S., Tzanakis, C., & Wang, X. (2016, July). History of mathematics in mathematics education. Recent developments. In *History and Pedagogy of Mathematics*.

Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(15), 33-53.

Dursun, Ş. & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *24*(2).

Dündar, S. & Çakıroğlu, M. (2014). Why should the mathematics history be used in mathematics education?. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 522-534.

Ernest, P. (1989). The knowledge, beliefs and attitudes of the mathematics teacher: A model. *Journal Of Education For Teaching*, *15*(1), 13-33.

Fauvel, J. (1991). Using history in mathematics education. *For The Learning Of Mathematics*, *11*(2), 3-6.

Fried, M. N. (2001). Can mathematics education and history of mathematics coexist?. *Science & Education*, *10*(4), 391-408.

Furinghetti, F. (2004). History and mathematics education: A look around the world with particular reference to Italy. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, *3*(1-2), 1-20.

Genç, M. & Karataş, İ. (2018). Matematik tarihinin matematik öğretimine entegrasyonu: Hârezmî'nin tam kareye tamamlama yöntemi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *26*(1), 219-230.

Gençkaya, Ş. (2018). Matematik eğitiminde matematik tarihinin kullanılmasının farklı bakış açılarından incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Eğitim Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Gönülateş, F.O. (2004). Prospective teachers' views on the integration of history of mathematics in mathematics courses (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Gulikers, I., & Blom, K. (2001). A historical angle', a survey of recent literature on the use and value of history in geometrical education. *Educational Studies İn Mathematics*, *47*(2), 223-258.

Gürsoy, K. (2010). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik tarihinin matematik öğretiminde kullanılmasına ilişkin inanç ve tutumlarının incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, Türkiye.

Horton, L. B. (2011). *High school teachers' perceptions of the inclusion of history of mathematics in the classroom*. University of Massachusetts, Lowell.

İdikut, N. (2007). *Matematik öğretiminde tarihten yararlanmanın öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve matematik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.

İnceoğlu, M. (2004). *Tutum, Algı, İletişim*. Ankara: Elips Kitap.

Kahramanoğlu, R., Yokuş, E., Cücük, E., Vural, S., & Şiraz, F. (2018). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği (ÖMYTÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, *13*(11).

Karaca, E. (2006). Öğretimde planlama ve değerlendirme dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (16).

Karakuş, F. (2009). Matematik tarihinin matematik öğretiminde kullanılması: Karekök hesaplamada Babil metodu. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, *3*(1), 195-206.

Keskinkılıç Yumuşak, G. (2015). Öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve mesleğe yönelik tutumları. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, *4*(2), 466-481.

Man-Keung, S. (2000). The ABCD of using history of mathematics in the (undergraduate) classroom. *Paleontological Society Papers*, *6*, 3-10.

Metin, M. (2014). Kuramdan uygulamaya bilimsel araştırma yöntemleri (1. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Ömür, Y. E. & Nartgün, Ş. S. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları ile güdülenme. *Eğitimde Politika Analizi*, *2*(2), 41-55.

Polat, K., Eyceyurt Türk, G. & Altaylı Özgül, D. (2020). Investigation of teaching practice course in school, faculty and pre-service teacher dimensions. *Eurasian Journal of Teacher Education, 1*(2), 129-147.

Sullivan, K.M. (2000). *Preservice secondary mathematics teachers' attitudes about the history of mathematics* (Unpublished master's thesis). Available from proquest dissertations and theses database (UMI No. 1399933).

Şahin Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Examining preservice teachers' attitudes towards teaching profession in elementary education: A combination of quantitative and qualitative methods. *Elementary Education Online*, *9*(3).

Tanel, R., Sengoren, K. S., & Tanel, Z. (2007). Fizik öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *2*(22), 1-9.

Tanrıöğen, A. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tavşancıl, E., & Keser, H. (2001). İnternete yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, *34*(1), 45-60.

Terzi, A. R., & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *52*(52), 593-614.

Toprakçı, E. (2009). Öğretmenlerin suç karnesi- yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analiz. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, *IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri Kitabı*, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) Erisim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suc-karnesi.pdf

Tzanakis, C., Arcavi, A. (2000). Integrating history of mathematics in the classroom: an analytic survey. In Fauvel, J. Maanen, J. (Ed.). History in Mathematics Education: the ICMI study. Dordrecht: Ed. Kluwer Academic Publishers, 2000. p. 201-240.

Uğurlu, C., & Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *35*(1), 68-74.

Yenilmez, K. (2011). Matematik öğretmeni adaylarının matematik tarihi dersine ilişkin düşünceleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *30*(30), 79-90.

Predictions of Pre-service Teachers' Lifelong Learning Tendency and their Satisfaction with their Choice of Teaching Profession on their Professional Orientation and Career Development Desires

Assoc. Prof. Dr.Özlem Karakış
Bolu Abant İzzet Baysal University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8934-3912
karakis_oibu.edu.tr

Asisst. Prof. Dr. Zeynep Demirtaş
Sakarya University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0403-7199
zeynept@sakarya.edu.tr

Abstract

The aim of this research is to examine how the lifelong learning tendencies of teacher candidates and their satisfaction with the choice of teaching profession predict their desire for career orientation and career development. The research was carried out by descriptive and relational scanning methods. The sample of the study consisted of 471 teacher candidates. In the study, data were obtained from Demographic Information Form, Lifelong Learning Tendencies Scale, the Scale of Satisfaction with the Choice, and Professional Orientation and Career Development Desires Scales. According to the results of the research, it was concluded that the lifelong learning tendencies of the teacher candidates are at a moderate level, while their satisfaction with the choice of teaching profession and their desire for professional orientation and career development are at a high level. At these levels, differences were found according to the variables of gender and grade level. In addition, in the study, it was concluded that the lifelong learning tendencies of the teacher candidates and their satisfaction with the choice statistically significantly predicted their professional orientation and career development desires.

Keywords: *Lifelong learning, Career development, Satisfaction with the choice, Teacher candidates.*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 77-92

Research Article

Received: 2022-05-26
Accepted: 2022-10-19

Suggested Citation

Karakış, Ö. & Demirtaş, Z. (2022). Predictions of pre-service teachers' lifelong learning tendency and their satisfaction with their choice of teaching profession on their professional orientation and career development desires, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 77-92. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1121973

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: While almost all people who used to have a certain profession could do the same job with the same knowledge throughout their lives, it seems that this is not possible today. Therefore, people's constant effort to renew themselves brings continuity after formal education. According to Akkoyunlu and Kurbanoğlu (2002), one of the skills that people must have in order to exist in the information society is "lifelong learning". The rapid technological developments in the information society have caused the education systems to be insufficient in some areas to adapt to this process, and therefore the factors that teacher candidates take into account when choosing this profession. Choosing a profession is a complex decision-making process that many variables work together. This decision-making process works with emotional and cognitive data with a psychological and sociological background. One of these emotional data is teaching professional choice satisfaction. The continuous increase in the standard of living has also led to the career development desires of teacher candidates which can be defined as the desire to plan all the activities necessary for the individual to plan his/her career through education, self-education and work experience and to realize his career plans. The needs of the current global education, the rapidly changing technological needs and the increasing need for well-equipped teachers in educational institutions require teachers to have a desire for lifelong learning and career development in order to keep up with this change. Therefore, it is thought that it is important to evaluate teacher candidates' lifelong learning tendencies and their satisfaction with their choice of teaching profession predict their career development desires.

Method: This study is a descriptive study in terms of determining the levels of prospective teachers' lifelong learning tendencies, their satisfaction with their choice of teaching profession and their desire for career development, and examining the differentiation status according to various variables; a relational research in that lifelong learning tendencies and satisfaction with their choice of teaching profession predict their career development desires. According to Gay and Airasian (2000), studies aiming to reveal the current situation are examined within the scope of descriptive survey model. Moreover, according to Büyüköztürk et al. (2020), on the other hand, relational studies are studies that are used to find the relationship between two or more variables in order to find clues about cause and effect between variables.

The research was carried out on 471 teacher candidates. In the study, the Demographic Information Form prepared by the researchers, the Lifelong Learning Tendency Scale developed by Diker-Çoşkun (2009), the Scale of Satisfaction with the Choice, and Professional Orientation and Career Development Desires Scale, developed by Watt and Richardson (2008) and adapted to Turkish language by Eren and Tezel (2010), were used.

Findings and Suggestions: According to the findings obtained in the research, it was seen that the lifelong learning tendencies of the teacher candidates were at medium level, while the satisfaction with the choice of teaching and their professional orientation and career desires were at high level. As a result of the t-test, it was seen that there was no statistically significant difference in the level of satisfaction with the choice between female and male teacher candidates. There was a statistically significant difference in favor of male teacher candidates in lifelong learning tendency levels. There was a statistically significant difference in favor of female teacher candidates in the levels of professional orientation and career development desire. It was determined that the differences in the lifelong learning tendencies of teacher candidates were not statistically significant. It was determined that the differences in the satisfaction of teacher candidates with the satisfaction with the choice of teaching are between the third and fourth grades and in favor of the fourth grades. In the study, it was also determined that the differences in the professional orientation and career development desires of the teacher candidates were between the third and fourth grades and in favor of the fourth grades. In addition, in the study, it was concluded that the lifelong learning tendencies of the teacher candidates and their satisfaction with the choice statistically significantly predicted their professional orientation and career development desires.

Teachers need to create a lifelong learning model in order to integrate their pre-service training and in-service training. In this context, teachers need to constantly learn knowledge and skills according to their own needs and use lifelong learning to independently provide their own professional development (Wang, 2018). It is promising for the development of the teaching profession that teacher candidates in pre-service education have a tendency to lifelong learning and have a desire to develop themselves professionally. The fact that pre-service teachers, who are especially satisfied with choosing the teaching profession, have these characteristics can be seen as a harbinger of contributing to the development of the teaching profession. In this context, lifelong learning and professional development needs of teacher candidates should be determined in the pre-service education process, and policies should be created and implemented to support their development in these aspects.

Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Öğretmenlik Mesleğini Seçimlerinden Duydukları Memnuniyetin Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzularını Yordaması

Dr. Öğr. Üyesi Özlem Karakış
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8934-3912
karakis_o@ibu.edu.tr

Doç. Dr. Zeynep Demirtaş
Sakarya Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0403-7199
zeynept@sakarya.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğini seçimden duyulan memnuniyetlerinin mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularını nasıl yordadığının incelenmesidir. Araştırma, betimsel ve ilişkisel tarama yöntemleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 471 öğretmen adayı oluşturmuştur. Veriler, Demografik Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Seçimden Duyulan Memnuniyet Ölçeği ve Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta düzeyde, öğretmenlik mesleğini seçimden duyulan memnuniyet ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu düzeylerde cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin ve seçimden duyulan memnuniyetlerinin, mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yaşam boyu öğrenme, Kariyer geliştirme, Seçimden duyulan memnuniyet, Öğretmen adayları.*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 77-92

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-05-26
Kabul: 2022-10-19

Önerilen Atıf

Karakis, Ö. ve Demirtaş, Z. (2022). Öğretmen adaylarinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyetin mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularini yordaması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 77-92. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1121973

GİRİŞ

Bilim ve teknolojide yaşanmakta olan hızlı gelişmeler bireylerin ortalama yaşam süresi içinde birçok yenilikle karşılaşmalarına neden olmaktadır. Bu yeniliklerin oluşma süreci ise bireyin yaşam süresinden daha kısadır. Bu süreçte bireylerin hayatlarının ilk dönemlerinde kazandıkları bilgiler yaşamları boyunca geçerliliğini yitirmektedir. Önceden bir mesleği yapan bireyler, yaşam boyu yaptıkları işte sahip oldukları aynı bilgileri kullanabilirken, bugün bunun geçerli olmadığı görülmektedir. Knapper ve Cropley'e (2009) göre, değişime bağlı olarak var olan bilgi aynı hızla güncelliğini kaybetmekte, mevcut bilgi ve beceriler zaman içerisinde yetersiz kalmaktadır. Dolayısıyla, toplumların ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip bireylerin bu değişimlerden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu yeni süreç, eğitimin bireylerin yaşamının belirli bir döneminde sınırlandırılmaması gereğini ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda, eğitim sistemlerinin sürekli geliştirilmesi ve eğitimin niteliğinin artırılmasına yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bireyler de, bu gelişmelere ayak uydurabilmek için sürekli öğrenen konumuna gelmiştir. Bu durum, bireylerin kendilerini yenileyebilmesi için örgün eğitimin ardından yaygın eğitim kurumları aracılığıyla yaşamları süresince öğrenmeye devam etmesini gerektirmektedir. Akkoyunlu ve Kurbanoğlu'na (2002) göre, "yaşam boyu öğrenme (YBÖ)", öğrenmede devamlılığı sağlamak, bilgi toplumlarında varlığını sürdürebilmek için bireylerin sahip olması gereken özelliklerden biridir. Bugünün bilgi toplumu, "sürekli gelişim" ve "YBÖ" özelliklerine sahip bireylere ihtiyaç duymaktadır. Öğrenmede sürekliliği sağlama ve yaşam boyu gelişme olgusu, 21. yüzyıl için tanımlanan bireysel özelliklerin başında gelmektedir (Fındıkçı, 2004). Yaşam boyu öğrenme arzusunda olan öğretmen adayları öğrenmede sürekliliği sağlayacak kişilerin başında yer almaktadır. Eğitim alanındaki bu gelişmeler öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularının da gelişmesine yol açmıştır. Kariyer gelişimi bireysel özelliklere dayanır ve yaşamı boyunca bireylerin yapmış olduğu seçimlerden etkilenir. Kordon'a (2006) göre, kariyer gelişimi, yaşam boyunca dinamizm gerektiren bir süreç olup, bir mesleği seçerek o mesleği yapmakla sonlanmamaktadır. Niles ve Harris-Bowlsbey'e (2013) göre kariyer gelişimi sürecinde, bireyler mesleki açıdan yükselmeye ve ilerlemeye yönelik çok sayıda farklı kararlar alırlar ve seçimlerde bulunurlar. Bireyin mesleğini devam ettirme sürecinde duyuşsal ve bilişsel birçok faktör etkili olmaktadır. Bu duyuşsal özelliklerden biri de meslek seçiminden duyulan memnuniyettir. Öğretmen adaylarının meslek seçiminden duydukları memnuniyet onların bu mesleği devam ettirmelerinde önemli bir faktördür. Sürekli gelişim ve hızlı teknolojik gelişmeler, eğitim sistemlerinin bu hızlı sürece uyum sağlamada bazı konularda yetersiz kalmasına ve dolayısıyla öğretmen adaylarının bu mesleği seçerken dikkate aldıkları etmenlerin de incelenmesine neden olmuştur. OECD'ye (2005) göre, son on yılda artan çeşitli öğrenci popülasyonu, okulların daha yüksek sosyal beklentileri, genişleyen bilgi alanları ve yeni sorumluluklar ve öğretmenlerin günlük işlerinin gittikçe daha karmaşık ve talepkar hale gelmesinden dolayı insanları öğretmenlik mesleğini seçmeye ve bu mesleği devam ettirmeye motive eden şeyleri anlamak için yapılan araştırmalara da ilgi oldukça artmıştır.

Farklı kaynaklarda "hayat boyu öğrenme", "sürekli öğrenme", "sınırsız öğrenme", "yetişkin eğitimi" ya da "halk eğitimi" gibi çeşitli biçimlerde adlandırılan YBÖ kavramı (Ersoy ve Yılmaz, 2010) ilk kez Basil Yeaxlee tarafından 1929 yılında ifade edilmiştir (Smith 2001, Peter 2008'den akt. Budak 2009: 697). YBÖ kavramı, Avrupa konseyi, UNESCO ve OECD'de ise 1960'ların sonunda "sürekli eğitim", "yaşam boyu öğrenme" veya "éucation permanente" olarak ortaya çıkmıştır (Jallade ve Mora 2001'den akt., Tight, 2003). YBÖ, eğitimde yeniden yapılanmada anahtar kavram olarak ilk kez 1970 yılında Paul Lengrand tarafından UNESCO Konferansı'nda sunulan "Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş" adlı bildiri ile gündeme gelmiştir (Polat ve Odabaş, 2008). Bu kavram sonrasında E. Faure (1972) başkanlığındaki Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu'nun yaşam boyu öğrenmenin gerekliliğine işaret eden "Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını" adlı bir rapor ile UNESCO'nun gündemine girmiştir (Akkuş, 2008; Toprak ve Erdoğan, 2012). Bu komisyonda eğitimin "yaşam boyunca süren bir etkinlik" olduğu kararına varılmıştır. (Akbaş ve Özdemir, 2002). YBÖ bireylerin yaşanan değişikliklere uyum sağlamak, bireysel ve mesleki gelişimlerini ilerletmek, sürekli eğitim fırsatlarını değerlendirmek için ihtiyaç duydukları amaçlı ve rastlantısal öğrenme yaşantılarını içermektedir (Kurt, 2000). YBÖ, insanların yaşamları boyunca kişisel gelişimlerini sağlamak ve yaşam kalitelerini arttırmak için kasıtlı, amaçlı olarak yürüttükleri öğrenmeler olarak belirtilmiştir (Overly, Mc-Quigg, Silvernail, & Coppedge, 1980' den akt., Dunlap, 2005:6). YBÖ sürecinde birbirinden bağımsız olan ve yine birbiriyle bağlantılı olan dikey geçişler sağlayan öğrenme dönemleri bulunmaktadır ve YBÖ hayattaki bütün bu öğrenme dönemlerini (Lynch, 1977); diğer bir ifadeyle, erken çocukluk

döneminden emeklilik dönemi ve sonrasını da kapsayan bütün resmi ve gayri resmi öğrenmeleri kapsamaktadır (Hitendra vd., 2008). Böylece, YBÖ, temel bilgi ve becerilerin sürekli yenilenmesi ile bireylerin yeni fırsatlar oluşturabilmesi ve daha ileri düzeyde öğrenim imkânlarına ulaşması anlamına da gelmektedir (Dunn, 2003). Bu da girişimci, araştıran-sorgulayan, problem çözebilen, eleştirel düşünen ve bilgi okuryazarı olan öğretmenler aracılığıyla mümkündür. 21. yüzyılda öğretmen, sınıfın tek ve mutlak otoritesi, her şeyi bilen ve bildiklerini öğrencilere öğreten kişi değil (Çötok, 2006:74), bilgi ile öğrenen arasında arabulucu, rehber, yaşam boyu öğrenen ve aynı zamanda öğreten kişidir (Merter ve Koç, 2010:525).

Temel bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyerek yaşam boyu öğrenme içinde olan bireylerin meslek yaşamlarında da kendilerini ve kariyerlerini geliştirme arzuları devam etmektedir. Kordon'a (2006) göre kariyer, yaşam boyu devam eden dinamik bir süreç olup bir meslek seçmekle ve bir mesleğe girmekle tamamlanmamaktadır. Mesleğe yönelme ile başlayan kariyer gelişim süreci, bireylerin mesleki ve diğer tüm yaşam rollerinin birbirini etkilemesi ile kazanılan deneyimler ile bireysel gelişimi de kapsayan ve özellikle iş yaşamında seyreden ilerleme, duraklama ve gerilemelerin tümüdür (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013). Kariyer, bireylerin kendi seçimleri ile gerçekleştirdiği bir olgudur. Bu yönüyle kariyer, bireylere seçilmesi gereken bir alternatif olarak hazır olarak sunulmamaktadır. Bireyler mesleğini seçebilir ancak kariyer seçimlerin de ötesinde bireylerin sahip olduğu sorumlulukları yerine getirerek oluşturduğu ve şekillendirdiği dinamik bir olgudur (Sukiennik vd., 2004'den akt., Gezer, 2015). Kariyer geliştirme, bireylerin kendi sahip oldukları özellikler, beceriler, yetenekler, deneyimler ve ilgilendikleri alanlar kapsamında kariyer fırsatlarını ve kendi mesleki amaçlarını değerlendirme ve geliştirmeye yönelik çabaları olarak değerlendirilebilir (Barutçugil, 2004). Kariyer geliştirme arzusu ise öğretmen adayları için öğretmenlik mesleğini icra ederken kendilerini sürekli geliştirmek için ne kadar istekli olduklarını gösteren bir olgudur (Watt ve Richardson, 2008). Öğretmenlerin mesleklerinde bilgi ve teknolojideki hızlı değişimlere uyum sağlamaları için kariyer geliştirme arzuları içinde olmaları gerektiği düşünülmektedir. Mesleğe yönelme olgusunu planlanan çaba ve planlanan ısrarlılık boyutlar oluştururken; kariyer geliştirme arzusu olgusunu da mesleki gelişim arzusu ve liderlik arzusu boyutları oluşturmaktadır (Richardson ve Watt, 2010). Aynı zamanda, mesleki gelişim süreci ve kariyer geliştirme arzusu bireylerin meslek seçimlerinden duydukları memnuniyetleriyle de bağlantılıdır. Richardson ve Watt'a (2010) göre, öğretmen adayları için "seçimden duyulan memnuniyet" öğretmenlik mesleğini tercih etmiş olmalarından dolayı duydukları memnuniyeti ifade eder.

Bugün geçerli olan küresel eğitim ihtiyaçları bağlamında eğitim kurumlarının donanımlı öğretmenlere gereksinimleri de artmaktadır. Bununla birlikte kariyer seçiminde öğretmenlik mesleğini isteyerek tercih eden öğretmen adaylarının hizmetöncesi eğitim sürecinde bu seçimlerinden memnuniyet duymaları ile mesleki gelişim arzularının devam edeceği düşünülebilir. Dolayısıyla literatürde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini bir kariyer olarak seçmelerinde etken olan motivasyonel faktörlerin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Yüce, Şahin, Koçer ve Kana, 2013; Ekinci, 2017; Bergmark, Lundström, Manderstedt ve Palo, 2018; Wang ve Houston, 2021; Taimalu, Luik, Kantelinen ve Kukkonen, 2021). Bu araştırmalara göre mesleğin isteyerek seçilmesi ve bu seçimden duyulan memnuniyetin, mesleki gelişim ve ilerlemede bir öncü olarak kabul edildiği söylenebilir. Bununla birlikte meslekte sürekli gelişim ve ilerleme arzusu yaşam boyu öğrenme ile sağlanabilir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerle yapılan araştırmalarda (Tamášová, 2015; Dută ve Rafailă, 2013; Zhou ve Tu, 2021) öğretmenlik mesleğinde ilerleme ve kariyer gelişimine katkı sağlaması yönüyle yaşam boyu öğrenmenin gerekliliği vurgulanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmalarda (Tovkanets, 2018; Wang, 2018) öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaçlarının olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda bu araştırmada öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerine sahip olmaları, öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmeleri ve bu seçimden memnun olmaları onların kariyerlerini geliştirme arzularını yordayacağı varsayılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyetin kariyer geliştirme arzularını yordama durumunu değerlendirmektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyet ve mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ne düzeydedir?

2- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyet ve mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?

3- Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyet mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularını ne düzeyde yordamaktadır?

Araştırmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz bilgi toplumunda, zorunlu eğitim bireylerin kendi kendine öğrenme becerilerini geliştirici ve kendilerini yaşam boyu öğrenmeye hazırlar nitelikte olmalıdır (Demirel 2010). Bu bağlamda günümüz eğitim sisteminin, bireylerin yaşamları boyunca karşılaşacakları değişimlere uyum sağlayabilecekleri ve bireylere yaşam boyu öğrenme becerilerini kazandıracak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Demiralay ve Karadeniz, 2008). Bu yapılanma ise kuşkusuz eğitimin yapı taşı öğretmenler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Öğretmen yetiştiren kurumlar olan eğitim fakültelerini de kapsayan ve "Avrupa Yükseköğretim Alanı" yaratmayı hedefleyen bir reform süreci olan Bologna Süreci'nin Durum Değerlendirme Raporu incelendiğinde, Türkiye'de yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretimdeki beş öncelik içerisinde belirtildiği görülmektedir. Türkiye, beş temel öncelik alanının dördünde, Bologna Ülkeleri ortalamasının üzerinde performans gösterirken sadece Yaşam Boyu Öğrenme alanında Bologna ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır (YÖK, 2007). Bu sonuç, Türkiye'de yükseköğretimde yaşam boyu öğrenme hedefine yönelik politika ve yöntemlerin gözden geçirilerek gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğinin bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Yaşam ve öğrenme karşılıklı etkileşim içindedir ve birbirini zenginleştirir. Yaşam boyu öğrenme, insanların hayatlarını daha nitelikli sürdürmesini sağlar. Bireyler formal eğitimi tamamladıktan sonra da eğitimlerine devam etme ve kendilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadır (Koç-Erdamar, 2007). Mesleki anlamda kendini geliştirme isteği, diğer bir ifadeyle, kariyer geliştirme arzusu, günümüzde geçerli olan küresel eğitimin ihtiyaçları, hızla değişen teknolojik ihtiyaçlar ve buna bağlı olarak eğitim kurumlarının donanımlı öğretmen ihtiyacının giderek artması, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu değişime ayak uydurabilmesi için gereklidir. Bireylerin kendilerini mesleki anlamda geliştirme isteği yükseköğretim aşamasında bile kendisini göstermektedir. Aslında bireyler, kariyer geliştirme arzusu ve meslek seçimlerinden duydukları memnuniyet düzeyleri ile de yaşam boyu öğrenendirler. Dolayısıyla, gelecek nesilleri yetiştirme arzusu içinde olan öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyetin kariyer geliştirme arzularını yordama durumunu değerlendirmenin önemli olduğu düşünülmektedir.

YÖNTEM

1.Araştırmanın Modeli

Bu çalışma öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyet ve kariyer geliştirme arzularının düzeylerini belirleme yönüyle betimsel tarama; çeşitli değişkenlere (cinsiyet ve sınıf düzeyi) göre farklılaşma durumunu incelemesi yönüyle nedensel karşılaştırma; yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyetin kariyer geliştirme arzularını yordaması yönüyle ilişkisel araştırma niteliğindendir. Mevcut durumu ortaya koyma amacı taşıyan araştırmalar betimsel tarama modeli kapsamında incelenilir (Gay ve Airasian, 2000). Nedensel karşılaştırma araştırmalarında deneysel müdahale olmaksızın doğal olarak oluşmuş ya da zaten var olan durumun olası nedenlerini belirlemek amacıyla grupları karşılaştırılmaktadır. İlişkisel araştırmalar değişkenler arasında neden-sonuca ait ipucu bulmak amacıyla iki ya da daha fazla değişken arasındaki var olan ilişkinin düzeyini belirlemeye yarayan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2020).

2.Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, Türkiye'nin Doğu Marmara ve Batı Karadeniz Bölgelerinde bulunan iki farklı devlet üniversitesinin eğitim fakültelerinin 1. 2. 3. ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarıdır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen araştırmanın örneklemini 471 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. "Öğretmen Adayı", öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı öğretim düzeyi ve alanında, okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yükseköğretim kurumu öğrencisini ifade etmektedir (http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf). Araştırma örnekleminin demografik özelliklerine ait dağılımlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Öğretmen Adaylarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişken	Kategori	Frekans (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	365	77.5
	Erkek	106	22.5
Sınıf Düzeyi	1	243	51.6
	2	77	16.3
	3	87	18.5
	4	64	13.6

Tablo 1'e göre öğretmen adaylarının %77.5'i (n=393) kadın, %22.5'i (n=106) erkektir. Katılımcıların %51.6'sı (n=243) birinci sınıf, %16.3'ü (n=77) ikinci sınıf, %18.5'i (n=87) üçüncü sınıf ve %13.6'sı (n=64) dördüncü sınıftır.

3.*Veri toplama Araçları ve Süreci*

Veri toplama araçlarının uygulanmasına yönelik etik kurul izni (Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu, 29.11.2021 tarihli, 2021/11 sayılı etik değerlendirme belgesi) ve kurumsal izinler (örneklemde belirtilen iki devlet üniversitesinin eğitim fakülteleri dekanlıkları tarafından verilen belgeler) alındıktan sonra, ölçme araçları, 2021-2022 güz döneminde, örneklemdeki gönüllü öğretmen adaylarına online olarak uygulanmıştır. Google-forms aracılığıyla hazırlanan ölçme araçlarına ait link, örneklemdeki eğitim fakültelerinin öğretim elemanı bilgi sisteminde bulunan ders duyuru platformlarından öğrencilere duyuru olarak yayınlanmıştır. Duyurular, eğitim fakültelerinin farklı bölümlerinde ve 1. 2. 3. 4. sınıflarda okutulan zorunlu derslerde yapılmıştır.

Araştırmada, Demografik Bilgi Formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Seçimden Duyulan Memnuniyet Ölçeği ve Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği kullanılmıştır. Demografik bilgi formu, öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıf düzeyini inceleyen iki maddeden oluşmaktadır.

3.1. Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği (YBÖEÖ):

YBÖEÖ, Diker-Çoşkun (2009) tarafından geliştirilmiş olup 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek motivasyon, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu olmak üzere 4 faktörlü olup 6'lı Likert biçiminde puanlanmaktadır. YBÖE'den alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 162'dir. YBÖE için belirtilen kesme puanları; 27-72 arası düşük, 73-117 arası orta ve 118-162 arası yüksek yaşam boyu öğrenme eğilimi olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin güvenirliği Cronbach-alpha iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışma kapsamında YBÖE'nin dört faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile incelenmiş olup ilgili yapıların doğrulandığı görüşmüştür ($\chi 2$ = 847.501; df = 315; $p < .001$; GFI = 0.88; CFI= 0.92; TLI = 0.91; RMSEA= 0.06 ve SRMR = 0.058). Ölçekten alınan alt faktör ve toplam puanların güvenirliği iç tutarlılık yöntemine dayalı olarak hesaplanan Cronbach-alpha (α) katsayısı ile incelenmiş olup alt boyutların ve ölçeğin tamamının güvenilir olduğu belirlenmiştir (motivasyon alt faktörü için 0.86, sebat alt faktörü için 0.87, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt faktörü için 0.85, merak yoksunluğu alt faktörü için 0.87 ve ölçeğin tamamı için 0.93).

3.2. Seçimden Duyulan Memnuniyet Ölçeği (SDMÖ):

SDMÖ, Watt ve Richardson (2008) tarafından geliştirilmiş ve Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Üç madde ve tek faktörden oluşan SDMÖ 7'li Likert olarak puanlanmaktadır. SDMÖ'den alınabilecek en düşük puan 3, en yüksek puan 21'dir. SDMÖ için belirtilen kesme puanları; 3-12 arası düşük, 13-21 arası yüksek seçimden duyulan memnuniyet olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışma kapsamında SDMÖ'nün tek faktörlü ve üç maddeden oluşan yapısı nedeniyle doymuş modele

(serbestlik derecesi 0 olan model) DFA analizi gerçekleştirilmemiştir. Mevcut araştırmada ölçeğin Cronbach-alpha (α) güvenilirliği 0.90 olarak hesaplanmıştır.

3.3. Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzuları Ölçeği (MYKGAÖ):

MYKGAÖ, Watt ve Richardson (2008) tarafından geliştirilmiş ve Eren ve Tezel (2010) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. MYKGA, planlanan çaba, planlanan ısrarlılık, mesleki gelişim arzusu ve liderlik arzusu olmak üzere 4 faktör ve toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek orijinalinde olduğu gibi 7'li Likert olarak puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan 119'dur. MYKGA için belirtilen kesme puanları; 17-50 arası düşük, 51-85 arası orta ve 86-119 arası yüksek mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzusu olarak değerlendirilmektedir. Ölçek geliştirme aşamasında ölçeğin dört faktörlü yapısının doğrulandığı ($\chi2$ = 2825.98, $\chi2/df$ = 1.95; RMSEA =.05; TLI = .90; CFI = .91) görülmüştür. Ölçek güvenirliği için hesaplanan Cronabach-alpha katsayısının alt boyutlar için 0.81-.087 arasında ve ölçeğin tamamı için 0.88 olduğu görülmüştür (Eren ve Tezel, 20120). Bu çalışma kapsamında MYKGA'nın dört faktörlü yapısı DFA ile incelenmiş olup ilgili yapıların doğrulandığı görüşmüştür ($\chi2$ = 314.512; df = 111; p < .001; GFI = 0.93; CFI= 0.97; TLI = 0.97; RMSEA= 0.062 ve SRMR = 0.044). Ölçekten alınan alt faktör ve toplam puanların güvenirliği iç tutarlılık yöntemine dayalı olarak hesaplanan Cronbach-alpha (α) katsayısı ile incelenmiş olup alt boyutların ve ölçeğin tamamının güvenilir olduğu belirlenmiştir (planlanan çaba alt faktörü için 0.94, planlanan ısrarlılık alt faktörü için 0.96, mesleki gelişim arzusu alt faktörü için 0.89, liderlik arzusu alt faktörü için 0.91 ve ölçeğin tamamı için 0.90).

4. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi öncesinde, kutu grafikleri ve z-değerleri ile yapılan inceleme sonucunda 27 veri uç değer, 13 veri ise Mahalanobis uzaklıkları ile yapılan inceleme sonucunda çok değişkenli aykırı değer olduğundan veri setinden çıkartılmıştır. Kalan 471 öğretmen adayı verisi ile analizler gerçekleştirilmiştir.

İlk aşamada araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarının orijinal faktör yapılarının doğrulanıp doğrulanmadığı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile incelenmiştir. Ölçme araçlarından elde edilen puanların güvenirlikleri için Cronbach-alpha (α) iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında alt faktör ve faktör puanlarına ait betimsel istatistikler hesaplanmıştır. İkinci alt problem kapsamında bağımsız değişkenlerin ele alınan değişkenlere farklılık gösterip göstermediği bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi (One-way ANOVA) ile incelenmiştir. Bu kapsamda normal dağılım varsayımları basıklık-çarpıklık değerleri ve histogramlar ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizler kapsamında ele alınan alt faktör ve faktör puanlarından bazılarında basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 değerini (Kim, 2013) aştığı fakat histogram dağılımı incelendiğinde ise normal dağılım varsayımını sağladığı belirlenmiştir. ANOVA sonucunda anlamlı çıkan sonuçlarda farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testinden faydalanılmıştır. Bunun dışında t-testi için Cohen d, ANOVA için ise $\eta2$ etki büyüklüğü katsayısı hesaplanmıştır. Cohen d katsayısının mutlak değerinin 0.2'den küçük olması çok küçük; 0.2-0.5 arasında olması küçük; 0.5-0.8 arasında olması orta, 0.8 ve üzeri olması büyük düzeyde etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988). $\eta2$ katsayısı için ise mutlak değerinin 0.01'den küçük olması çok küçük, 0.01-0.06 arasında olması küçük, 0.06-0.14 arasında olması orta, 0.14 ve üzerinde olması ise büyük etki olarak ele alınmıştır (Field, 2013).

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyet kariyer geliştirme arzularını yordama durumunu incelemek amacıyla aşamalı çoklu regresyon analiz kullanılmıştır. Analiz öncesinde analize ait varsayımlar sırasıyla ele alınmıştır. İlk olarak yordayıcı değişkenler ile bağımlı değişken arasında ayrı ayrı doğrusal ilişki olup olmadığı ikili olarak saçılım diyagramı ile incelenmiş ve görsel inceleme sonucunda varsayımın sağlandığı görülmüştür. Diğer bir varsayım olan doğrusallık ve artıkların dağılımının normalliği standardize edilmiş artık puanlar ile standardize kestirilen puanlar arasındaki saçılım diyagramı ile test edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Saçılım grafiğinde elde edilen uyum çizgisinin düz olduğu ve saçılımın o eksen etrafında yer aldığı dolayısıyla ilgili varsayımın sağlandığı görülmüştür. Son olarak değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olup olmadığı değişkenler arası korelasyon katsayıları ile varyans artış faktör (Variance Inflation Factor - VIF) ve Tolerans değeri (Tolerance Value – TV) değerleri ile incelenmiştir. Çoklu bağlantı, yordayıcı değişken ile bağımsız değişkenler arasında korelasyonların 0.80 üzeri değerler alması sonucu ortaya çıkan bir sorundur. VIF

değerinin 10'dan daha büyük ve Tolerans değerinin TV değerinin 0.10'dan küçük olması çoklu bağlantı sorununun olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2019). Korelasyon değeri ile birlikte elde edilen sonuçlar (VIF ≤ 10, TV > 0.10) yordayıcı değişken ile bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorunu bulunmadığını göstermiştir.

BULGULAR

Araştırmada incelenen alt probemlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

1. Araştırmanın Birinci Alt Problemi

Araştırma kapsamında incelenen ilk soru öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyet ve kariyer geliştirme arzularının ne düzeyde olduğudur. Bu kapsamda öğretmen adaylarının ölçme araçlarından aldıkları alt faktör ve toplam puanlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. *Öğretmen Adaylarının YBÖ, SDM ve MYKGA'na İlişkin Betimsel İstatistikler (n = 471)*

Değişken/Ölçek	Alt Faktörler	$\overline{X}$	ss	Minimum	Maksimum
YBÖE	Motivasyon	29.65	4.88	11	36
	Sebat	25.83	5.56	6	36
	Öğrenmeyi Düz. Yoksun.	12.27	6.05	6	36
	Merak yoksunluğu	21.75	8.70	9	53
	Toplam Puan	89.49	12.92	58	161
SDM	Toplam Puan	16.90	4.09	3	21
MYKGA	Planlanan çaba	25.64	3.41	4	28
	Planlanan ısrarlılık	22.20	5.84	4	28
	Mesleki gelişim arzusu	30.68	4.58	9	35
	Liderlik arzusu	18.62	6.62	4	28
	Toplam Puan	97.14	14.67	25	119

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin orta (¯X=89.49, S.s.=12.92), seçimden duyulan memnuniyetin yüksek (¯X=16.90, S.s.=4.09) ve mesleki yönelim ve kariyer arzularının yüksek (¯X=97.14, S.s.=14.67) düzeyde olduğu görülmüştür.

2. Araştırmanın İkinci Alt Problemi

Araştırmanın ikinci sorusu, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyet ve kariyer geliştirme arzuları öğrencilerin cinsiyetine ve sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu kapsamda, cinsiyete göre t-testi ile elde edilen bulgular Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. *Öğretmen Adaylarının YBÖ, SDM ve MYKGA'na İlişkin t testi sonuçları*

	Cinsiyet	$\overline{X}$	ss	sd	t	*p*	Cohen *d*
YBÖE	Kadın	88.41	12.52	469	-3.408	.000*	0.376
	Erkek	93.22	13.61				
SDM	Kadın	17.02	4.18	469	1.213	.226	-
	Erkek	16.47	3.89				
MYKGA	Kadın	97.87	14.47	469	1.986	.048*	0.216
	Erkek	94.66	15.15				

Not: * p < 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 3'e göre t-testi sonucunda kadın ve erkek öğretmen adaylar arasında seçimden duyulan memnuniyet düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (t(469)=1.213; p>.05). Yaşam boyu öğrenme eğilim düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmüş (t(469)=-3.408; p<.05) olup bu farklılık küçük düzeyde (d=0.376) ve erkek öğretmen adayları (¯X=93.22) lehinedir. Mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzu düzeylerinde istatistiksel anlamlı farklılık görülmüş (t(469)=1.986; p<.05) olup bu farklılık küçük düzeyde (d=0.376) ve kadın öğretmen adayları (¯X=97.87) lehinedir.

Bağımlı değişkenlerin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ANOVA testi ile karşılaştırılmış ve bulgular Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. *Bağımlı Değişkenlerin (YBÖE / SDM / MYKGA) Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları*

	Sınıf Düzeyi	$\overline{X}$	S.s.	sd	F	*p*	Fark	η^2
YBÖE	1.Sınıf	88.87	11.38	3-467	1.044	.373	-	-
	2.Sınıf	91.52	17.10					
	3.Sınıf	90.21	14.64					
	4.Sınıf	88.47	9.67					
SDM	1.Sınıf	17.08	3.94	3-467	3.157	.025*	3 - 4	0.020
	2.Sınıf	16.34	4.42					
	3.Sınıf	16.10	4.46					
	4.Sınıf	17.94	3.50					
MYKGA	1.Sınıf	98.14	98.14	3-467	3.086	.027*	-	0.019
	2.Sınıf	94.53	94.53					
	3.Sınıf	94.47	94.47					
	4.Sınıf	100.16	100.16					

Not: * p < 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin en yüksek ikinci sınıf (¯X=91.52), en düşük ise dördüncü sınıf (¯X=88.47) düzeyinde olduğu görülmüş fakat bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir (F(3,467)=1.044; p>.05). Öğretmen adaylarının seçimden duyulan memnuniyetlerinin birinci sınıftan (¯X=17.08) üçüncü sınıfa kadar (¯X=16.10) azalmış olduğu ve dördüncü sınıfta tekrar arttığı (¯X=17.94) görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı (F(3,467)=3.157; p < .05) ve küçük etkiye (η2=0.020) sahip olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan farklılaşmanın ise üçüncü sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ve dördüncü sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları, birinci sınıftan (¯X=98.14) üçüncü sınıfa kadar azalmış (¯X=94.47) ve dördüncü sınıfta tekrar artmıştır(¯X=100.16). Bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı (F(3,467)=3.086; p<.05) ve küçük etkiye sahiptir (η2=0.019). Ortaya çıkan farklılaşmanın üçüncü sınıflar ile dördüncü sınıflar arasında ve dördüncü sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir.

3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemi

Araştırmanın üçüncü sorusu, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyetin mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularını yordayıp yordamadığıdır. Bu kapsamda, öncelikle değişkenlerarası ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış, öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzuları ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı (r=0.118, p<.05) ve öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duyulan memnuniyet arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı (r=0.665, p<.05) ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ayrıca, yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duyulan memnuniyet arasında pozitif yönlü, çok zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan (r=0.008, p>.05) bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın üçüncü sorusuna yanıt vermek amacıyla aşamalı çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. *Mesleki Yönelim ve Kariyer Geliştirme Arzularını Yordanmasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları*

Model	Değişken	B	SH	β	t	*p*
Model 1	Sabit	56.863	2.149		26.465	.000*
	SDM	2.384	0.124	0.665	19.289	.000*
	$R = 0.665$; $R^2 = 0.442$; $\Delta R^2 = 0.442$; $F_{(1, 469)} = 372.054$*					
Model 2	Sabit	45.402	4.055		11.197	.000*
	SDM	2.381	0.122	0.664	19.468	.000*
	YBÖE	0.129	0.039	0.113	3.319	.001*
	$R = 0.675$; $R^2 = 0.455$; $\Delta R^2 = 0.013$; $F_{(2, 468)} = 195.510$*					

Not: * p < 0.05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 5'de görüldüğü üzere, mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzusunu yordamak amacıyla iki model oluşturulmuştur. Birinci modelde, seçimden duyulan memnuniyet değişkeni kariyer geliştirme arzusunu tek başına, pozitif yönlü (β=0.67; p<.05) ve istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır (F(1,469)=372.054; p<.05). Bu modelde bağımlı değişkendeki varyansın/değişkenliğin %44'ü yordayıcı

değişken tarafından açıklamaktadır (R2=0.44). İkinci modelde, yaşam boyu öğrenme eğilimleri değişkeni eklenmiş ve seçimden duyulan memnuniyet değişkeni ile birlikte kariyer geliştirme arzusunu istatistiksel olarak anlamlı şekilde yordamaktadır (F(2,468)=195.510; p<.05). Bu modelde, bağımlı değişkendeki varyansın/değişkenliğin %46'sı yordayıcı değişkenler tarafından açıklamaktadır (R2=0.46). Yaşam boyu öğrenme eğilimleri varyansa ilave %1.'lik (ΔR2=0.013) bir katkı sağlamıştır. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzusu üzerinde etki sıralaması seçimden duyulan memnuniyet (β=0.66; p<.05) ve yaşam boyu öğrenme eğilimi (β=0.04; p<.05) biçimindedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri orta düzeydedir. Erkek öğretmen adayları ile kadın öğretmen adayları arasında YBÖ eğilimleri arasında erkek öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık vardır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre YBÖ eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının YBÖ eğilimlerinin orta düzeyde (Arslan, 2019; Güçlü vd., 2013), yüksek düzeyde (Bilici ve Bağcı, 2020; Yılmaz, 2018) ve düşük düzeyde (Tunca vd., 2015) olduğu sonuçlarına varılmıştır. Cinsiyete göre YBÖ eğilimlerinin erkek öğretmen adaylarının lehine sonuçlanan araştırmalar (Karakış, 2022; Tunca vd., 2015) olduğu gibi kadın öğretmen adaylarının lehine sonuçlanan (Bilici ve Bağcı, 2020; Bulaç ve Kurt, 2019) ve fark olmayan (Arslan, 2019; Boztepe ve Demirtaş, 2018; Yılmaz, 2018) araştırmalar da literatürde yer almaktadır. Bu bağlamda yapılan bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen ve çelişen araştırmaların olması, araştırmaların farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde gerçekleştirilmesinden kaynaklanabilir. Bu durum üniversitelerin YBÖ'ye yönelik amaçları, bu amaçlara yönelik yaptıkları çalışmalar ile YBÖ kültürünü öğrencilere kazandırma düzeylerindeki farklılıkla açıklanabilir. Çoğu üniversitede eğitim fakültelerinin akredite olma süreciyle birlikte YBÖ kültürünün artacağı söylenebilir.

Araştımanın bir diğer sonucuna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini seçmelerinden duydukları memnuniyet düzeyleri yüksek düzeydedir. Salifu vd. (2018) tarafından öğretmenlere ve Hennessy ve Lynch (2016) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmalarda da katılımcıların öğretmenlik kariyeri seçimlerinden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada, kadın ve erkek öğretmen adaylar arasında seçimden duyulan memnuniyet düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı ancak sınıf düzeyine göre üçüncü ve dördüncü sınıf arasında, dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç mesleki gelişim açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu durum hizmet öncesi mesleki gelişim sürecinin son basamağında yer alan öğretmen adaylarının, kendilerini öğretmenlik mesleğine uygun ve hazır olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Nitekim bu araştırmanın diğer bir sonucuna göre öğretmen adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzularının yüksek düzeyde olduğu ve üçüncü sınıf ile dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adayları arasında dördüncü sınıflar lehine mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adayları arasında mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda kadın öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzuları daha yüksektir. Benzer şekilde gençlerin mesleki gelişim ve kariyer geliştirme arzularına yönelik yapılan araştırma sonuçları da, kadınların erkeklere göre daha yüksek kariyer beklentilerine sahip olduklarını göstermektedir (Al-Bahrani vd., 2020; Nadeem ve Khalid, 2022; Patten ve Parker, 2012). Ayrıca, öğretmenlik mesleğini kadınlar ilk meslek olarak tercih etmekte (Yüce, Şahin, Koçer ve Kana., 2013), kadın öğretmenlerin mesleki doyumları erkek öğretmenlere göre daha fazla (Saiti ve Papadopoulos, 2015) ve öğretmenlik kariyerini seçimlerinden dolayı memnuniyet düzeyleri daha yüksektir (Kılınç, Watt ve Richardson, 2012). Az sayıda olsa da cinsiyete göre fark olmayan (Gür Erdoğan ve Arsal, 2015; Karakış, 2021) ve erkekler lehine fark olan (Aydın, 2018; Demir ve Arabacı, 2021) araştırmalar da bulunmaktadır. Bu sonuçlar öğretmenlik mesleğinin bir kadın mesleği olarak görülme eğiliminden kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuca göre öğretmen adaylarının mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları ile YBÖ eğilimleri arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzuları ile öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duyulan memnuniyet arasında pozitif yönlü, zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının YBÖ eğilimleri ile öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duyulan memnuniyet arasında pozitif

yönlü, çok zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki söz konusudur. Ayrıca, seçimden duyulan memnuniyet değişkeni kariyer geliştirme arzusunu tek başına, pozitif yönlü ve anlamlı bir şekilde yordamaktadır. YBÖ eğilimleri ile seçimden duyulan memnuniyet değişkenleri birlikte kariyer geliştirme arzusunu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bu sonucu destekleyen Du Preez'in (2018) araştırma sonucuna göre öğretmenlik mesleğini isteyerek seçen öğretmen adaylarının öğretmenliği yaşam boyu bir kariyer seçimi olarak algılama olasılıkları daha yüksektir. Eren (2012) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının kendilerini mesleki açıdan geliştirme arzuları ile öğretmenlik mesleğini seçimlerinden duydukları memnuniyet arasındaki ilişkinin planlanan çabanın arabuluculuğuyla gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte Eren ve Tezel (2010) ile Gür Erdoğan ve Arsal (2015) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının mesleki yönelimlerinin, öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarıyla ve meslek seçiminden dolayı duydukları memnuniyetle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu saptanmıştır. Bruinsma ve Jansen (2010) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenlik mesleğini içsel motivasyonla isteyerek seçen öğretmen adaylarının kariyer geliştirme arzularının, dışsal motivasyonel faktörlere dayalı olarak öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar bağlamında gerçekten öğretmen olmak istedikleri için öğretmenlik mesleğini kariyeri olarak seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini icra ederken mesleki gelişim sürecine devam edecekleri düşünülebilir. Mesleki gelişimdeki süreklilik ise yaşam boyu öğrenme ile gerçekleşebilir. YBÖ yeterliliklerine sahip bireyler, hem kişisel hem de mesleki gelişimlerini yaşam boyu sürdürebilmektedirler. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinde sürekli gelişmeyi amaç edinen öğretmen adaylarının YBÖ eğiliminde olmaları önemlidir. Bu araştırmada belirlenen sonuçlar bu çıkarımı güçlendirmektedir. Benzer şekilde bireylerin YBÖ eğilimleri ile kariyer geliştirme arzuları arasında ilişkilerin bulunduğu araştırmalar mevcuttur. Edokpolor ve Omiunu (2017) tarafından üniversitedeki öğretim görevlileri ile yapılan araştırmada kariyer geliştirme hizmetlerinin öğrencilerin YBÖ öz yeterliklerini geliştirmede rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dută ve Rafailă (2013) tarafından yapılan araştırmada da üniversitedeki öğretim elemanlarına göre öğretmenlerin, mesleki gelişim ile profesyonelliklerini artırmaları ve bilgilerini güncellemeleri için YBÖ'ye ihtiyaçları olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle mesleki gelişim ve mesleki süreklilik YBÖ'nin kaynakları olarak görülmektedir. Yapılan başka bir araştırmada (Zhou ve Tu, 2021) üniversite öğretmenlerinin YBÖ'lerini etkileyen faktörler mesleki gelişim açısından incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre mesleki gelişim boyutlarını oluşturan organizasyonel öğrenme kültürü, yönetsel etkililik, öğrenme içeriğine odaklılık, işbirlikçi öğrenme ve psikolojik güçlendirme ile YBÖ arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler ortaya çıkmıştır. Bu faktörler YBÖ'de arabulucu olarak görev yapmaktadır. Aydın (2018) tarafından yapılan araştırmada da, sınıf öğretmeni adaylarının YBÖ eğilimleri ile mesleki yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca YBÖ'nin kariyer geliştirme arzusunu yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar bağlamında bir öğretmenin bilimde, teknolojide, ekonomide ve toplumda yaşanan hızlı değişimlerin getirdiği ihtiyaçlar karşısında kendi kişisel gelişimi için yaşamı boyunca öğrenmeye devam etmesinin bir ihtiyaç olduğu söylenebilir. YBÖ, öğretmenlerin kariyer gelişimi için bir zorunluluktur (Tamášová, 2015). Feng ve Ha (2016) tarafından yapılan araştırmada YBÖ'nin mesleki gelişim üzerinde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. YBÖ sürecinde özellikle yetişkin eğitimcilerin mesleki gelişimlerini sağlamada ulusal, kurumsal ve bireysel ihtiyaçlara yönelik mesleki gelişim programlarının önemi artmaktadır (Chen vd., 2021). YBÖ, eğitim sürecinde, sürekli mesleki gelişim kavramıyla güçlü bir şekilde bağlantılı olan, yaşam boyu planlı, amaçlı, sistematik ve değerli öğrenmeyi vurgulamaktadır. Mesleki gelişim, YBÖ'nin bir yönüdür ve uygulayıcıların, ister resmi ister gayri resmi olsun, sürekli öğrenme ihtiyacını kabul etmeleri gerekir. Herhangi bir mesleğin gücü ve kalitesi, büyük ölçüde, o meslek üyelerinin mesleğe hazırlık, göreve başlama ve hizmet içi devam eden gelişimin üç aşamasını nasıl yönettiğine bağlıdır (Kaur, 2017). Tovkanets (2018) tarafından Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmenler için YBÖ'nin geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların incelendiği araştırmada, öğretmenler için YBÖ'yi organize etmenin önemi öğretmenlerin mesleki eğitimini, kendi kendine eğitimde profesyonelleşmeyi, entegrasyon için etkili yollar aramaya yönelik refleksif uygulamalarını geliştirmesine olanak sağladığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri ile hizmet içi eğitimlerinin entegrasyonunu gerçekleştirmek için bir YBÖ modeli oluşturmaları gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin sürekli olarak kendi ihtiyaçlarına göre bilgi ve becerileri öğrenmeleri ve bağımsız olarak kendi mesleki gelişimlerini sağlamak için YBÖ'yi kullanmaları gerekmektedir (Wang, 2018). Hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarının YBÖ eğiliminde olmaları ve

kendilerini mesleki açıdan geliştirme isteğine sahip olmaları öğretmenlik mesleğinin gelişimi için değerli olduğu düşünülmektedir. Özellikle öğretmenlik mesleğini seçmekten memnun olan öğretmen adaylarının bu özelliklere sahip olması öğretmenlik mesleğinin gelişimine katkı sağlanacağını düşündürmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde YBÖ ile mesleki gelişim ihtiyaçları belirlenmeli, bu yönlerde gelişimlerini destekleyici politikalar oluşturulmalı ve uygulanmalıdır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akbaş O., & Özdemir S.M. (2002). Avrupa Birliğinde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, Yaz-Güz, 155-156.

Akkoyunlu, B., & Kurbanoğlu, S., (2002). Bilgi okuyazarlığı. *TBD Bilişim-Bilişim Kültürü Dergisi*, 83, 20-40.

Akkuş, N. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme Becerilerinin Göstergesi Olarak 2006 Pısa Sonuçlarının Türkiye Açısından Değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Al-Bahrani, M. A., Allawati, S. M., Shindi, Y. A. A., & Bakkar, B. S. (2020). Career aspiration and related contextual variables. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 703-711. http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2020.1730201

Arslan, A. (2019). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *VIII. Eurasian Conference on Language & Social Studies*. October 18-20, Proceedings Book, 337-335. Antalya, Turkey. http://dx.doi.org/10.35578/eclss.52775.

Aydın, B. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleriyle kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi.* İstanbul: Kariyer Yayınları.

Bergmark, U., Lundström, S., Manderstedt, L., & Palo, A. (2018). Why become a teacher? Student teachers' perceptions of the teaching profession and motives for career choice. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 266-281. http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2018.1448784

Bilici, O., & Bağcı, H. (2020). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile e-öğrenmeye hazır bulunuşlukları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 205-219.

Boztepe, Ö., & Demirtaş, Z. (2017). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme ve iletişim memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(2), 327-335.

Bruinsma, M., & Jansen, E. P. W. A. (2010). Is the motivation to become a teacher related to pre-service teachers' intentions to remain in the profession?. *European Journal of Teacher Education, 33*(2), 185-200.

Bulaç, E., & Kurt, M. (2019). Öğretmen adaylarinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(*1), 125-161.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Chen, Z., Pavlova, M., & Ramons, C. (2021). A systematic approach to adult educators' professional development in Singapore: challenges and future developments. *International Journal of Lifelong Education, 40*(5-6), 455-470. http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2021.1978006

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences.* New York: Routledge.

Çötok, N. A. (2006). *Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Eğitim Olgusu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Demir, A. H., & Arabacı, İ. B. (2021). The relationship between proactive personality traits and engagements towards the profession and career development desires of classroom teachers. *Journal of Education and Humanities, 12*(23), 1-22.

Demiralay, R., & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.

Demirel, M. (2010). İlköğretim programlarına yaşam boyu öğrenme becerileri açısından eleştirel bir bakış. http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/583.pdf (Erişim tarihi: 17.04. 2022)

Diker-Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmes.* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Dunlap, J.C. (2005). Changes in students' use of lifelong learning skill during a problem-based learning project. *Performance Improvement Quarterly*, 18(1), 5-33.

Dunn, E. (2003). Life Through Learning; Learning Through Life, The Lifelong Learning Strategy for Scotland: Summary (p.3). The Scottish Government. http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/47032/0028820.pdf

Du Preez, M. (2018). The factors influencing mathematics students to choose teaching as a career. *South African Journal of Education, 38(*2). http://dx.doi.org/10.15700/saje.v38n2a1465

Dută, N., & Rafailă, E. (2013). Importance of the lifelong learning for Professional development of university teachers - needs and practical implications. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 127,* 801-806. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.358

Edokpolor, J. E., & Omuinu, S. E. (2017). Role of career development services in developing students lifelong learning selfefficacy: Vocational and adult education lecturers' perceptions. *Baltic Journal of Career Education and Management, 5*(1), 30-45.

Ekinci, N. (2017). Pre-service teachers' motivational factors affecting their teaching profession and field choices. *Elementary Education Online*, 16(2), 394-405. http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304706

Eren, A., & Tezel K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching, and future time perspective: A mediational analysis. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1416-1428.

Eren, A. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki yönelimi, kariyer geliştirme arzuları ve kariyer seçim memnuniyeti. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 20*(3), 807-826.

Ersoy, A., & Yılmaz, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri: kuramsal bir yaklaşım. A. Aydın. ve K. Ateş (Yay. Haz.) *Bilgi Okuryazarlığı'ndan 'Yaşam Boyu Öğrenme'ye* içinde (s. 48-73). İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.

Feng, L., & Ha, J. L. (2016). Effects of teachers' information literacy on lifelong learning and school effectiveness. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 12*(6), 1653-1663 http://dx.doi.org/10.12973/eurasia.2016.1575a

Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim.* İstanbul: Hayat Yayıncılık.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics.* London: Sage Publications.

Gay, L., & Airasian, P. (2000) *Educational research competencies for analysis and experience*. 6th Edition, Prentice-Hall, Upper Saddle River.

Gezer, U. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde kariyer bilinci geliştirme: öğretmen görüş ve uygulamalar.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Güçlü, S., Bostan, N., & Tabak, R., S. (2013). Dumlupınar Üniversitesi hemşirelik bölümü son sınıf öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme davranışlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 21*(2), 459-468.

Gür Erdoğan, D., & Arsal, Z. (2015). Öğretmen adaylarının akademik branş memnuniyetleri ile öğretmenlik mesleğine yönelme ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 147-171.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis.* Cengage Learning.

Hennessy, J., & Lynch, R. (2016). I chose to become a teacher because. Exploring the factors influencing teaching choice amongst pre-service teachers in Ireland. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 45*(2), 106-125. http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2016.1183188

Hitendra P., Wilss, L., & Boulton-Lewis G. (2008). Work and learning. In *Lifelong learning: Concepts and contexts*., eds. Peter Sutherland, Jim Crowther, 218-229. London: Routledge.

Karakış, Ö. (2021). Relationship between professional engagement, career development aspirations and motivation towards the teaching profession of prospective teachers. *Participatory Educational Research (PER), 8*(2), 308-329. http://dx.doi.org/10.17275/per.21.41.8.2

Karakış, Ö. (2022). The relation between future time perspective, online learning self-efficacy and lifelong learning tendency: a mediation analysis. *International Journal of Curriculum and Instruction, 14*(1), 404-423.

Kaur, J. (2017). Lifelong learning and professional development. *International Journal of Research in Social Sciences and Humanities, 7*(3), 125-133.

Kılınç, A., Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2012). Factors influencing teaching choice in Turkey. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 40*(3), 199-226. http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2012.700048

Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry Endodontics,* 38(1), 52–54.

Knapper, K. C., & Cropley, A. J. (2000). Lifelong learning in higher education. London: Great Britain.

Koç-Erdamar, G. (2007). *Yaşam boyu öğrenme eğitimde yeni yönelimler*. Demirel, Ö. (Ed.) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kordon, E. (2006). *Yetkinliklere dayalı kariyer planlama ve endüstri mühendisliği öğrencileri için bir uygulama* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lynch, J. (1977). *Lifelong education and the preparation of educational personnel*. Hamburg: Unesco Institute for Education.

Merter, F., & Koç, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin bilgi eğitimi tutumu konusundaki tutumları. *IX. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 20-22 Mayıs, Elazığ.

Nadeem, F., & Khalid, R. (2018). The relationship of gender role attitudes with career aspirations and career choices among young adults. *Pakistan Journal of Psychological Research, 33*(2), 455. link.gale.com/apps/doc/A676633852/HRCA?u=anon~77c9f669&sid=googleScholar&xid=9fbc3ed8.

Niles, S. G., & Harris-Bowlsbey, J. (2013). *Career development interventions in the 21st century.* Pearson Education.

OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf

Patten, E., & Parker, K. (2012). *A gender reversal on career aspirations: young women now top young men in valuing a high-paying career. Pew Social & Demographic Trends Report.* Washington, District of Columbia: Pew Research Center. http://www.pewsocialtrends.org/2012/04/19/a-gender-reversal-on-career-aspirations/

Polat, C., & Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. İçinde Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı, Antalya (Türkiye), 27-30 Mart.

Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). *Current and future directions in teacher motivation research*. In T. C. Urdan ve S. A. Karabenick (Eds.), The decade ahead: applications and contexts of motivation and achievement (pp. 139-173). London: Emerald.

Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). School teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management, 29*(1), 73-97. http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081

Salifu, I., Alagbela, A. A., & Ofori, C. G. (2018). Factors influencing teaching as a career choice (FIT-Choice) in Ghana. *Teaching Education, 29*(2), 111-134. http://dx.doi.org/10.1080/10476210.2017.1365360

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics.* Boston, MA: Pearson.

Taimalu, M., Luik, P., Kantelinen, R., & Kukkonen, J. (2021). Why they choose a teaching career? factors motivating career choice among Estonian and Finnish student teachers. *TRAMES,* 25(1), 19-35. https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=937726 (Erişim tarihi: 17.03.2022)

Tamášová, V. (2015). Professional and career development of vocational subject teachers as a trend in the lifelong learning of teachers. *Acta Technologica Dubnicae, 5*(1), 1-20. http://dx.doi.org/10.1515/atd-2015-0029.

Tight, M, (2003). Key concepts in adult education and training. London: RoutledgeFalmer.

Toprak, M., & Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: Kavram, politika, araçlar ve uygulama (Lifelong learning: Concept, policy, instruments and implementation). *Journal of Higher Education and Science*, 2(2), 69-91.

Tovkanets, H. (2018). Lifelong learning in enhancing professional teacher training in the European countries. *Comparative Professional Pedagogy, 8*(2), 23-27. https://eric.ed.gov/?id=EJ1184132

Tunca, N., Alkın Şahin, S., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 433-446.

Wang, S. (2018). Patterns and strategies on professional development for college English teacher in lifelong education perspective. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 294,* 415-419. http://dx.doi.org/10.2991/ieesasm-18.2019.77

Wang, W., & Houston, M. (2021). Teaching as a career choice: the motivations and expectations of students at one Scottish University. *Educational Studies*, 1-18. http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2021.1921703

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers. *Learning and Instruction, 18*(5), 408-428.

Yılmaz, M. (2018). Lifelong learning tendencies of prospective teachers receiving pedagogical formation education. *Universal Journal of Educational Research 6*(8), 1684-1691. http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2018.060808

YÖK (2007). Bologna Süreci Durum Değerlendirme Raporu 2005-2007. http://www.yok.gov.tr/bologna_07.pdf (Erişim tarihi:16.04.2022)

Yüce, K., Şahin, E. Y., Koçer, Ö., & Kana, F. (2013). Motivations for choosing teaching as a career: a perspective of pre-service teachers from a Turkish context. *Asia Pacific Educ. Rev., 14,* 295-306. http://dx.doi.org/10.1007/s12564-013-9258-9

Zhou, H., & Tu, C. C. (2021). Influential factors of university teachers' lifelong learning in professional development. *Australian Journal of Adult Learning, 61*(2), 267-297. http://dx.doi.org/10.3316/informit.074470318555343

http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/263.pdf (Erişim tarihi:16.01.2022)

Adaptation of the Interpersonal Stress Scale for Psychological Counselors to Turkish Culture

Emin Kurtuluş (PhD Student)
Sakarya University - Turkey
ORCID: 0000-0002-6346-0114
eminkurtulus1@gmail.com

Dr. Hacer Yıldırım-Kurtuluş
Ministry of Education - Turkey
ORCID: 0000-0002-0880-1318
haceryildirim91@gmail.com

Assoc. Prof. Dr. Betül Düşünceli
Sakarya University - Turkey
ORCID: 0000-0002-6794-8811
bbayraktar@sakarya.edu.tr

Abstract

Considering that the therapeutic relationship and therapeutic conditions are inseparable conditions for the counseling process, it is important to bring a scale to the Turkish literature to examine the interpersonal stress experienced by counselors during the counseling process. In this research, the scale adaptation process from one language to another language was carried out. In this context, validity and reliability studies were carried out in 4 different samples. As a result of the research, it was seen that there was a moderate and high-level significant relationship between the Turkish and English forms of the scale in all of the items. With this, it is seen that the four-dimensional structure (χ2/sd=2.881) was confirmed in the CFA results of the linguistic adaptation process in the validity and reliability study of ISSC. When the fit values of the ISSC are examined (RMSEA=.08, SRMR=.07, GFI=.89, and AGFI=.85), it is seen that the four-dimensional structure of the scale's CFA results is confirmed. Considering the item-total correlation of the ISSC, it is seen that the item-total scores vary between .237 and .634. The Cronbach Alpha coefficient calculated for the reliability coefficient of the scale was found to be .878, and the McDonald's ω coefficient was .874. When the test-retest results of the Turkish version of the scale were examined, it was concluded that the reliability value was r=.79 (p<.001). In addition, the test-retest result in the open-ended part of the scale was 88%. When the results split half reliabilityanalysis of the scale are examined, there is a moderate and high level of significant correlation between the sub-dimensions. In this respect, it can be said that ISSC is reliable in measuring interpersonal stress in their relationship with the client.

Keywords: *Psychological counselor, Client, Therapeutic relationship, Interpersonal stress, Scale adaptation*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 93-108

Research Article

Received: 2022-05-16
Accepted: 2022-10-10

Suggested Citation

Kurtuluş, E., Yıldırım-Kurtuluş, H. & Düşünceli, B. (2022). Adaptation of the interpersonal stress scale for psychological counselors to Turkish culture, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 93-108. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1117470

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Psychological counseling is a profession that has a unique place in mental health professions and supports individuals to lead their lives more consciously, firmly, and creatively (Turkish Psychological Counseling and Guidance Association, 2011). A counselor is a person who applies cognitive, affective, behavioral, and interactional intervention methods (Hackney & Cormier, 2008) to cope with the problems faced by clients, strengthen mental health, to increase psychological resilience and well-being (Nugent, 1990). The most crucial role of a psychological counselor is to realize the relational conditions that may threaten the change and development of the client in the process and facilitate the process by creating a therapeutic environment away from these conditions (Rogers, 1992).

Corey (2012) emphasizes the psychological counselors' ability to establish and maintain an effective therapeutic relationship with their clients to carry out an effective process. The literature reports that the therapeutic relationship is one of the healing factors of the counseling process (Norcross & Wampold, 2011). The therapeutic relationship mentioned here is a professional relationship structured on theoretical grounds. This relationship is also a comprehensive, complex, and unique relationship that develops between two people and includes an interaction in which the personalities and attitudes of both parties are inevitably effective (Akdoğan & Ceyhan, 2011). In this respect, the therapeutic relationship has two main dimensions operating simultaneously. The first is the dimension in which the theoretical approach and therapeutic techniques suitable for this approach are used to facilitate the client to gain insight and develop behavioral changes. The second is the dimension of self-integrated authenticity (Raskin & Rogers, 2005). The reality in which the self participates is an interactive process based on mutual equality and respect, which arises since both people are human and is specially provided by the psychological counselor (Weishaar, 2007). In this interaction process, therapeutic conditions such as respect, unconditional acceptance, responsibility, empathetic understanding, transparency, and consistency are required for a healthy and safe relationship to be established (Nelson-Jones, 2013).

The possibility of carrying the characteristics of the psychological counselor and the client, arising from "being human" that may affect the therapeutic process positively or negatively, into the counseling process is related to the occurrence of this relationship between "two people" (Akdoğan & Ceyhan, 2011). There is no specific therapeutic technique or method used in this dimension, which includes the interaction of the client and the therapist with different internal psychological processes as two people. The primary thing is that the counselor exists spontaneously and entirely as an individual in the therapeutic process (Patterson & Welfel, 2000). According to Ronnestad & Skovholt (1993), psychological counselors are expected to manage the interpersonal relationship with their clients by balancing empathy, sincerity, awareness, tolerance, and professional skills and competence as a requirement of the therapeutic relationship. In cases where psychological counselors have difficulty in establishing interpersonal balance, they may encounter risky situations such as experiencing the pain experienced by the client, feeling his emotions, experiencing emotional exhaustion, and becoming vulnerable to the counseling process. In this direction, it is thought that the counselor will experience interpersonal stress while he is trying to find a balance in a therapeutic relationship. This concept of "interpersonal stress" in the counseling process is defined as the presence of weak skills and great difficulties, the counselor's refusal to participate in the therapeutic process in the face of difficulties, and the tendency to feel anxiety and boredom during the counseling process. Emphasis is placed on the two roles of counselors in the counseling process: stressful and healing participation (Orlinsky & Rønnestad, 2005). Here, stressful participation includes relational expectations such as the presence of the difficult client and withdrawal from the therapeutic relationship. In contrast, healing participation includes the personal resources of the counselor and professional counseling skills. In the psychological counseling process, when stressful participation is more than healing, the psychological counselor's interpersonal stress situation is mentioned. Similarly, Moore (2019) addressed the interpersonal stress of the counselor as the fear of the therapeutic relationship and the stress related to participation in the therapeutic relationship because of the client.

In the literature, some studies have found that psychological counselors experience work-related stress due to factors such as low income, paperwork density, working conditions, inadequate physical conditions, and a high number of students (Broome et al., 2009; Morse et al., 2012; Yıldırım-Kurtuluş,

2021). However, a limited number of studies deal with the interpersonal stress experienced by counselors as a result of their therapeutic relationship with the client (Moore et al., 2020). In addition, countertransference, ethical dilemmas, traumatic stress when working with traumatized clients, and compassion fatigue are among the factors that cause psychological counselors to experience stress during the counseling process (Choi et al., 2014; Stebnicki, 2007). It is inevitable for counselors who work on negative experiences with their clients and who doubt their professional competence to experience interpersonal stress (Zeeck et al., 2012). In addition to this, Moore et al. (2020) discussed the causes of interpersonal stress of counselors as the presence of difficult clients, difficult client behaviors, client readiness, intensity and depth of the therapeutic relationship, and relational tension, as well as being unable to cope with relational processes. When the literature in Turkey is examined, it is seen that there are scales that evaluate therapeutic work adjustment (Denizli, 2010), effective counselor qualities (İkiz & Totan, 2014), and self-efficacy (Pamukçu & Demir, 2013) of counselors. Still, there was no scale found deals with the interpersonal stress of counselors. The Interpersonal Stress Scale for Counselors (ISSC), adopted in this study, is a scale for assessing counselors' interpersonal stress resulting from the therapeutic relationship. Psychological counselors are expected to provide therapeutic conditions in order to establish a healthy therapeutic relationship. In this context, considering that the therapeutic relationship and therapeutic conditions are inseparable conditions for the counseling process, it is important to bring a scale to the Turkish literature to examine the interpersonal stress experienced by counselors during the counseling process. However, it is thought that the adaptation study of this scale is also important in terms of contributing to the development of the counseling profession, the quality of the existing counseling processes, and the quality and effectiveness of counselors.

The Interpersonal Stress Scale for Counselors, originally developed by Moore and Foxx (2021), aims to measure counselors' interpersonal stress resulting from the therapeutic relationship. The scale has four dimensions and 16 items and has a 5-point Likert structure. Before answering the scale items, the respondent is expected to answer an open-ended question. The open-ended question is intended to make the respondent think about any difficult client they have encountered before, and the items of the scale should be answered with this client in mind. The lowest 16 and the highest 80 points can be obtained from the scale, which can be answered between "strongly disagree" and "strongly agree." The reliability coefficients of the scale were calculated separately in 2 different samples. It varies between .76 and .86 for each sub-dimension for Exploratory Factor Analysis (EFA). Also, for Confirmatory Factor Analysis (CFA), this value is between .72 and .83 for each sub-dimension. In the analysis of the scale, the Bartlett Sphericity Test result ($\chi 2$= 118,532.51, df= 1.128, p < .001) and the Kaiser-Meyer-Olsen (KMO) measurement result were found as .953. The four-dimensional factor loadings of the original scale ranged from .47 to .93. In addition, the fit indices of the Confirmatory Factor Analysis were: $\chi 2$ (98)=224.52 (p<.001), RMSEA=0.57, CFI=.942, TLI= .928 and SRMR=.051.

The general purpose of this research is to adapt the Interpersonal Stress Scale-Counselor, which was brought to the literature in English by the researchers Moore and Foxx (2021), to Turkish culture and to reveal the reliability and validity of study of the Turkish form of the scale.

METHOD

In this research, the scale adaptation process from one language to another language was carried out in accordance with the general purpose of the research. The scale adaptation process followed in the research was determined in accordance with the test and scale adaptation stages accepted by the ITC (International Testing Commission, and prepared by Hambleton and Patsula (1999). These stages and the processes carried out in the research process are as follows:

It should be checked whether the scale to be adapted is suitable for the target language. Considering the ISSC as content, there are expressions suitable for Turkish culture in the scale items. The word of a difficult client was also thought to be an expression ideal for Turkish culture.

The process of obtaining permission from the responsible author, C. Misy Moore, the lead author of the PDKSÖ developed by Moore and Foxx (2021), was contacted to translate the scale into Turkish. As a result of interviews with Moore via e-mail, necessary permission was obtained to adapt the scale into Turkish.

Translators must be good in scale adaptation work. Translation of ISSC items into Turkish made by Psychological Counseling and Guidance experts, who are an Assoc. Prof, a Dr. and a Ph.D. student. In addition, eight different experts, including two language experts and two Turkish language experts, two Assessment and Evaluation experts, and two Psychological Counseling and Guidance experts, have assisted.

Adapting the translated test. After the ISSC was translated into Turkish, the scale was translated back into English. Since there is no difference between the form in which the created Turkish form is translated back into English, and the original English form, the Turkish form to be used has been clarified.

Applying and reviewing the adapted test. In order to ensure the linguistic equivalence of the ISSC, the original English form of the scale was applied to 30 psychological counselors whose mother tongue was Turkish and who completed their undergraduate education in the Department of Guidance and Psychological Counseling in English. Two weeks after this application, the same participants were asked to answer the Turkish form of the scale.

Pilot application of the linguistically adapted test. A pilot study was conducted to implement the Turkish version of the ISSC. The pilot study was carried out with 20 psychological counselors. After the application, the feedback of the psychological counselors was received, and it was determined that there was no incomprehensible issue regarding the application of the scale.

Application of the piloted test to a larger group. Two hundred ninety-eight psychological counselors were reached in order to perform the validity, reliability, and factor analyzes of the ISSC. In addition, the scale was applied to 66 psychological counselors twice, with an interval of two weeks, to calculate test-retest reliability.

Performing the necessary statistical operations on a larger group. Confirmatory Factor Analysis (CFA), item-total correlation analysis, sub-dimension total score analysis, quasi-test correlation analysis, reliability analyses for the Cronbach Alpha internal consistency coefficient, and McDonald's ω were made in the scale adaptation study of ISSC.

Conducting validity studies. The criterion validity of the PSPSQ was carried out with the data obtained from 66 psychological counselors. The Effective Counselor Qualifications Evaluation Scale and the Perceived Stress Scale were used to check the criterion validity.

Reporting the transactions and preparing a handbook for scale practitioners. This article, which has been reported for ISSC, will provide ease of use and scoring for practitioners after it is published.

FINDINGS

1. Study 1

This study aims to make linguistic equivalence of the English form of ISSC to Turkish.

1.1. Participants

The original English form of the scale and the Turkish form, which were finalized by the researchers after the process steps were completed, were applied to 30 psychological counselors whose mother tongue was Turkish and who completed their undergraduate education in Guidance and Psychological Counseling in English, with an interval of two weeks. Twenty (66.7%) of 30 psychological counselors are female, and 10 (33.3%) are male.

1.2. Process

C. Misy Moore, the lead author of the ISSC developed by Moore and Foxx (2021), was contacted to translate the scale into Turkish. As a result of interviews with Moore via e-mail, necessary permission was obtained to adapt the scale into Turkish. At the next stage, the ethics committee approval dated xxxxx and numbered xxxxxxx was obtained from the xxxxxxx Ethics Committee. The translation of the 16-item scale from English to Turkish was carried out by researchers (Psychological Counseling and Guidance field experts, an Associate Professor, a Dr., and a PhD. Student). Three researchers created a common Turkish scale form by comparing their Turkish translations. The Turkish form and the original English form created by the researchers were presented to 2 English language experts, and their evaluations were asked. After the evaluation, changes were made in line with the experts' suggestions, and necessary updates were made in the Turkish form of the scale. Some of the changes made after the recommendations of two English language experts are as follows: The expression "during psychological

counseling" at the beginning of article 1 was removed because it was deemed unnecessary. Another change is that the word "disappointing me" at the end of Article 9 has been changed to "it intimidates me" because it is thought that it will give better emotional intensity.

The Turkish form created was evaluated by two Turkish language experts, two Assessment and Evaluation experts, and two Psychological Counseling and Guidance experts. Changes were made by taking the experts' suggestions into account, and the Turkish form of the scale was finalized by the researchers for linguistic equivalence. At this stage, some of the changes made after the expert evaluations are as follows: The word "against" in Article 6 was replaced with the word "opposite" because it was thought to be a more accurate expression. Another change is the use of the word "include" in order to be more understandable, instead of the word "adding" in Article 8. In addition, the word "sincere" was changed instead of the word "truth" in Article 12 because it was thought to be more suitable for Turkish culture. The Turkish form created was translated back into English by the researchers. The scale form translated into English by the researchers was compared with the original English scale form, and after this process, the final version of the Turkish version of the scale was decided.

In order to ensure linguistic equivalence of the scale, the original English form of the scale was applied to 30 psychological counselors whose mother tongue was Turkish and who completed their undergraduate education in Guidance and Psychological Counseling in English. Two weeks later, the same participants were asked to answer the Turkish form of the scale, which was finalized by the researchers, so that the interpersonal stress experienced by psychological counselors with their clients is close and similar. All data collection processes for this research were done with the Google Forms tool. The responses of the participants to each item in the English and Turkish versions of the scale were analyzed by Spearman correlation analysis. Spearman correlation analysis is used to determine the relationship between two continuous variables when the distribution is not normal (Brace et al., 2003). In addition, Spearman correlation analysis was analyzed using SPSS 19 package program.

1.3. Findings

As can be seen in Table 1, when the items of the English and Turkish forms of the ISSC were compared, it was seen that there was a moderate correlation in 11 of the items and a high level of correlation in 5 of them (Cohen, 1988). When we consider these results, it can be stated that the original English version of the scale and the Turkish version, which was finalized by the researchers, are equivalent.

Table 1. *Correlation Coefficients of Items (Spearman) between Turkish and English forms*

Article no	r	*P*	Article No	R	*P*
1	.875**	.000	9	.471**	.009
2	.747**	.000	10	.621**	.000
3	.661**	.000	11	.794**	.000
4	.450*	.013	12	.644**	.000
5	.802**	.000	13	.827**	.000
6	.409*	.025	14	.510**	.004
7	.641**	.000	15	.577**	.001
8	.442*	.014	16	.466**	.010

**p<.01 *p<.05

There is also one open-ended question before the Likert items of the scale. Responses to this open-ended question, which prompted participants to think about a difficult client, were examined. At this point, whether the participants who filled out the English and Turkish forms of the scale in the open-ended question mentioned the same client in both forms was taken as a criterion for linguistic validity. During the language validity, it was seen that one participant left this question blank in the English form and answered it in Turkish form. It is seen that the answers given by the remaining 29 participants to the Turkish form are consistent with the answers given to the original English scale. As a result, it was suggested that the linguistic validity of the open-ended question was 96.67% successful, with one unsuccessful answer and 29 successful answers.

After the linguistic equivalence was determined, a pilot study was conducted to implement the Turkish version of the ISSC. The pilot study was conducted with 20 psychological counselors. After the application, the feedback of the psychological counselors was received, and it was determined that there was no incomprehensible issue regarding the application of the scale.

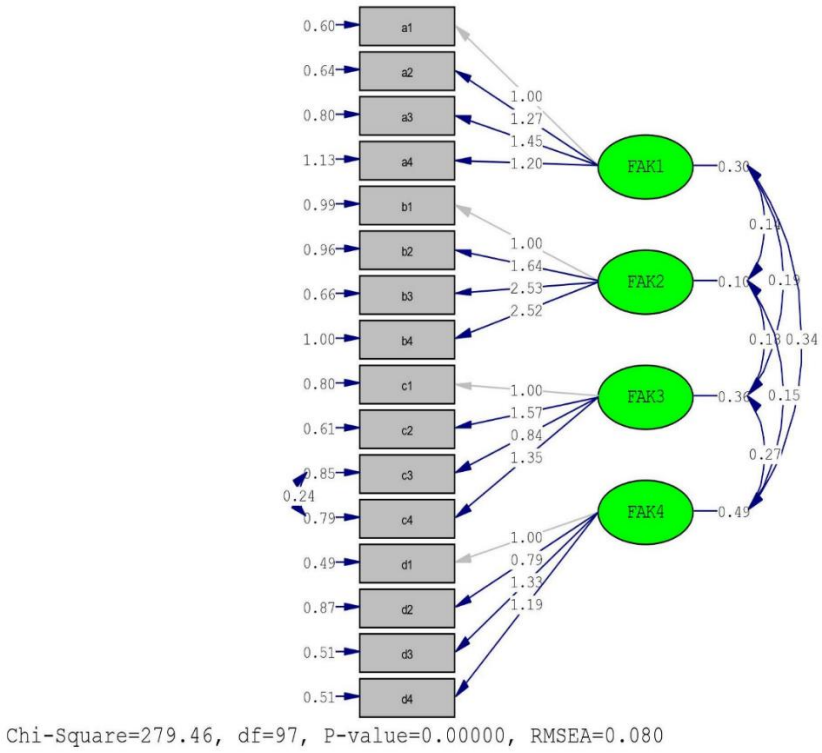


Figure 1. *Path Diagram of the Interpersonal Stress Scale for Counselors*

2. Study 2

This study aims to perform the validity and reliability study of the Turkish version of the ISSC.

2.1. Participants

298 psychological counselors were reached to perform Confirmatory Factor Analysis (CFA) and reliability analyses of the ISSC. Between June 2021 and November 2021, psychological counselors were reached through the research announcement made from the researchers' social media accounts. 222 (74.5%) of the psychological counselors participating in the study were female, and 76 (25.5%) were male. In addition, the mean age of psychological counselors was 31.78 (sd=6.42). 177 (59.4%) of the psychological counselors have undergraduate degrees and 121 (40.6%) are graduates of graduate programs. Of the psychological counselors, 246 (82%) work as a school counselor in a public school, 19 (64%) as a school counselor in a private school, 20 (6.7%) as a psychological counselor in the field of mental health, and 13 (4.4%) as a counselor in a university. Looking at the seniority of the psychological counselors, 84 (28.2%) of them have been working in an institution for 0-5 years, 210 (70.5%) of them between 5-25 years and 4 (1.3%) of them have been working in an institution for more than 25 years.

2.2. Process

CFA was performed using the Lisrel program to measure the suitability of the values in the original structure of the ISSC scale for this study. Pearson Product-Moment correlation analysis and item-total correlation analysis of the scale were calculated using SPSS 19 package program to determine the relationship between the sub-dimensions of the ISSC and between sub-dimensions and total score. In addition, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient and McDonald's ω. coefficient were analyzed with the Jamovi program.

2.3. Findings

The Confirmatory Factor Analysis, in which the adaptation process of the collected data to the original the Interpersonal Stress Scale for Psychological Counselors was evaluated first, was performed only at the first level, as in the original scale.

In order to validate the tested construct, some specified goodness-of-fit values need to be met. In Table 2, Hu and Bentler (1999) values that need to be met and the goodness of fit values obtained from the tested structure are given below.

Table 2. *Normal, Acceptable, and ISSC Goodness of Fit Values*

Fit Index	Normal Value	Acceptable Value	Value from SMGAÖ	Result
x^2/df	0-2	2-3	2.88	Acceptable Fit
RMSEA	≤ .05	≤ .08	0.08	Acceptable Fit
CFI	≥ .95	≥ 90	0.95	Acceptable Fit
GFI	≥ .90	≥ .85	0.89	Acceptable Fit
NFI	≥ .95	≥ .90	0.93	Acceptable Fit
NNFI	≥ .95	≥ .90	0.94	Acceptable Fit
IFI	≥ .95	≥ .90	0.95	Perfect Fit
RFI	≥ .95	≥ .90	0.91	Acceptable Fit
AGFI	≥ .90	≥ .85	0.85	Acceptable Fit
SRMR	≤.05	≤.08	0.07	Acceptable Fit

According to the CFA results, the valid goodness-of-fit indices of ISSC given in Table 2 were x2=279.46 (sd=97, <.01), (x2/sd=2.881, RMSEA=.08, CFI=.95, GFI=.89; NFI=0.93; NNFI=0.94; IFI=.95; RFI=.91; AGFI=.85; SRMR=.07) and the tested construct was confirmed.

For the reliability analysis of the PSPSS, the analysis of the halving method, one of the internal consistency methods, was also performed. Here, for scales with sub-dimensions, the sub-dimensions are considered whole, and the correlation between them is examined (Ercan & Kan, 2004). When the relationships between the sub-dimensions of the scale and between the sub-dimensions and the total score were analyzed by Pearson Product-Moment analysis, r=.54 (p<0.01) was found between the "Professional Self-Doubt" sub-dimension and the "Relational Tension" sub-dimension; r=.44 (p<0.01) found between "Professional Self-Doubt" sub-dimension and the "Clinical Difficulties" sub-dimension; r=.65 (p<0.01) found between the "Professional Self-Doubt" sub-dimension and the "Psychological Counselor's Burden" sub-dimension. r=.63 (p<0.01) found between "Relational Tension" sub-dimension and "Clinical Difficulties" sub-dimension; r=.44 (p<0.01) found between "Relational Tension" sub-dimension and "Psychological Counselor's Burden" sub-dimension. r=.52 (p<0.01) was reached between the "Clinical Difficulties" sub-dimension and the "Psychological Counselor's Burden" sub-dimension. Finally, r=.82 (p<0.01) between the total score of PDKSQ and the sub-dimension of "Professional Self-Doubt"; Among the "Associative Tension" sub-dimension, r=.81 (p<0.01); Among the "Clinical Difficulties" sub-dimension, r=.79 (p<0.01); It was observed that r=.81 (p<0.01) among the sub-dimensions of "The Burden of the Psychological Counselor". When the relationship between the sub-dimensions of the scale and the relations between the sub-dimensions and the total score are examined, it can be said that there are moderate and highly significant relationships (Cohen, 1988).

When the item-total correlation of the PSPSS is examined, it is seen that it varies between .237 and .634 (Table 3). The item-total correlation was found to be sufficient for the scale development process (Streiner & Normann, 1989). The Cronbach Alpha coefficient calculated for the reliability coefficient was found as .878, and the McDonald's ω Coefficient was found as .874.

Table 3. *Interpersonal Stress Scale for Counselors Item-Total Correlation and t (27% Lower -High) Values*

Items	Item - Total	Lower%27-High%27
1. Danışanla karşılaşabileceğim farklı durumlara hazırlanmaya çalışırken kendimi stresli hissediyorum.	.512	9.867*
2. Psikolojik danışma oturumlarımızda danışandan daha çok çaba gösterdiğime inanıyorum.	.237	5.769*
3. Danışana yardım etme yeteneğim konusunda kendime güvenim olmadığını hissediyorum.	.521	10.102*
4. Danışanla çalışırken her zamankinden daha fazla savunmasız hissediyorum.	.535	10.784*
5. Danışanla yürüttüğüm psikolojik danışma sürecindeki belirsizlik seviyesi beni huzursuz ediyor.	.484	10.958*
6. Danışandan sürekli bir karşı tepki aldığıma inanıyorum.	.356	7.992*
7. Danışanla empati kurmakta zorlanıyorum.	.443	9.532*
8. Danışanı psikolojik danışma sürecine dahil etmekte zorlanıyorum.	.569	14.549*
9. Danışanımın davranışları beni yıldırıyor.	.634	15.543*
10. Danışanla çalışırken psikolojik danışmanlık becerilerimden şüphe duyuyorum.	.626	13.449*
11. Danışa karşı kendim gibi (otantik) olmakta zorlanıyorum.	.548	10.343*
12. Danışanla içten bir ilişki kurmakta zorlanıyorum.	.561	12.944*
13. Danışanla çalışırken verdiğim kararlardan şüphe duyuyorum.	.598	12.439*
14. Danışanın sorunlarının yoğunluğundan bunalmış hissediyorum.	.576	11.752*
15. Psikolojik danışma sürecinin dışında, danışanla olmasını istediğimden daha fazla meşgul oluyorum.	.407	8.898*
16. Danışanın psikolojik danışma sürecine katılmaya hazır olduğundan emin değilim.	.530	12.786*

3. Study 3

This study aims to make the criterion validity of the Turkish version of the ISSC.

3.1. Participants

A total of 62 psychological clients (x̄ = 30.9 years old; sd = 5.13), 47 (75.8%) female and 15 (24.2%) male, were reached in order to determine the criterion validity of the Turkish version of the PSPSQ.

3.2. Process

In order to test the criterion validity of the Turkish version of the ISSC, the "*Effective Counselor Qualifications Evaluation Scale*" developed by İkiz and Totan (2014), was used because it measures the effective counseling skills of psychological counselors and is specific to psychological counselors, similar to the scale items. In addition, the "*Perceived Stress Scale*" developed by Cohen et al. (1983) and adapted into Turkish by Eskin et al. (2013) was used since it is thought that the stress in the daily lives of individuals and the interpersonal stress that counselors experience from their clients will be similar. The data were analyzed using the Pearson Product-Moment correlation analysis method in SPSS 19 package program.

3.3. Data Collection Tools

3.3.1. Effective Counselor Qualifications Evaluation Scale: The scale to examine the effectiveness of a counselor's characteristics consists of 26 items and six sub-dimensions. The scale was developed by İkiz and Totan (2014) as a 5-point Likert scale. Responses ranging from "It does not qualify me at all" to "It describes me completely" are given to the items of the scale. When the reliability analyzes of the scale were examined, the Cronbach Alpha coefficient for the total score was found as .90, and the test-retest coefficient was found as .74. In addition, the validity study was performed by Confirmatory Factor Analysis (χ2:615.37; sd:259; χ2/sd: 2.38; NFI:.95; CFI:.97; GFI: .90; EFE: 96; RMSEA: .06; RFI:.92). As the scores obtained from the scale increase, the efficiency of the effective counselor increases. In addition, the reliability coefficient for this study was calculated as .906.

3.3.2. Perceived Stress Scale: The Perceived Stress Scale, which consists of 14 items, measures the perceived stress that he has experienced in the last one month when the scale items are examined. The scale was developed by Cohen et al. (1983), and the Turkish validity and reliability study was conducted by Eskin et al. (2013) researchers. Validity and reliability studies were conducted in 3 different ways according to the number of items on the scale. All items were used in this study. Responses to the 5-point Likert scale ranged from "never" to "very often." As the score obtained from the scale increases, the perceived stress also increases. It was seen that the internal reliability coefficient of the scale was .84, and the test-retest coefficient was .87. In addition, the reliability coefficient calculated for this study was calculated as .913.

3.4. Findings

Pearson Product-Moment correlation analysis was performed to determine the criterion validity of the Turkish version of the ISSC. The relationship between the scores obtained from the Psychological Counselors' PSRSQ and the Effective Counselor Qualifications Evaluation Scale was negatively significant and moderate (r=-.33, p<.01), while the relationship between the scores obtained from the Psychological Counselors' PSRSQ and the scores from the Perceived Stress Scale were positive and low level significant. (r=.28, p<.05).

4. Study 4

This study aims to measure the test-retest reliability of the Turkish version of the ISSC.

4.1. Participants

Sixty-six psychological counselors participated in the study to determine the reliability study with a test-retest procedure of ISSC. The average age is 45 (sd=4.81), with the participation of 49 (74.2%) female and 17 (25.8%) male psychological counselors.

4.2. Process

The Turkish version of the PSPSQ was administered twice in total, with an interval of two weeks, in order to ensure that the stress experienced by the participants was similar. Thus, the reliability was tested by recently measuring the interpersonal stress situation psychological counselors experienced

with their clients. In the data analysis, the test-retest method was examined using the SPSS 19 package program. The test-retest method is used to determine the "stability coefficient." Here, the correlation between two measurements obtained by applying a test to the same group two times is examined (Baykul, 2000). The coefficient of stability of the data was calculated using the Pearson Product-Moment correlation method.

4.3. Findings

The PSPSS scores of 66 psychological counselors, which were done twice in total at two-week intervals, were calculated using the test-retest method. As a result of this analysis, PDKSÖ, the test-retest result, was found as r=.79 (p<0.01). When we consider the sub-dimensions of the scale, the test-retest result of the "Professional Self Doubt" sub-dimension was found to be r=.80 (p<0.01); The test-retest result of the "Associative Tension" sub-dimension was found to be as r=.61 (p<0.01); The test-retest result of the "Clinical Difficulties" sub-dimension was found to be as r=.70 (p<0.01); The test-retest result of the "Psychological Counselor's Burden" sub-dimension was found to be as r=.80 (p<0.01).

In addition, in the open-ended question asked to the participants to make them think difficult client, as in the linguistic validity section, the researchers examined whether they thought of the same client as the content, according to the answers given by the participants. According to the examination results, there was a harmony between the first application and the last application of 58 participants. Two participants left this answer blank in the first and final application, one participant in the first application and two participants in the last application. One participant gave different answers in the first-last application. One participant could not remember the answer he gave in the first application. As a result, it is seen that 87.88% success was achieved in the open-ended question section between the first application and the last application when the PCSRS was re-applied.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

This research aims to introduce the Interpersonal Stress Scale for Counselors (ISSC), which was brought to the literature by Moore and Foxx (2021), into Turkish culture. In the study, it was studied in accordance with the scale adaptation stages recommended by Hambleton and Patsula (1999). In this context, validity and reliability studies were carried out in 4 different samples with psychological counselors practicing the counseling profession. For the first sub-aim of the research, linguistic equivalence between the English and Turkish versions of the ISSC was examined separately for each item. As a result, it was seen that there was a moderate and high-level significant relationship between the Turkish and English forms of the scale in all of the items. In the open-ended question section of the scale, the linguistic equivalence rate was found to be 97%. Finally, the linguistic validity of the ISSC between the Turkish and English forms was found to be appropriate in terms of content.

In line with another sub-aim of the research, it is seen that the four-dimensional structure ($\chi 2/sd=2.881$) was confirmed in the CFA results of the linguistic adaptation process in the validity and reliability study of ISSC. This verification can be explained by the fact that the value obtained by dividing the chi-square value by the degrees of freedom is less than 3 (Ayyıldız & Cengiz, 2006). When the fit values of the ISSC are examined (RMSEA=.08, SRMR=.07, GFI=.89, and AGFI=.85), it is seen that the four-dimensional structure of the scale's CFA results is confirmed. When the literature is examined, the RMSEA value should be less than or equal to .08, while the SRMR value should also be less than .08 (Şimşek, 2007). In addition, the GFI value is expected to be greater than .85 and the AGFI value to be greater than .80 (Hu & Bentler, 1999). In this context, it is seen that the original form of the Interpersonal Stress Scale for Counselors and the form to be adapted into Turkish give values that are compatible with each other.

Considering the item-total correlation of the ISSC, it is seen that the item-total scores vary between .237 and .634. Item-total correlation score greater than .20 indicates that the scale is reliable (Ercan & Kan, 2004; Klein, 1986; Streiner & Normann, 1989). Tavşancıl (2002) also stated that if the item-total test correlation does not affect the reliability coefficient of the scale, it can be taken as .20 as the lower limit. The Cronbach Alpha coefficient calculated for the reliability coefficient of the scale was found to be .878, and the McDonald's ω coefficient was .874. It is thought that the reliability of the internal

consistency coefficients of these values is sufficient (Anastasi, 1982). When the test-retest results of the Turkish version of the scale were examined, it was concluded that the reliability value was r=.79 (p<.001). In addition, the test-retest result in the open-ended part of the scale was 88%. When the results of the half-test correlation analysis of the scale are examined, there is a moderate and high level of significant correlation between the sub-dimensions. In other words, the sub-dimensions of the scale are related to each other. In this respect, it can be said that ISSC is reliable in measuring interpersonal stress in their relationship with the client.

Two scales currently available in Turkey were used for the criterion validity of the Turkish version of the ISSC. The first of these is the Effective Counselor Qualifications Evaluation Scale, which was developed by İkiz and Totan (2014) for Turkish culture and measures the competence of counselors. The other scale is the Perceived Stress Scale, which was developed by Cohen et al. (1983) and adapted to Turkish culture by Eskin et al. (2013) and measures the stress levels of individuals in daily life. According to the correlation results, there is a negative, significant and moderate relationship between the scores of the participants in the ISSC and the scores they got from the Effective Counselor Qualifications Evaluation Scale, and it is seen that there is a positive, significant, and low-level correlation with the scores obtained from the Perceived Stress Scale. These results show that the criterion-link validity of the scale with other scales in Turkish culture is provided. As a result, all findings revealed that the Turkish version of the Interpersonal Stress Scale for Counselors (PDSSQ) showed sufficient psychometric properties to measure counselors' interpersonal stress resulting from the therapeutic relationship.

When we look at the information of the scale, it is a 5-point Likert type scale (1- Strongly disagree, 5-Strongly Agree). In addition, the ISSC consists of a total of 17 items consisting of 16 items and an open-ended question. A high score on the scale means that counselors experience more interpersonal stress. According to the analysis results, it can be said that the ISSC is a valid and reliable scale, and the original scale was successfully adapted to Turkish culture at a high level. The recommendations of the International Testing Commission (ITC) handbook were the source of the scale adaptation process in this study (Hambleton & Jong, 2003).

It is thought that this study, in which the Interpersonal Stress Scale for Counselors was adapted to Turkish culture, will contribute to the research in the field of psychological counseling due to the limited number of scales adapted and developed for psychological counselors. The job satisfaction of counselors can be affected not only by the knowledge and skills they have but also by the relationship they have with their clients in counseling sessions. In this respect, it is important that the scale focuses on one of the sources of stress in front of the professional execution of the counseling profession. It is thought that the scale will reveal the importance of the supervision that psychological counselors need while performing their profession and will guide the planning of in-service training that psychological counselors need. Using the scale, the level of stress in the therapeutic relationship that psychological counselors working in different institutions establish with their clients can be measured. With the use of this scale, it can be thought that it will contribute to the field of counselor education by giving more place to the difficult client in the individual counseling practices course, which is given in undergraduate courses.

REFERENCES / KAYNAKÇA

Akdoğan, R., & Ceyhan, E. (2011). Terapötik ilişkide insan faktörü. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, *3*(1), 117-141. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/115126

Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. Mac Millan Publishing.

Ayyıldız, H. ve Cengiz, E. (2006). Pazarlama modellerinin testinde kullanılabilecek yapısal eşitlik modeli (YEM) üzerine kavramsal bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, *11*(1), 63-84.

Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme*. ÖSYM Yayınları.

Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. (2003). *SPSS for psychologists*. Hampshire.

Broome, K., McKenna, K., Fleming, J., & Worrall, L. (2009). Bus use and older people: A literature review applying the Person–Environment–Occupation model in macro practice. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, *16*(1), 3-12. https://dx.doi.org/10.1080/11038120802326222

Choi, H., Puig, A., Kim, K., Lee, S., & Lee, S. M. (2014). Examining differential effects of internal and external resources on counselor burnout symptoms in South Korea. *Journal of Employment Counseling*, *51*(1), 2-15. https://dx.doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00037.x

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Lawrence Erlbaum Associates.

Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983) A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *24*(4), 385-396. https://dx.doi.org/10.2307/2136404

Corey, G. (2012). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Cengage learning.

Denizli, S. (2009). Psikolojik danışma süreç ve sonuç araştırmaları kapsamında psikolojik danışma becerileri üzerine bir tarama. *Ege Eğitim Dergisi*, *10*(1), 1-21. https://dergipark.org.tr/en/pub/egeefd/issue/4910/67245

Ercan, İ., & İsmet, K. A. N. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *30*(3), 211-216. https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/420425

Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F., & Dereboy, Ç. (2013). Algılanan Stres Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Güvenirlik ve geçerlik analizi. *New Symposium Journal*, *51*(3), 132-140. https://neuropsychiatricinvestigation.org/Content/files/sayilar/pdf/TR-YeniSempozyum-c1d2631c.PDF

Hackney, H., & Cormier, S. (2008). *Professional counselor: a process guide to helping*. Mentis Yayıncılık.

Hambleton, R. K. & De Jong, J.H.A.L. (2003). Advances in translating and adapting educational and psychological tests. *Language Testing*, *20*(2), 127-134. https://doi.org/10.1191/0265532203lt247xx

Hambleton, R.K. & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, *1*(1), 1-30. https://dx.doi.org/10.1023/A:1006941729637

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55. https://dx.doi.org10.1080/10705519909540118

İkiz, F. E. ve Totan, T. (2014). Etkili psikolojik danışman niteliklerinin değerlendirilmesine ilişkin ölçek geliştirme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *5*(42), 269-279. https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21462/229994

Moore, C. M., & Parikh-Foxx, S. (2021). The development and initial validation of the İnterpersonal Stress Scale-Counselor. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, *54*(4), 267-284. https://dx.doi.org/10.1080/07481756.2020.1827433

Moore, C. M., Andrews, S. E., & Parikh-Foxx, S. (2020). "Meeting someone at the edge": Counselors' experiences of interpersonal stress. *Journal of Counseling & Development*, *98*(2), 123-135. https://dx.doi.org/10.1002/jcad.12307

Moore, C. M. (2019). *The development and initial validation of a new instrument measuring perceptions of interpersonal stress among professional counselors* (Unpublished doctoral dissertation). The University of North Carolina at Charlotte, USD.

Morse, J., Freedman, L., Speidel, J. J., Thompson, K. M., Stratton, L., & Harper, C. C. (2012). Postabortion contraception: qualitative interviews on counseling and provision of long-acting reversible contraceptive methods. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, *44*(2), 100-106. https://dx.doi.org/10.1363/4410012

Nelson-Jones, R. (2013). *Practical counselling and helping skills: text and activities for the lifeskills counselling model*. Sage.

Norcross, J. C., & Wampold, B. E. (2011). Evidence-based therapy relationships: Research conclusions and clinical practices. *Psychotherapy, 48*(1), 98–102. https://dx.doi.org/10.1037/a0022161

Nugent, F. A. (1990). *An introduction to the profession of counseling*. Merril.

Orlinsky, D. E., & Rønnestad, M. H. (2005). *How psychotherapists develop: A study of therapeutic work and professional growth*. American Psychological Association.

Pamukçu, B. ve Demir, A. (2013). Psikolojik Danışma Öz-yeterlik Ölçeği Türkçe formu'nun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, *4*(40), 212-221. https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21460/229902

Patterson, E., & Welfel, E. R. (2000). *The counseling process*. *Brooks Cole*.

Raskin, N. J., & Rogers, C. R. (2005). Person-centered therapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies* (pp. 130–165). Thomson Brooks/Cole Publishing.

Rogers, C. R. (1992). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of*

Consulting and Clinical Psychology, *60*(6), 827-832. https://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.60.6.827

Ronnestad, M. H., & Skovholt, T. M. (1993). Supervision of begining and advanced graduate students of counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling and Supervision*, *71*(4), 396-405. https://dx.doi.org/10.1002/j.1556-6676.1993.tb02655.x

Stebnicki, M. A. (2007). Empathy fatigue: Healing the mind, body, and spirit of professional counselors. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation, 10*(4), 317–338. https://dx.doi.org/10.1080/15487760701680570

Streiner, D. L., & Normann, G. R. (1989). *Health Measurement Scales: A practical guide to their development and use*. Oxford University Press.

Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş temel ilkeler ve Lisrel uygulamaları*. Ekinoks Yayıncılık.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi.* Nobel Yayıncılık.

Turkish Council of Higher Education. (2011). *Universities*. Author.

Weishaar D. L. (2007). *The therapist's experience of feeling in too deep with a client: a phenomenological exploration* (Unpublished doctoral dissertation). Georgia State University, Georgia, USA.

Yıldırım-Kurtuluş, H. (2021). *Psikolojik danışmanların süpervizörlerinin davranışları, etkili psikolojik danışman nitelikleri, mesleki kıvançları ve mesleki doyumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması* (Unpublished doctoral dissertation). Yıldız Teknik University, İstanbul.

Zeeck, K. A. (2012). *A phenomenological study of the lived experiences of elementary principals involved in dual-career relationships with children* (Unpublished doctoral dissertation). University St. Thomas, USD.

Psikolojik Danışmanlar için Kişilerarası Stres Ölçeği'nin Türk Kültürüne Uyarlanması

Emin Kurtuluş (Doktora Öğrencisi)
Sakarya Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-6346-0114
eminkurtulus1@gmail.com

Dr. Hacer Yıldırım-Kurtuluş
Milli Eğitim Bakanlığı - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0880-1318
haceryildirim91@gmail.com

Doç. Dr. Betül Düşünceli
Sakarya Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-6794-8811
bbayraktar@sakarya.edu.tr

Özet

Terapötik ilişki ve terapötik koşulların psikolojik danışma süreci için ayrılmaz koşullar olduğu düşünüldüğünde, psikolojik danışmanların psikolojik danışma sürecinde yaşadıkları kişilerarası stresin incelendiği bir ölçeğin Türkçe literatüre kazandırılması önemlidir. Bu araştırmada bir dilden başka bir dile ölçek uyarlama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 4 farklı örneklemde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma sonucunda ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında tüm maddelerde orta düzeyde ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bununla ISSC geçerlik ve güvenirlik çalışmasında dilsel uyarlama sürecinin DFA sonuçlarında dört boyutlu yapının ($\chi 2/sd=2.881$) doğrulandığı görülmektedir. ISSC'nin uyum değerleri incelendiğinde (RMSEA=.08, SRMR=.07, GFI=.89 ve AGFI=.85), ölçeğin DFA sonuçlarının dört boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir. ISSC'nin madde-toplam korelasyonuna bakıldığında madde-toplam puanlarının .237 ile .634 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .878, McDonald's ω katsayısı .874 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe versiyonunun test-tekrar test sonuçları incelendiğinde güvenirlik değerinin r=.79 (p<.001) olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca ölçeğin açık uçlu kısmındaki test-tekrar test sonucu %88'dir. Ölçeğin yarı testi korelasyon analizi sonuçlarına bakıldığında alt boyutları arasında orta ve yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bu açıdan ISSC'nin danışanla ilişkilerinde kişilerarası stresi ölçmede güvenilir olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: *Psikolojik danışman, Danışan, Terapötik İlişki, Kişilerarası Stres, Ölçek Uyarlama*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 93-108

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-05-16
Kabul: 2022-10-10

Önerilen Atıf

Kurtuluş, E., Yıldırım-Kurtuluş, H., ve Düşünceli, B. (2022). Psikolojik danışmanlar için Kişilerarası Stres Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlanması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 93-108. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1117470

Genişletilmiş Özet

Problem: Corey (2012) psikolojik danışmanların etkili bir süreç yürütebilmek için danışanlarıyla etkili bir terapötik ilişki kurabilme ve sürdürebilme becerisini vurgulamaktadır. Alanyazında da, terapötik ilişkinin psikolojik danışma sürecinin iyileştirici faktörlerinden biri olduğu bildirilmektedir (Norcross & Wampold, 2011). Burada bahsi geçen terapötik ilişki kuramsal dayanaklar doğrultusunda yapılandırılmış, profesyonel bir ilişkidir. Bu ilişki aynı zamanda, iki insan arasında gelişen ve her iki tarafın kişiliklerinin ve tutumlarının kaçınılmaz bir biçimde etkili olduğu bir etkileşimi içeren kapsamlı, karmaşık ve özgün bir ilişkidir (Akdoğan ve Ceyhan, 2011).

Skovholt'a (2005) göre psikolojik danışmanların terapötik ilişkinin bir gerekliliği olarak empati, içtenlik, farkındalık, hoşgörü ve mesleki beceri ve yetkinlik arasında denge kurarak danışanı ile olan kişilerarası ilişkiyi yönetmesi beklenmektedir. Psikolojik danışmanlar kişilerarası dengeyi kurmakta zorlandıkları durumlarda, danışanın yaşadığı acıyı aşırı derecede yaşama, onun duygularını hissetme, duygusal olarak tükenmişlik yaşama ve danışma sürecine karşı savunmasız hale gelme gibi riskli durumlar ile karşılaşabilmektedirler. Bu doğrultuda psikolojik danışmanın terapötik bir ilişki içerisinde bir denge yakalamaya çalışırken, kişilerarası stres yaşayacağı düşünülmektedir.

Psikolojik danışma sürecindeki bu "kişilerarası stres" kavramı, Rønnestad (2005) tarafından, zayıf becerilerin ve güçlü zorlukların varlığı ile zorluklar karşısında psikolojik danışmanın terapötik sürece katılmaktan kaçınması ve psikolojik danışma sürecinde endişe ve can sıkıntısı hissetme eğilim olarak tanımlanmaktadır. Danışanları ile olumsuz deneyimler üzerinde çalışan ve profesyonel olarak kendi yeterliliğinden şüphe duyan psikolojik danışmanların kişilerarası stres yaşaması kaçınılmazdır (Zeeck ve diğerleri, 2012). Bununla birlikte Moore ve arkadaşları (2020) psikolojik danışmanların kişilerarası stres sebeplerini ilişkisel süreçlerle baş edememenin yanında zorlu danışanların varlığı, zorlu danışan davranışları, danışanın hazırbulunuşluğu, terapötik ilişkinin yoğunluğu ve derinliği, ilişkisel gerilim olarak ele almışlardır. Türkiye'deki alanyazın incelediğinde, terapötik çalışma uyumunu (Denizli, 2010), psikolojik danışmanların etkili psikolojik danışman niteliklerini (İkiz ve Totan, 2014) ve öz-yeterliklerini (Pamukçu ve Demir, 2013) değerlendiren ölçeklere rastlanmakla birlikte psikolojik danışmanların kişilerarası stresini ele alan bir ölçeğe rastlanmamıştır.

Yöntem: Uyarlanacak ölçeğin hedef dile uygun olup olmadığına bakılmalıdır. PDKSÖ'ne içerik olarak bakıldığında ölçek maddelerinde Türk kültürüne uygun ifadeler yer almaktadır. Zor danışan ifadesinin de Türk kültürüne uygun bir ifade olduğu düşünülmüştür.

1. Ölçek geliştiren sorumlu yazardan izin alma işlemi.
2. Ölçek uyarlama çalışmasında çevirmenler iyi olmalıdır.
3. Çevirisi yapılan testi uyarlamaya geçmek.
4. Uyarlanması yapılan testi uygulayıp gözden geçirilmesi.
5. Dilsel uyarlaması yapılan testin pilot uygulaması.
6. Pilot uygulaması yapılan testin daha büyük bir gruba uygulanması.
7. Daha büyük bir gruba gerekli istatistiksel işlemlerin yapılması.
8. Geçerlik çalışmaların yapılması.
9. Yapılan işlemleri raporlaştırılması ve ölçek uygulayıcıları için el kitabı hazırlanması.

Bulgular: Süreç boyunca dört çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çalışma 1: Bu çalışmanın amacı PDKSÖ'nin İngilizce formu Türkçe'ye dilsel eşdeğerliliğini yapmaktır. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans öğrenimini İngilizce olarak tamamlanmış, ana dilleri Türkçe olan 30 psikolojik danışmana ölçeğin orijinal İngilizce formu ve işlem basamakları tamamlandıktan sonra araştırmacılar tarafından son hal verilen Türkçe formu iki hafta arayla uygulanmıştır. 30 psikolojik danışmanın 20'si (%66,7) kadın ve 10'u (%33,3) erkektir.

Çalışma 2: Bu çalışmanın amacı PDKSÖ'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmaktır. PDKSÖ'nün Doğrulayacı Faktör Analizi (DFA) ve güvenirlik analizlerini yapabilmek için 298 psikolojik danışmana ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan psikolojik danışmanların 222'si (%74,5) kadın ve 76'sı (%25,5) erkeklerden oluşmaktadır. Ayrıca psikolojik danışmanların yaş ortalamasının 31.78 (ss=6,42) olduğu görülmüştür.

Çalışma 3: Bu çalışmanın amacı PDKSÖ'nin Türkçe formunun ölçüt geçerliğini yapmaktır. PDKSÖ'nin Türkçe formunun ölçüt geçerliğini tespit etmek amacıyla 47'si (%75.8) kadın 15'i (%24.2) erkek olmak üzere toplam 62 psikolojik danışana ($\bar{x}$ = 30.9 yaşlar; ss = 5.13) ulaşılmıştır.

Çalışma 4: Bu çalışmanın amacı PDKSÖ'nin Türkçe formunun test-tekrar-test açısından güvenirliğini ölçmektir. PDKSÖ bir test-tekrar-test işlemiyle güvenirlik çalışmasını belirlemek için 66 psikolojik danışman çalışmaya katılmıştır. Katılım sağlayan psikolojik danışmanların 49'u(%74.2) kadın, 17'si(%25.8) erkek olmak üzere yaş ortalaması 45 (ss=4.81) tir.

Sonuçlar: Bu araştırmada Moore ve Foxx (2021) tarafından literatüre kazandırılmış olan Psikolojik Danışmanlar için Kişilerarası Stres Ölçeği'ni (PDKSÖ) Türk kültürüne kazandırmak amaçlanmaktadır. Araştırmada Hambleton ve Patsula (1999) tarafından önerilen ölçek uyarlama aşamalarına uygun olarak çalışılmıştır. Bu kapsamda psikolojik danışma mesleğini icra eden psikolojik danışmanlarla 4 farklı örneklemde geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür. Araştırmanın ilk alt amacı için PDKSÖ'nün İngilizce formu ile Türkçe formu arasında her bir madde için ayrı ayrı dilsel eşdeğerliğe bakılmıştır. Sonuç olarak ölçeğin Türkçe ve İngilizce formları arasında maddelerin tümünde orta ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Ölçeğin açık uçlu soru bölümünde ise dilsel eşdeğerlik oranı %97 olarak bulunmuştur. Nihayetinde PDKSÖ'nün içerik bakımından Türkçe ve İngilizce formlar arasındaki dilsel geçerliliği uygun bulunmuştur.

Araştırmanın bir diğer alt amacı doğrultusunda, PDKSÖ'nün geçerlilik ve güvenirlik çalışmasında dilsel uyum sürecinin DFA sonuçlarında (χ^2=279.46, sd=97, p<.01), (χ^2/sd=2,881) dört boyutlu olan yapının doğrulandığı görülmektedir. Bu doğrulama, öncelikle ki-kare değerinin serbestlik derecesine bölünmesiyle elde edilen değerin 3'ten küçük olmasıyla açıklana bilinir (Ayyıldız ve Cengiz, 2006). PDKSÖ'nün uyum değerlerine bakıldığında (RMSEA=.08, SRMR=.07, GFI=.89 ve AGFI=.85), ölçeğin DFA sonuçlarının dört boyutlu yapısının doğrulandığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde, RMSEA değerinin .08 den küçük ya da eşit olması gerekirken, SRMR değerinin yine aynı şekilde .08 den küçük olması gerekmektedir (Şimşek, 2007). Ayrıca GFI değerinin .85 den büyük olması ve AGFI değerinin de .80 dan büyük olması beklenmektedir (Hu & Bentler). Bu bağlamda Psikolojik Danışmanlar için Kişilerarası Stres Ölçeği'nin orijinal olan form ile Türkçe'ye adapte edilmek istenilen formun birbiriyle uyumlu değerler verdiği görülmektedir.

PDKSÖ'nin madde-toplam korelasyonuna bakıldığında madde-toplam puanlarının .237 ile .634 arasında değiştiği görülmektedir. Madde-toplam korelasyon puanının .20'den büyük olması ölçeğin güvenilir olduğunu göstermektedir (Streiner ve Normann, 1989). Ölçeğin güvenirlik katsayısı için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .878 ve McDonald's ω katsayısı ise .874 olarak bulunmuştur. Bu değerlerin iç tutarlık katsayılarının güvenirlik derecesinin yeterli olduğunu düşünülmektedir (Anastasi, 1982). Ölçeğin Türkçe formunun test-tekrar-test sonuçlarına bakıldığından ise güvenirlik değerinin r=.79 (p<.001) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca ölçeğin açık uçlu kısmında test-tekrar-test sonucunun %88 olduğu görülmüştür. Ölçeğin testi yarılama analizi sonuçlarına göre alt boyutlar arası korelasyon sonuçları incelendiğinde orta ve yüksek derecede anlamlı bir ilişki mevcuttur. Yani ölçeğin alt boyutları birbiriyle ilişkilidir. Bu doğrultuda PDKSÖ'nin danışman ile girdikleri ilişkide kişiler arası stresi ölçme konusunda güvenilir olduğu söylenebilir.

PDKSÖ'nin Türkçe formunun ölçüt geçerliliği için Türkiye'de halihazırda bulunan iki ölçekten yararlanılmıştır. Bunlardan ilki İkiz ve Totan (2014) tarafından Türk kültürü için geliştirilen ve psikolojik danışmanların yeterliliklerini ölçen Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerini Değerlendirme Ölçeği'dir. Diğer ölçek ise Cohen ve arkadaşları (1983) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne Eskin ve arkadaşları (2013) tarafından uyarlanmış olan ve kişilerin günlük hayatta stres düzeylerini ölçen Algılanan Stres Ölçeği'dir. Korelasyon sonuçlarına göre katılımcıların PDKSÖ'nden aldıkları puanlar ile Etkili Psikolojik Danışman Niteliklerini Değerlendirme Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında negatif yönde anlamlı ve orta düzeyde bir ilişki varken; Algılanan Stres Ölçeği'nden alınan puanlar ile pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde ilişki olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar ölçeğin Türk kültüründe yer alan diğer ölçeklerle ölçüt-bağlantı geçerliliğinin sağlandığını göstermektedir. Sonuç olarak, tüm bulgular Psikolojik Danışmanlar için Kişilerarası Stres Ölçeği'nin (PDKSÖ) Türkçe formunun psikolojik danışmanların terapötik ilişkiden kaynaklanan kişilerarası stresini ölçmek için yeterli psikometrik özellikler gösterdiğini ortaya koymuştur.

Ölçek bilgilerine bakıldığında, 5'li likert tipinde bir ölçektir (1- Kesinlikle katılmıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorım). Bununla birlikte PDKSÖ 16 madde ve bir de açık uçlu sorudan oluşan toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması psikolojik danışmanların kişilerarası stresi fazla yaşadığı anlamına gelmektedir. Yapılan analiz sonuçlarında PDKSÖ'nin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ve orijinal ölçeğin Türk kültürüne yüksek düzeyde başarılı bir şekilde adapte edildiği söylenebilir. Bu araştırmada yapılan ölçek uyarlama sürecine Uluslararası Test Komisyonu (ITC) el kitabının önerileri kaynaklık etmiştir (Hambleton ve Jong, 2003).

Öneriler: Psikolojik Danışmanlar için Kişilerarası Stres Ölçeği'nin Türk kültürüne uyarlandığı bu araştırmanın psikolojik danışmanlar üzerinde uyarlanan ve geliştirilen ölçek sayısının kısıtlı olması sebebi psikolojik danışma alanında yapılacak olan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Psikolojik danışmanların mesleklerinden sağladıkları doyum sadece sahip oldukları bilgi ve becerilerden değil, aynı zamanda psikolojik danışma oturumlarında danışanları ile yaşadıkları ilişkiden de etkilenebilir. Bu bakımından ölçeğin psikolojik danışma mesleğinin profesyonel bir şekilde icra edilmesinin önündeki stres kaynaklarından biri üzerine odaklanması önemlidir. Ölçeğin psikolojik danışmanların mesleklerini icra ederken ihtiyaç duydukları süpervizyonun önemini ortaya sermesi ve psikolojik danışmanların ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitimlerinin planlanmasına da yol göstereceği düşünülmektedir. Ölçeğin kullanımı ile farklı kurumlarda çalışan psikolojik danışmanların danışanları ile kurdukları terapötik ilişkideki stres düzeyi ölçülebilir. Bu ölçeğin kullanımıyla birlikte lisans derslerinde verilen bireysel psikolojik danışma uygulamaları dersinde zor danışan konusuna daha fazla yer verilerek psikolojik danışman eğitimi alanına da katkı sağlayacağı düşünülebilir.

University Students' Loneliness, Anxiety and Mental Well-Being during COVID-19 Pandemic: The Mediation Role of Self-Control

Assist. Prof. Dr. Ahmet Rıfat Kayiş
Kastamonu University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4642-7766
arkayis@kastamonu.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Mustafa Öztürk Akcaoğlu
Kastamonu University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2155-4822
ozturk@kastamonu.edu.tr

Abstract

How the mental health of individuals is affected by the living conditions brought about the COVID-19 pandemic has become an important research topic. Education has been one of the most affected areas in this period, and educational activities have started to be carried out using distance education tools. In the online learning environments, students' ability to manage their behavior and take responsibility for their behavior has come to the fore in terms of protecting their mental health due to the decrease in teacher control. This study aimed to examine the mediating role of self-control in the relationship between loneliness, anxiety and mental well-being. Four hundred twenty-five university students, 304 (71.5%) females and 121 (28.5%) males participated in the study. The mean age of the participants was 21.39, the standard deviation was 2.61, and the ages ranged from 18 to 39. Research data were collected by using the Turkish version of the Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale, Brief Self-Control Scale, Generalized Anxiety Disorder-7 Scale, and UCLA Loneliness Scale. In the study, descriptive statistics, reliability coefficients and correlation coefficients were calculated to examine the relationships among the variables. Two-step structural equation modeling was used to investigate the mediating role of self-control between loneliness and anxiety and mental well-being. The results of the correlation analysis showed that all the variables in the study were significantly related to each other. It was found that the data validated the measurement model tested in the first step. As a result of the structural model analysis performed in the second step, it was found that loneliness and anxiety negatively predicted self-control and mental well-being. In addition, self-control was found to mediate the relationship between loneliness, anxiety and mental well-being. Within the framework of these findings, it can be stated that loneliness and anxiety lead to a decrease in mental well-being by reducing self-control.

Keywords: *Mental well-being, Self-control, Loneliness, Anxiety*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 109-131

Research Article

Received: 2022-06-21
Accepted: 2022-09-08

Önerilen Atıf

Kayiş, A. R. & Akcaoğlu M. Ö. (202x). University students' loneliness, anxiety and mental well-being during covid-19 pandemic: The mediation role of self-control, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 109-131. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1134080

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Scientists around the world have been investigating how COVID-19 has affected the mental health of individuals as well as its physical effects. The pandemic has posed various threats to mental health, as suggested by several research studies regarding the effects of COVID-19 on the psychology and feelings of individuals (Albertova & Bolekova, 2022; Brooks et al., 2020; Çiçek et al, 2021; Sani et al., 2020). Especially in the educational environments, the psychological effects of the disease were experienced rather bitterly. Researchers claim that COVID-19 have posed an unprecedented threat to the educational systems, and it will be a cause of anxiety and fear for the students (Daniel, 2020; Dempsey & Burke, 2021; Livana et al., 2020). Because losing one's routine, diminishing social relationships, and prolonged social isolation can lead to boredom, frustration and depression. As a result, high levels of distress and mental disorders such as anxiety and stress could be experienced (Pakpour & Griffiths, 2020; Sani et al., 2020). Additionally, stress and anxiety caused by coronavirus have negatively associated with positive characteristic such as psychological adjustment, meaning in life, psychological flexibility (Arslan & Allen, 2022; Arslan et al., 2022). These negative states of mind might bring about a decrease in self-control (Krasnov et al., 2021; Martínez-López et al., 2021) and well-being (Arslan & Allen, 2022; González-Sanguino et al., 2020). In terms of ensuring well-being and self-control, the feeling of anxiety caused by such restrictions as social distancing and home quarantine is considered a crucial element (Brooks et al., 2020; Brydsten et al., 2019). In addition, losing the opportunities for collective experiences might intensify the negative consequences and, as a result, induce loneliness. Thus, it is essential to comprehend the reciprocal relations among anxiety, loneliness, self-control and well-being in educational settings.

Well-being

According to a broad definition offered by Diener et al. (2009), well-being means "the fact that the person subjectively believes his or her life is desirable, pleasant, and good" (p. 1). The concept of well-being, involving ideal experience and effectiveness, is a sign of psychological health (Ryan & Deci, 2000). Well-being highlights life enjoyment, satisfaction and happiness and the components of positive psychology (Seligman, 2002), unlike such symptoms as depression and anxiety portraying the negative psychology and centering on the troubles and difficulties (Derogatis & Cleary, 1977; Gao, et al., 2021). Therefore, whether an individual is satisfied with their life and living conditions and whether they believe their living conditions are perfect can be understood as a component of well-being (Diener et al., 1985). Along with good health and positive social relationships, such psychological constructs as loneliness and anxiety might be assumed components or determinants of well-being (Keyes & Waterman, 2003).

According to subjective well-being (SWB), the concept is defined within the framework of an individual's enjoyment of life (Diener, 1984; Myers et al., 2017). However, psychological well-being (PWB) indicates that well-being both focuses on pleasure and is related to the functionality of the individual's behaviors (Waterman, 1993). Unlike these two concepts, mental well-being (MWB) has a structure that combines psychological and subjective well-being (Keyes, 2002). In this study, MWB was preferred because it was more inclusive than the other concepts. According to the World Health Organization (2007), mental well-being, which is used to describe mentally healthy individuals, is the individual's ability to be productive and useful in life, to be aware of their own skills, to overcome the stressful situations they encounter by making the right decisions, to establish positive relationships with others and to feel supported. It also includes the individual's inner peace, satisfaction, happiness and benefiting the society by fulfilling his social duties. Mental well-being is a multidimensional construct consisting of positive emotion, satisfaction and psychological activity (Vaingankar et al., 2011). Ryff's Six-factor Model of Psychological Well-being (1989) also affirms that the concept is based on six dimensions. Autonomy, one of the dimensions, is closely related to an individual's self-control skills. It is characterized as being self-governing, resistant to outside factors independent, and grounding the self-attitudes on individual standards rather than the socially determined ones.

The quality of an individual's social contacts is also related to well-being (Birditt & Antonucci, 2007). Whether face-to-face or online, the quality of relationships becomes more important as people's

opportunities to engage with other individuals diminish. Brooks et al. (2020) specified several aspects that positively or negatively affect the well-being of individuals during catastrophic incidents such as pandemics. According to the researchers, boredom, which emerged from loneliness, is related to well-being (Farmer & Sundberg, 1986; McCurdy et al., 2022). Other researchers examining the studies on loneliness and well-being concluded that there are associations between the two constructs (Arslan, 2021; Ben-Zur & Michael, 2016). Moreover, as reported in some other studies, by, loneliness acts as a predictor of well-being (Chen & Feeley, 2014; Çiçek, 2021; Kayis et al. 2021). Therefore, well-being can be considered one of the most related constructs to loneliness.

Loneliness

Loneliness, defined as a personal experience stemming from a deficiency in the quality or amount of social intercourse and associated with a deficiency in meaningful relationships (Peplau & Perlman, 1982; Subathevan et al., 2022; Vaux, 1988; Zammuner, 2008), stands out as one of the grave concerns in the course of the pandemic (Killgore et al., 2020). Since the social bonds among the individuals have eroded owing to the requisite precautions taken to stop the spread of the virus, they have bitterly experienced the feeling of loneliness. Loneliness can act as a leading agent in the arousal of several psychological problems and might be a painful feeling for the individuals (Perlman & Peplau, 1981). Additionally, one of the main predictors of mental health problems that may occur in the future is expressed as long-term loneliness (Qualter et al., 2010).

Loneliness appears to have a significant adverse effect on health and well-being. Demir et al. (2021) suggest that factors such as individuals' social relationships and family relationships can have an impact on their well-being. Although the research on loneliness mostly underlines the issues regarding the elderly (Hawkley & Kocherginsky, 2018; Newall & Menec, 2019), one could experience loneliness at any age (Luhmann & Hawkley, 2016). Indeed, Cigna (2018) asserts that individuals from 18 to 24 years (also referred to as Generation Z) are the loneliest age group. Research also revealed that individuals might experience depression (Cacioppo et al., 2010) and a decline in well-being (Kearns et al., 2015) as a result of loneliness. Moreover, other studies displayed that loneliness acts as a mediator between psychological constructs such as self-confidence (He et al., 2014) and social support (Chen & Feeley, 2014) and well-being. Loneliness also predicted stress indicating that lonely people might suffer more from distress-related situations (Hawkley et al., 2003). As a matter of fact, several recent studies put forth that in a case of crisis, loneliness act as a catalyst for anxiety and depression (Killgore et al., 2020; Tso & Park, 2020).

Various other studies tried to reveal the associations between loneliness and such other variables as social status and age (Bowling et al., 1989; Ernst et al., 2021; Vandewater et al., 1997). Especially, living in challenging life situations and significant shifts are related to elevated loneliness (Wang et al., 2001). Since loneliness mirrors a deficiency in terms of intimate relations, it might delineate an inadequacy in communicative contexts, a crucial component of well-being (Zammuner, 2008). Furthermore, the feeling of loneliness is documented as a hazardous agent for stress and anxiety (McHugh & Lawlor, 2013). To this end, loneliness is associated positively with anxiety (Ebesutani et al., 2015) and associated negatively with life enjoyment and well-being in all age groups (Salimi, 2011).

Anxiety

Emotions that affect health and well-being significantly impact the emergence of behavior. While positive emotions motivate individuals to achieve their goals, emotions such as anxiety can become a significant concern when they last beyond their beneficial effects (Spielberger & Reheiser, 2009). Today, anxiety is one of the important psychological factors and common mental disorders that cause long-term and functional disorders (Baxter et al., 2013). The conceptualization of anxiety in a variety of means has made it a vague construct. The construct is defined "as an emotional state, with the subjectively experienced quality of fear as a closely related emotion" (Lewis, 1970, p. 77). Anxiety, both a physical and psychological disorder, is also seen as an emotion that individuals define as restlessness, nervousness and excessive worry (Andrews et al., 2010).

According to Lewis (1970) and Çolakoğlu et al. (2021), in the case of anxiety, the individual is faced with an unpleasant, negative, future-oriented, disproportionate feeling of threat, and the feeling includes

subjective angles along with significant physical discomforts. In addition, the emergence of anxiety can be caused by external or internal stimuli, and anxiety is related to the individual's perception and the duration of the anxiety-provoking situation (Gonçalves et al., 2019; Spielberger, 1972). There are several types of anxiety. Generalized Anxiety Disorder (GAD), determined as one of the most common anxiety disorders by the researchers (Muñoz-Navarro et al., 2017; Snyder et al., 2000), is likely to severely interfere with an individual's activities (Doria et al., 2015; Wittchen, 2002). GAD, associated with restlessness, irritability, sleep disturbance, tiring quickly, difficulty in concentrating, and muscle tension, is defined as a state of extreme anxiety and worry lasting at least six months (American Psychiatric Association, 2013).

According to Weinstein et al. (2009), if the level of well-being of individuals is high, their awareness in social environments is higher. Such awareness facilitates individuals to respond positively to stressful situations they encounter and reduce harmful emotions (Garland et al., 2011). The studies carried out also support the negative association. For example, several studies revealed that anxiety predicted well-being (Liu et al., 2009; Steinmayr et al., 2016). In addition, the studies show that there is a negative relationship between anxiety and well-being (Dias Lopes et al., 2020; Hoelterhoff, 2010).

Self-control as a mediator

GAD might also have other effects on the individual's experiences and proper functioning. For instance, some researchers maintain that since individuals with negative emotions can focus heavily on their own emotional states, their self-control levels may decrease (Chester et al., 2016; Sinha, 2009; Ward & Mann, 2000). The findings of other research also confirmed that a low level of self-control is predicted by negative feelings (Özdemir et al., 2014).

Self-control is a process in which individuals endeavor to adapt their reactions to outside stimuli rather than trying to alter the external reality to purposefully control their actions (Hirschi & Gottfredson, 1990; Pathak, 2021). Self-control is also defined as a scheme comprised of the goals driven by mental experiences that allow individuals to accomplish their goals and direct disturbing opinions and feelings, put off satisfaction, and handle stressful circumstances (Rosenbaum, 1998). The self-control process contributes to individuals' awareness of both their own behavior and the impact of these behaviors on themselves, others and the environment (Özdemir et al., 2014). Employing self-control also allows the individuals to tolerate better situations where there are too many stimuli in the environment and stressful situations that reduce attention span (Strayhorn, 2002).

In addition, the competencies related to self-control help individuals confront demanding and unpleasant conditions (Lazar, 2021; Rosenbaum, 1993). High self-control is associated with focusing on long-term results rather than momentary distractions and being less affected by stressful situations (Baumeister & Heatherton, 1996; Muraven & Baumeister, 2000). A person with self-control skills might postpone or completely avoid a satisfying action to achieve a behavior compatible with their long-run objectives (Duckworth et al., 2019; Mahoney & Thoresen, 1972). In addition, the capability to gain control over an incident and feel the incident as controlled is an essential asset for adapting to the environment and reducing the resulting stress (Hamama et al., 2000). Because of this, on the one hand, self-control skills, as an antecedent, can be linked with contributing to well-being. On the other hand, as a successor, it helps to reduce the risk of negative factors such as aggression and anxiety (Agbaria et al., 2012).

When an individual has the required skills to utilize self-control, they might direct the abilities to alter both their internal and external environments by using self-evaluation and self-reinforcement (Rosenbaum, 1993). For this reason, self-control, a cognitive coping agent, comes to the fore in stressful life events but is also frequently applied in daily life, and well-being increases as the level of self-control increases (Agbaria et al., 2012; Rosenbaum & Rolnick, 1983). Tu & Yang (2015) argued that self-control indicates the presence of wellbeing and has a ciritical role in the promotion of positive emotions. Furthermore, inceasing anxiety signals a decrease in the individual's level of self-control, and vice versa (Thoits, 1986).

Studies revealed that self-control impacts performance and individuals with high self-control outperform, no matter what underlying conditions are (Gal-Or et al., 1985; Iranmanesh et al., 2021; Rosenbaum, 1980). In addition, high self-control is associated with positive psychological factors such

as better psychological adjustment, academic performance and personal relationships, while low self-control is associated with aggression and guilt. The ability to plan more effectively for the future, face disturbing thoughts, respond more tolerant to negative stimuli and control impulses and behaviors is also associated with a high level of self-control (Heatherton, 2011; Rosenbaum, 1980). Wen et al. (2022) also revealed that self-control mediated the relationship between subjective well-being and insecurity

All individuals have self-control skills, but some individuals are more inclined towards losing their self-control than others (Baumeister & Heatherton, 1996). According to the researchers, feelings such as anxiety and depression may cause individuals to focus on these feelings and consequently decrease the level of self-control (Sinha, 2009; Ward & Mann, 2000). Furthermore, when individuals have low self-control skills, they may have difficulty controlling their behavior, which predisposes them to negative consequences. Low self-control is related to the impulsiveness of the behaviors and not taking into account the possible adverse outcomes of the actions (Wiers et al., 2007). Therefore, self-control could be a crucial mediating agent between loneliness and anxiety and well-being.

Present Study

The coronavirus (COVID-19) pandemic has caused individuals to experience depression and grief at an unprecedented level. The risk of transmission, along with the uncertainty about the future and social distance as a precaution against the pandemic, affected both people's emotions, daily habits, and social relationships (Çiçek et al., 2020). The research results have revealed that practices such as social distance and quarantine are among the critical factors to be considered in managing well-being (Assary et al., 2018; Brydsten et al., 2019). These restrictions, especially the quarantine, have escalated feelings of loneliness and anxiety (Banerjee & Rai, 2020; Porcelli, 2020). Studies conducted in various countries have also confirmed that prolonged exposure to stressful emotions causes the experience of enormous feelings of anxiety associated with depressive symptoms (Çeri & Çiçek, 2021; Pakpour & Griffiths, 2020; Satici et al., 2020) and a tendency towards a decline in terms of well-being (González-Sanguino et al., 2020; Pierce et al., 2020). However, investigating the mentioned variables independently from each other may not be accurate considering the reciprocal and complex relationships between these variables. For example, it is less informative to directly associate well-being with anxiety or loneliness because both constructs are negatively associated with well-being. For this reason, it is imperative to investigate the relationships between the variables from a more holistic perspective and to examine the role that self-control will play in this relationship.

According to the integrative perspective, one of the latest points of view on well-being, the construct is in a dynamic interaction with and is affected by other variables such as the person's emotional condition, experiences, expectations and social comparisons (Suh et al., 1998). To this end, Bandura (1986), based on social cognitive theory, asserted that depressive feelings could lead to a deterioration in self-controlled behaviors due to negativity bias. He further stated that the individuals affected by the bias might have difficulty employing self-control to get rid of such negative feelings as depression and loneliness.

The research also supports the links among loneliness, anxiety, self-control, and well-being. For instance, Galinha and Pais-Ribeiro (2012) concluded that among the variables of their research, depression stood out as the first predictor of well-being. In addition, other studies revealed that loneliness predicts well-being (Landmann & Rohmann, 2021; Özdogan, 2021; Shahidi et al., 2019). It is also pointed out that while self-regulation has a high positive relationship, depression and anxiety have a high negative relationship with well-being (Low, 2011; Luszczynska et al., 2005). Furthermore, a lower level of well-being was associated with anxiety, depression and other mental disorders (Dunn & Shelton, 2007; Kinderman et al., 2015). In sum, previous studies have indicated that anxiety and loneliness are negative predictors of self-control, and self-control is a negative predictor of well-being. The direction of relationships among the variables suggested that self-control might mediate relationships between anxiety/loneliness and mental well-being.

Consequently, we propose that anxiety and loneliness might predict well-being through the mediation of self-control based on the findings mentioned earlier and grounds regarding the theory and research indicating a predicting relationship from anxiety and loneliness to self-control and self-control to well-being. To this end, this study aimed to test the following hypotheses:

H_1: Loneliness negatively predicts mental well-being.

H_2: Anxiety negatively predicts mental well-being.

H_3: Loneliness negatively predicts self-control.

H_4: Anxiety negatively predicts self-control.

H_5: Self-control mediates the relationship between anxiety/loneliness and mental well-being.

METHOD

1-Participants and procedures

A total of 425 university students, 304 (%71.5) of whom were female, and 121 (%28.5) were male, participated in the study. The ages of the participants ranged from 18 to 39 (*M* = 21.39 years, *SD* = 2.61). A cross-sectional design was used to collect data in the study, and a convenient sampling method was used to select the sample population. A total of 84 (19.8%) participants were freshman, 202 (47.5%) were sophomore, 71 (16.7%) were junior, and 68 (16%) were senior. Detailed information about the participants is presented in Table 1.

The data were gathered through Google Forms in the spring term of 2020-2021 academic year, and the link was shared with the students via the distance education system. The form included the purpose and content of the research and written informed consent was received from the participants. Participants anonymously completed self-report measures related to the variables to avoid biased responses.

Table 1. *Participants characteristics*

Variable	Frequency (*n*)	%
Gender		
Female	304	71.5
Male	121	28.5
Grade Level		
Freshman	84	19.8
Sophomore	202	47.5
Junior	71	16.7
Senior	68	16.0
Have you had diagnosed with COVID-19?		
Yes	80	18.8
No	345	18.8
Have you had vaccinated against COVID-19?		
Yes	67	14.6
Not yet, but I will be vaccinated.	296	69.6
I will never be vaccinated.	62	15.8

2-Measures

The Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale (WEMWS) was used to assess mental well-being (Tennant et al., 2007). The WEMWS is a 14-item (e.g., "I've been feeling optimistic about the future") self-report scale with a Likert-type rating (responded 1= none of the time – 5= all of the time). The scale's total score ranges from 14 to 70, and higher scores indicate a greater level of well-being. The WEMWS was adapted into Turkish by Keldal (2015). Turkish version of the WEMWS has acceptable internal consistency reliability (α=.92). At the same time, the confirmatory factor analysis (CFA) results showed that the one-dimensional structure of the scale was confirmed; χ2/df = 3.71, NFI = .94, RFI= .93, IFI = .96, CFI = .96, NNFI = .95, RMR = .054 (Keldal, 2015). The data of this study showed that WEMWS has perfect internal reliability (α= .91, ω=.91).

The Brief Self-Control Scale (BSCS) was used to assess the self-control of individuals (Tangney et al., 2004). There are 13 items (e.g., "I have a hard time breaking bad habits") in the BSCS, and it has a Likert-type rating (responded 1= Not at all like me – 5= Very much like me). The lowest score that can be taken from the scale ranges is 13, and the highest score is 65, and higher scores indicate a greater

level of self-control. The BSCS has two subscales as self-discipline and impulsivity. The scale was adapted into Turkish by Nebioglu et al. (2012). Turkish version of the BSCS has acceptable internal consistency reliability (α=.83). Nebioglu et al. (2012) reported that the two-dimensional structure of the scale was confirmed as a result of the CFA; χ2/df = 1.98, CFI = .98, GFI = .99, RMSEA = .043. The data of this study showed that BSCS has good internal reliability (α= .81, ω=.81).

The Generalized Anxiety Disorder-7 Scale (GAD-7) was used to assess anxiety (Spitzer et al., 2006). The GAD-7 is a 7-item (e.g., "Getting easily nervous, angry or restless") self-report scale with a Likert-type rating (responded 0 = none – 3= almost every day). The score that can be taken from the scale ranges from 0 to 21, and higher scores indicate a greater level of anxiety. Adaptation of the scale into the Turkish language was performed by Konkan et al. (2013). Turkish version of the GAD-7 has acceptable internal consistency reliability (α=.85). The results of the CFA confirmed the one-dimensional structure of the scale; NFI = .94, RFI= .91, IFI = .99, CFI = .99, GFI = .96, TLI = .99 RMSEA = .018 (Konkan et al., 2013). The data of this study showed that GAD-7 has perfect internal reliability (α= .90, ω=.90).

The UCLA Loneliness Scale (ULS-8) was used to assess loneliness (Hays & DiMatteo, 1987). There are 8-items (e.g., "Getting easily nervous, angry or restless") in the ULS-8, and it uses a Likert-type rating (responded 1 = never to 4 = always). The scale's total score ranges from 8 to 32, and higher scores indicate a greater level of loneliness. The adaptation of the scale into Turkish was carried out by Doğan et al. (2011). Internal consistency reliability (α=.72) of the Turkish version is acceptable, and the CFA results supported the one-dimensional structure of the scale; CFI = .94, GFI = .97, and AGFI = .94, RMSEA = .066 (Doğan et al., 2011). The data of this study showed that ULS-8 has good internal reliability (α= .85, ω=.85).

3-Data analysis

Initially, descriptive statistics (means and standard deviations), internal reliabilities were examined, and Pearson's correlations coefficients were calculated to investigate the relationship among the variables. Subsequently, the two-step (measurement and mediational model) mediation analysis proposed by Anderson and Gerbing (1988) was conducted. Self-discipline and impulsivity, subscales of self-control, were entered into the structural model as observed variables. The parceling method, beneficial in terms of psychometric and model-related aspects (Hoshino & Bentler, 2013), was used for anxiety, loneliness and well-being, which have a one-dimensional structure. Two parcels were created for each of these variables, and the parcels were entered into the model as the observed variable. The following fit indices including the standardized root mean square residual (SRMR), root mean square error of approximation (RMSEA), comparative fit index (CFI), the goodness of fit (GFI), normed fit index (NFI) and Tucker-Lewis index (TLI) were calculated. SRMR and RMSEA values (≤ .08), CFI, GFI, NFI, and TLI values (≥ .90) represented an acceptable fit to the observed data (Hu & Bentler, 1999). The analyses were conducted with SPSS 22 and AMOS 22 software.

4-Ethics

The study procedures were carried out following the Declaration of Helsinki and were approved Kastamonu University Social and Humanities Research and Publication Ethics Committee (REF =5-14/2021). Informed consent was provided from all participants. Besides, all participants were notified that they could withdraw from the study whenever they wanted.

RESULTS

1. Relationships among the variables

Table 2 presents that mental well-being was positively correlated with self-control (r = .45, p < .01) and negatively correlated with generalized anxiety (r = -.47, p < .01) and loneliness (r = -.57, p < .01). Self-control was negatively correlated with generalized anxiety (r = -.47, p < .01) and loneliness (r = -.39, p < .01). Besides, generalized anxiety and loneliness positively correlated with each other (r = .41, p < .01).

Table 2. *Correlation coefficients and descriptive statistics*

Variables	1	2	3	4	Mean	Standard	Skewness	Kurtosis
1.Mental Well-being	-				52.23	8.92	-.53	.47
2.Self-control	.45*	-			29.81	5.34	.07	-.12
3.Generalized Anxiety	-.47*	-.47*	-		15.21	4.84	.49	-.17
4.Loneliness	-.57*	-.39*	.41*	-	13.92	4.01	.42	-.01

*p < .01

Table 2 also showed that Skewness and Kurtosis values are within the range of ±2 (George & Mallery, 2003), showing that the study data have a normal distribution.

2. Structural equation modelling

The mediating role of the self-control between loneliness, anxiety and mental well-being was tested with the two-step structural equation modelling.

2.1. Measurement model

The measurement model comprised four latent variables (mental well-being, self-control, generalized anxiety and loneliness) and nine observed variables. Whole fit indices for the measurement model showed that the model has a proper fit to the data: CMIN/df=2.54, CFI=0.98, NFI=0.97, TLI=0.97, GFI=0.97, RMSEA=0.060, SRMR=0.029. Composite reliability (CR) and validity were also examined to test the measurement model. Table 3 indicated the mean values, standard deviations, factor loadings, composite reliability (CR), average variance extract (AVE), and Cronbach alpha (α) and Mc Donald's omega (ω) coefficients used to examine the convergent validity of constructs. According to the results, factor loadings were between 0.68 and 0.93, and all factor loadings were significant.

Additionally, the results showed that CR coefficients were greater than 0.7, and the AVE coefficients were higher than 0.5. According to the criteria values, the measurement model had sufficient convergent and discriminant validity (Bagozzi & Yi, 1988; Fornell & Larcker, 1981). All the reliability coefficients (α≥.81 and ω≥.81) were acceptable (Nunnally & Bernstein, 1994). As a result, these findings revealed that the observed variables were robust representatives of the latent constructs.

Table 3. *Factor loadings, descriptive statistics, CR, AVE, and reliabilities coefficients*

Latent variables	Indicator	Loadings	*M*	*SD*	CR	AVE	α	ω
Mental Well-being	MPar-1	.79	17.68	3.78				
	MPar-2	.90	18.95	3.49	.88	.71	.91	.91
	MPar-3	.84	15.60	2.63				
Self-control	Self-discipline	.68	13.86	2.42	.70	.54	.81	.81
	Impulsivity	.78	15.95	3.64				
Anxiety	APar-1	.93	8.88	2.96	.86	.75	.89	.89
	APar-2	.80	6.33	2.21				
Loneliness	LPar-1	.75	6.38	1.99	.83	.71	.84	.85
	LPar-1	.93	7.53	2.36				

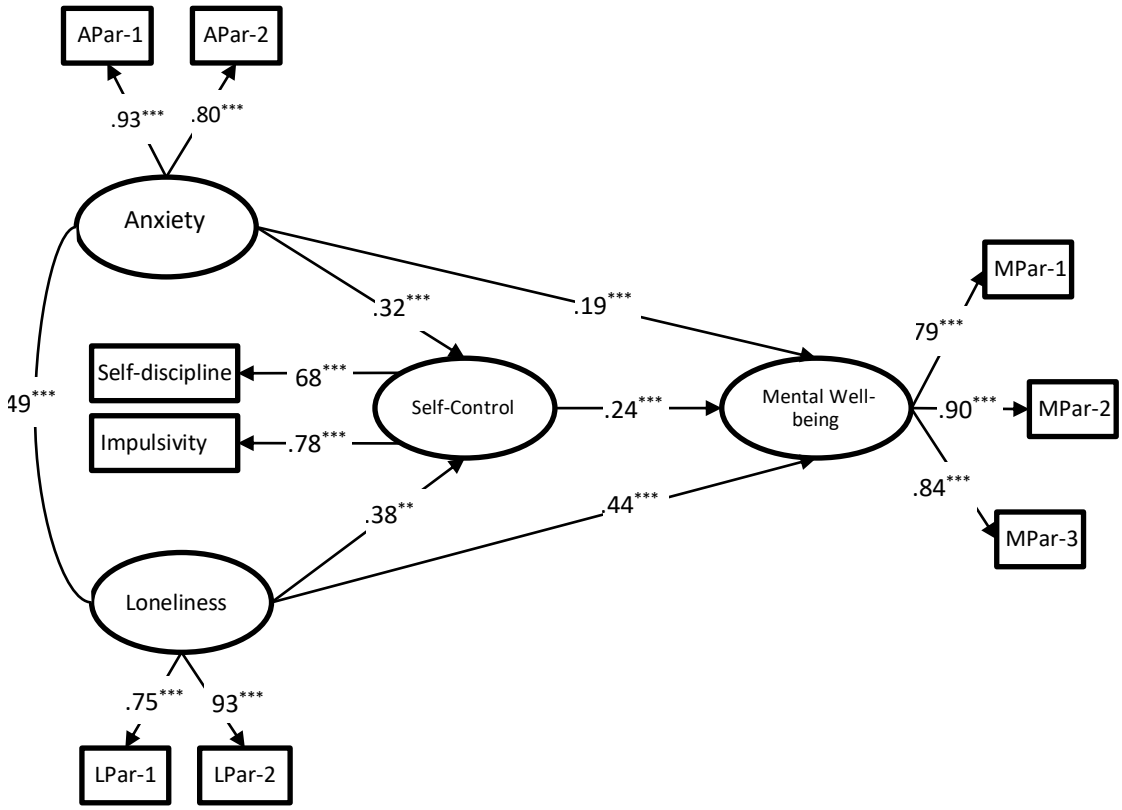
M*Par:* parcels of mental well-being, *APar:* parcels of anxiety, *LPar: parcels of loneliness CR:* composite reliability, *AVE:* average variance extract

2.2. Structural model

The partial mediation model was examined and compared to the full mediation model to test the hypotheses. The results indicated that the partial mediational model had an acceptable fit to the data (CMIN/*df*=2.86, CFI=0.96, NFI=0.95, TLI=0.95, GFI=0.96, RMSEA=0.066, SRMR=0.053, AIC=164.702, ECVI=0.388). Compared to the partial mediation model, the fit of the full mediation model resulted in worse fit indices (CMIN/*df*=3.99, CFI=0.94, NFI=0.92, TLI=0.92, GFI=0.94, RMSEA=0.084, SRMR=0.064, AIC=211.411, ECVI=0.499), and its RMSEA values were above .08 that is reference value. The partial mediation model was preferred because the AIC and ECVI coefficients are lower than the full mediation model's AIC and ECVI coefficients. Moreover, the chi-square difference test approved that the partial mediation model better fit the data than the full mediation model ($\Delta\chi2=50.71$, $df=2$, $p<.001$).

The partial mediation model showed that higher anxiety predicts lower self-control (γ=-0.32, $p<.001$) and mental well-being (γ=-0.19, $p<.001$). Besides, higher loneliness was associated with lower self-control (γ=-0.38, $p<.001$) and higher mental well-being (γ=-0.44, $p<.001$). Additionally, higher

self-control predicts higher mental well-being (γ=0.24, p<.01). Subsequently, the relationship between anxiety and mental well-being was partially mediated by self-control. Also, the relationship between loneliness and mental well-being was partially mediated by self-control. All standardized factor loadings in the model are presented in Figure 1.



Note: N=425; ***p < 0.001; MPar = Mental well-being parcels; APar = Anxiety parcels; LPar = Loneliness parcels

Figure 1. *Mediational Model*

2.3. Bootstrapping

Bootstrapping procedures were used to test the mediating role of self-control between anxiety/loneliness and mental well-being. The direct and indirect effects and their associated 95% confidence intervals were presented in Table 4.

Table 4. *Parameters and 95%CIs for the paths of the final model.*

Model pathways	**Estimated**	**95% CI**	
		Lower	Upper
Direct effect			
Anxiety ➔ Self-control	-.191	-.291	-.101
Anxiety ➔ Mental well-being	-.202	-.343	-.061
Loneliness ➔ Self-control	-.415	-.631	-.225
Loneliness ➔ Mental well-being	-.879	-1.186	-.608
Self-control ➔ Mental well-being	.435	.171	.689
Indirect effect			
Anxiety ➔ Self-control ➔ Mental well-being	-.083	-.164	-.032
Loneliness ➔ Self-control ➔ Mental well-being	-.180	-.366	-.064

According to Table 4, the indirect effect of anxiety on mental well-being mediated by self-control was significant (bootstrap = −.083, 95% CI = −.164, −.032). Furthermore, the indirect effect of loneliness on mental well-being mediated by self-control was significant (bootstrap = -.180, 95% CI = -.366, -.064).

Finally, this analysis revealed that anxiety and loneliness have a direct negative effect on mental well-being and indirectly through their positive effect on self-control.

DISCUSSION

In this study, we tested whether loneliness and anxiety predict well-being through self-control. Accordingly, it was revealed that all the hypotheses tested in the study were confirmed. Research findings revealed that loneliness negatively predicted mental well-being (H_1). Other studies investigating the relations between loneliness and well-being also reported that loneliness has a significant negative impact on well-being and health (Chen & Feeley, 2014; Kearns et al., 2015; Kessler & McLeod, 1985; Salimi, 2011). Loneliness is associated with a deficiency in meaningful relationships; on the other hand, such concepts as social support and social commitment are the features that support well-being (Yanguas et al., 2018). Considering that loneliness indicates the lack of such elements, we can assume that it might affect well-being negatively. In line with this, the findings of other studies also affirm that loneliness is a cause of depression (Cacioppo et al., 2010) and a reason for a decline in well-being (Demir et al., 2021; Kearns et al., 2015).

Another finding obtained in the study showed that anxiety also negatively predicted well-being (H_2). Findings from other studies indicate that a lower level of well-being was associated with anxiety, depression and other mental disorders (Çeri & Çiçek, 2021; Çiçek & Almalı, 2020; Hooper & Huffman, 2014; Low, 2011). Individuals experiencing intense anxiety often face unwanted, negative emotions and a feeling that threatens their well-being (Lewis, 1970). Due to these characteristics, it can be said that the mental health of individuals with high anxiety levels may be adversely affected. On the other hand, well-being improves mental health due to its such features as satisfaction with life, presence of happiness, and positive affections. It can be said that the theoretical features of the concepts support the finding of this research that anxiety is a negative predictor of well-being.

Another finding revealed that loneliness negatively predicted self-control (H_3). The results of other studies also support this finding (McQuade & Gill, 2012; Stavrova et al., 2021). In accordance with the strength model of self-control, a deficiency in self-control can occur through 'under-regulation' or 'misregulation' (Baumeister et al., 2007). Misregulation occurs when individuals cannot overcome loneliness, and their self-regulation power is exhausted (McQuade & Gill, 2012). Since self-control, a component of self-regulation (Shanker, 2016), involves changing behaviors in line with social and societal expectations, individuals who feel less connected to others are more likely to feel lonely (Cacioppo et al., 2000). Accordingly, it can be argued that when the feeling of loneliness increases, self-control decreases and this proposition also supports the finding obtained in the study.

The finding of the research regarding the relationship between anxiety and self-control revealed that anxiety negatively predicted self-control (H_4). Some other studies revealed similar results (Atış Akyol, 2020; Özdemir et al., 2014) According to Sinha (2009), people with a high level of anxiety might be engaged in the negative feelings, and as a result, might lose their self-control. Self-control requires an individual to handle and tolerate stressful circumstances; on the contrary, anxiety plays a role as a factor in reducing psychological resilience that buffers against stressful life events (Rosenbaum, 1998). Therefore, we could assert that the result is consistent with the aforementioned body of research. In the same vein, some other researchers also found that anxiety is negatively associated with self-control (Han et al., 2017; Tangney et al., 2004).

As for the last hypothesis (H_5), we tested whether self-control mediates the associations among anxiety, loneliness and well-being. Results from other studies also show that anxiety predicts self-control (Blackhart et al., 2015) and well-being (Galinha & Pais-Ribeiro, 2012; Hooper & Huffman, 2014) At the same time, loneliness predicts self-control (Liu et al., 2009; Özdemir et al., 2014) and well-being (Cacioppo et al., 2002; Chen & Feeley, 2014). On the other hand, there are studies showing that self-control predicts and is associated with well-being (Agbaria et al., 2012; De Ridder & Gillebaart, 2017). These findings obtained in other studies indicate that self-control may have a mediating role between the above-mentioned variables. Accordingly, the finding obtained in this study confirmed the mediating role of self-control between anxiety and loneliness and well-being. Anxiety and loneliness feed negative emotions; self-control has the qualities that allow these emotions to be regulated. As a result, it can be

said that self-control mediates the relationship between loneliness and anxiety and well-being, which has the characteristics of autonomy, enjoyment of life, and positive relations with others.

IMPLICATIONS AND CONCLUSION

Students at higher education institutions face many challenges that negatively affect their psychological feelings, causing them anxiety. Factors such as success, future expectations, finance, illnesses (as is experienced during COVID-19) of university students are among the sources of anxiety. Gaining effective study skills, improving relations with instructors, providing support in career planning and organizing activities to improve self-confidence (workshop, group coping) will improve well-being levels by reducing anxiety and increasing self-control. At the same time, within the framework of the findings of this study, it can be said that loneliness and anxiety are risk factors for self-control. For this reason, it is important to consider the loneliness and anxiety levels of individuals in studies to develop self-control. It can be recommended that practitioners develop multifaceted programs that include loneliness, anxiety and self-control in interventions to improve mental well-being. Self-control can have a moderation effect as it includes the ability to manage individuals' behavior. To this end, considering possibility of moderation effects, it might be a better scientific rigor to propose and integrate mediation and moderation relationships through a moderated mediation model.

In the distance education process, which has been widely used as the medium of instruction since the beginning of the COVID-19 pandemic, the interaction of university students with faculty members is minimal. In this case, the importance of students' self-control skills in fulfilling academic tasks has increased even more. As a matter of fact, students with self-control skills could benefit from distance education processes more effectively (Hebebci et al., 2020). For this reason, the development and implementation of intervention programs that increase university students' self-control levels will increase their academic success levels and mental well-being. In this context, mental health professionals can conduct group counseling and psycho-educational groups that will provide students with the skills to control their emotions and thought behaviors.

Preparation of such intervention programs will be an effective way to improve their well-being. Social media has been one of the most frequently used ways to cope with loneliness during the COVID-19 process. Social media, on the other hand, is known to cause addiction and decreases well-being as a result of excessive use (Boer et al., 2020; Duradoni et al., 2020; Rutledge et al., 2013; Vogel et al., 2014). For this reason, gaining the skills to use social media effectively will also be effective in coping with loneliness. In this regard, counselors working at university psychological counseling centers can cooperate with technologists to organize activities such as training, seminars and conferences for students to develop practical technology use skills.

In this study, it was found that self-control plays a mediator role between anxiety, loneliness and well-being. In this respect, it is seen that when individuals' loneliness and anxiety levels decrease, their self-control will increase and thus, their level of well-being will increase. Therefore, it is essential to reduce loneliness and anxiety levels to increase the well-being of individuals. For this reason, increasing social skills for individuals with high levels of loneliness, raising awareness of social support resources and training the students on effective coping strategies play a crucial role in improving well-being. Hence, it would be beneficial for mental health providers to consider activities that improve social skills in group work to cope with anxiety and loneliness and increase self-control and mental well-being.

Limitations

Some limitations should be considered in the evaluation of the findings. The first limitation of the study is that the random sampling method was not used in data collection, and the data were collected from a single medium-sized state university. Collecting data from universities located in different regions and different cities will be better in terms of ensuring the generalizability of the research results. In addition, the fact that the data collection tools used in the study are based on self-report is another limitation. Future research may include different research designs (qualitative or mixed designs) using different measurement tools. Finally, the results obtained in this study are based on cross-sectional

analysis. Therefore, care should be taken in inferences about the relationships between research variables. We can learn more through longitudinal data about time- and circumstantial factors affecting anxiety, loneliness, self-control, and well-being.

REFERENCES / KAYNAKÇA

Agbaria, Q., Ronen, T., & Hamama, L. (2012). The link between developmental components (age and gender), need to belong and resources of self-control and feelings of happiness, and frequency of symptoms among Arab adolescents in Israel. *Children and Youth Services Review*, *34*(10), 2018-2027. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.03.009

Albertova, S. M., & Bolekova, V. (2022). Relationships between Life Satisfaction, Happiness and Meaning in Life in Pregnancy during COVID-19 Pandemic. *Journal of Happiness and Health, 2*(2), 87-97. https://doi.org/10.47602/johah.v2i2.20

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 411-423. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411

Andrews, G., Hobbs, M. J., Borkovec, T. D., Beesdo, K., Craske, M. G., Heimberg, R. G., Rapee, R. M., Ruscio, A. M., & Stanley, M. A. (2010). Generalized worry disorder: a review of DSM-IV generalized anxiety disorder and options for DSM-V. *Depression and Anxiety*, *27*(2), 134-147. https://doi.org/10.1002/da.20658

Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology, 73*(1), 70-80. https://doi.org/10.1080/00049530.2021.1904499

Arslan, G., & Allen, K. A. (2022). Exploring the association between coronavirus stress, meaning in life, psychological flexibility, and subjective well-being. *Psychology, Health & Medicine*, *27*(4), 803-814. https://doi.org/10.1080/13548506.2021.1876892

Arslan, G., Yıldırım, M., & Zangeneh, M. (2022). Coronavirus anxiety and psychological adjustment in college students: Exploring the role of college belongingness and social media addiction. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *20*(3), 1546-1559. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00460-4

Assary, E., Vincent, J. P., Keers, R., & Pluess, M. (2018). Gene-environment interaction and psychiatric disorders: Review and future directions. *Seminars in Cell & Developmental Biology*, *77*, 133-143. https://doi.org/10.1016/j.semcdb.2017.10.016

Atış Akyol, N. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarda bağlanma ile sosyal yetkinlik, kaygı, öfke ve öz-kontrol değişkenlerinde akran ilişkilerinin aracı rolü.* [Doctoral dissertation, Hacettepe University]. http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/handle/11655/22516

Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the academy of marketing science*, *16*(1), 74-94.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social-cognitive view*. Prentice-Hall.

Banerjee, D., & Rai, M. (2020). Social isolation in Covid-19: The impact of loneliness. *International Journal of Social Psychiatry*, *66*(6), 525-527. https://doi.org/10.1177/0020764020922269

Baumeister, R. F., & Heatherton, T. F. (1996). Self-regulation failure: An overview. *Psychological Inquiry*, *7*(1), 1-15. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0701_1

Baumeister, R. F., Vohs, K. D., & Tice, D. M. (2007). The Strength model of self-control. *Current Directions in Psychological Science*, *16*(6), 351-355. https://doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00534.x

Baxter, A. J., Scott, K. M., Vos, T., & Whiteford, H. A. (2013). Global prevalence of anxiety disorders: a systematic review and meta-regression. *Psychological Medicine*, *43*(5), 897-910. https://doi.org/10.1017/S003329171200147X

Ben-Zur, H., and K. Michael. 2016. "Loneliness, Coping and Wellbeing Following Marital Loss and Separation: An Empirical Study." In *The Correlates of Loneliness*, edited by A. Rockach, 184–214. Sharjah: Bentham Science Publishers. https://doi.org/10.2174/9781681080703116010011

Birditt, K. S., & Antonucci, T. C. (2007). Relationship quality profiles and well-being among married adults. *Journal of Family Psychology*, *21*(4), 595-604. https://doi.org/10.1037/0893-3200.21.4.595

Blackhart, G. C., Williamson, J., & Nelson, L. (2015). Social anxiety in relation to self-control depletion following social interactions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *34*(9), 747-773. https://doi.org/10.1521/jscp.2015.34.9.747

Boer, M., van den Eijnden, R. J. J. M., Boniel-Nissim, M., Wong, S.-L., Inchley, J. C., Badura, P., Craig, W. M., Gobina, I., Kleszczewska, D., Klanšček, H. J., & Stevens, G. W. J. M. (2020). Adolescents' intense and problematic social media use and their well-being in 29 countries. *Journal of Adolescent Health*, *66*(6, Supplement), S89-S99. https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.02.014

Bowling, A. P., Edelmann, R. J., Leaver, J., & Hoekel, T. (1989). Loneliness, mobility, well-being and social support in a sample of over 85 year olds. *Personality and Individual Differences*, *10*(11), 1189-1192. https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90085-8

Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N., & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: Rapid review of the evidence. *The Lancet*, *395*(10227), 912-920. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8

Brydsten, A., Rostila, M., & Dunlavy, A. (2019). Social integration and mental health - a decomposition approach to mental health inequalities between the foreign-born and native-born in Sweden. *International Journal for Equity in Health*, *18*(1), 1-11. https://doi.org/10.1186/s12939-019-0950-1

Cacioppo, J. T., Ernst, J. M., Burleson, M. H., McClintock, M. K., Malarkey, W. B., Hawkley, L. C., Kowalewski, R. B., Paulsen, A., Hobson, J. A., Hugdahl, K., Spiegel, D., & Berntson, G. G. (2000). Lonely traits and concomitant physiological processes: The MacArthur social neuroscience studies. *International Journal of Psychophysiology*, *35*(2), 143-154. https://doi.org/10.1016/S0167-8760(99)00049-5

Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., & Thisted, R. A. (2010). Perceived social isolation makes me sad: 5-year cross-lagged analyses of loneliness and depressive symptomatology in the Chicago Health, Aging, and Social Relations Study. *Psychology and Aging*, *25*(2), 453-463. https://doi.org/10.1037/a0017216

Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Crawford, L. E., Ernst, J. M., Burleson, M. H., Kowalewski, R. B., Malarkey, W. B., Van Cauter, E., & Berntson, G. G. (2002). Loneliness and health: Potential mechanisms. *Psychosomatic Medicine*, *64*(3), 407-417. https://journals.lww.com/psychosomaticmedicine/Fulltext/2002/05000/Loneliness_and_Health__Potential_Mechanisms.5.aspx

Çeri, V., & Çiçek, I. (2021). Psychological well-being, depression and stress during COVID-19 pandemic in Turkey: A comparative study of healthcare professionals and non-healthcare professionals. *Psychology, Health & Medicine*, *26*(1), 85-97. https://doi.org/10.1080/13548506.2020.1859566

Chen, Y., & Feeley, T. H. (2014). Social support, social strain, loneliness, and well-being among older adults:An analysis of the Health and Retirement Study*. *Journal of Social and Personal Relationships*, *31*(2), 141-161. https://doi.org/10.1177/0265407513488728

Chester, D. S., Lynam, D. R., Milich, R., Powell, D. K., Andersen, A. H., & DeWall, C. N. (2016). How do negative emotions impair self-control? A neural model of negative urgency. *NeuroImage*, *132*, 43-50. https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2016.02.024

Çiçek, B., & Almalı, V. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Kaygı Öz-yeterlilik ve Psikolojik İyi Oluş Arasındaki İlişki: Özel Sektör ve Kamu Çalışanları Karşılaştırması. *Electronic Turkish Studies*, *15*(4). 241-260. https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43492

Çiçek, İ. (2021). Mediating role of self-esteem in the association between loneliness and psychological and subjective well-being in university students. *International Journal of Contemporary Educational Research, 8*(2), 83-97. https://doi.org/10.33200/ijcer.817660

Çiçek, İ., Tanhan, A., & Buluş, M. (2021). Psychological inflexibility predicts depression and anxiety during Covid, 19 Pandemic. *I-Manager's Journal on Educational Psychology, 15*(1), 21-34.

Çiçek, İ., Tanhan, A., & Tanrıverdi, S. (2020). COVID-19 ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(1), 1091-1104. https://doi.org/10.37669/milliegitim.787736

Cigna. (2018). *Cigna U.S. loneliness index. Survey of 20,000 Americans examining behaviors driving loneliness in the United States*.

Çolakoğlu, Ü., Yurcu, G., & Avşar, M. (2021). Social isolation, anxiety, mental well-being and push travel motivation: the case of COVID-19 in Turkey. *Asia Pacific Journal of Tourism Research, 26*(11), 1173-1188. https://doi.org/10.1080/10941665.2021.1981415

Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, *49*(1), 91-96. https://doi.org/10.1007/s11125-020-09464-3

De Ridder, D., & Gillebaart, M. (2017). Lessons learned from trait self-control in well-being: making the case for routines and initiation as important components of trait self-control. *Health Psychology Review*, *11*(1), 89-99. https://doi.org/10.1080/17437199.2016.1266275

Demir, R., Tanhan, A., Çiçek, İ., Yerlikaya, İ., Kurt, S. Ç., & Ünverdi, B. (2021). Yaşam kalitesinin yordayıcıları olarak psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu. *Yaşadıkça Eğitim*, *35*(1), 192-206. https://doi.org/10.33308/26674874.2021351256

Dempsey, M., & Burke, J. (2021). Flourishing during COVID-19: Exploration of the factors that impacted the wellbeing of school leaders during the pandemic in Ireland. *Journal of Happiness and Health, 1*(1), 28-39.

Derogatis, L. R., & Cleary, P. A. (1977). Confirmation of the dimensional structure of the scl-90: A study in construct validation. *Journal of Clinical Psychology*, *33*(4), 981-989. https://doi.org/10.1002/1097-4679(197710)33:4<981::AID-JCLP2270330412>3.0.CO;2-0

Dias Lopes, L. F., Chaves, B. M., Fabrício, A., Porto, A., Machado de Almeida, D., Obregon, S. L., Pimentel Lima, M., Vieira da Silva, W., Camargo, M. E., da Veiga, C. P., de Moura, G. L., Costa Vieira da Silva, L. S., & Flores Costa, V. M. (2020). Analysis of well-being and anxiety among university students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(11), 3874. https://www.mdpi.com/1660-4601/17/11/3874

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575. https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2009). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being. Social Indicators Research Series* (Vol. 37, pp. 103-118). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_5

Doğan, T., Çötok, N. A., & Tekin, E. G. (2011). Reliability and validity of the Turkish Version of the UCLA Loneliness Scale (ULS-8) among university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *15*, 2058-2062. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.053

Doria, S., de Vuono, A., Sanlorenzo, R., Irtelli, F., & Mencacci, C. (2015). Anti-anxiety efficacy of Sudarshan Kriya Yoga in general anxiety disorder: A multicomponent, yoga based, breath intervention program for patients suffering from generalized anxiety disorder with or without comorbidities. *Journal of affective disorders*, *184*, 310-317. https://doi.org/10.1016/j.jad.2015.06.011

Duckworth, A. L., Taxer, J. L., Eskreis-Winkler, L., Galla, B. M., & Gross, J. J. (2019). Self-control and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 70*, 373-399. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-103230

Dunn, L. L., & Shelton, M. M. (2007). Spiritual well-being, anxiety, and depression in antepartal women on bedrest. *Issues in Mental Health Nursing*, *28*(11), 1235-1246. https://doi.org/10.1080/01612840701651504

Duradoni, M., Innocenti, F., & Guazzini, A. (2020). Well-being and social media: A systematic review of Bergen addiction scales. *Future Internet*, *12*(2), 24. https://www.mdpi.com/1999-5903/12/2/24

Ebesutani, C., Fierstein, M., Viana, A. G., Trent, L., Young, J., & Sprung, M. (2015). The role of loneliness in the relationship between anxiety and depression in clinical and school-based youth. *Psychology in the Schools*, *52*(3), 223-234. https://doi.org/10.1002/pits.21818

Ernst, M., Klein, E. M., Beutel, M. E., & Brähler, E. (2021). Gender-specific associations of loneliness and suicidal ideation in a representative population sample: young, lonely men are particularly at risk. *Journal of Affective Disorders, 294*, 63-70. https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.06.085

Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness--The development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, *50*(1), 4-17. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_2

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, *18*(1), 39-50. https://doi.org/10.1177/002224378101800104

Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2012). Cognitive, affective and contextual predictors of subjective well-being. *International Journal of Wellbeing*, *2*(1), 34-53. https://doi.org/10.5502/ijw.v2i1.3

Gal-Or, Y., Tenenbaum, G., Furst, D., & Shertzer, M. (1985). Effect of self-control and anxiety on training performance in young and novice parachuters. *Perceptual and Motor Skills*, *60*(3), 743-746. https://doi.org/10.2466/pms.1985.60.3.743

Gao, X. J., Sun, J. J., & Xiang, M. (2021). Positive psychological intervention for anxiety, depression and coping in subjects addicted to online games. *World Journal Of Clinical Cases, 9*(14), 3287–3293. https://doi.org/10.12998/wjcc.v9.i14.3287

Garland, E. L., Gaylord, S. A., & Fredrickson, B. L. (2011). Positive reappraisal mediates the stress-reductive effects of mindfulness: An upward spiral process. *Mindfulness*, *2*(1), 59-67. https://doi.org/10.1007/s12671-011-0043-8

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Gonçalves, A.S., Dos Santos, S., da Costa, M. (2019). The impact of anxiety of the premenopausal female and social support on self-confidence. *Journal of Innovative Studies on Character and Education, 3*(2), 196-208.

González-Sanguino, C., Ausín, B., Castellanos, M. Á., Saiz, J., López-Gómez, A., Ugidos, C., & Muñoz, M. (2020). Mental health consequences during the initial stage of the 2020 Coronavirus pandemic (COVID-19) in Spain. *Brain, Behavior, and Immunity*, *87*, 172-176. https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.05.040

Hamama, R., Ronen, T., & Feigin, R. (2000). Self-control, anxiety, and loneliness in siblings of children with cancer. *Social Work in Health Care*, *31*(1), 63-83. https://doi.org/10.1300/J010v31n01_05

Han, L., Geng, J., Jou, M., Gao, F., & Yang, H. (2017). Relationship between shyness and mobile phone addiction in Chinese young adults: Mediating roles of self-control and attachment anxiety. *Computers in Human Behavior*, *76*, 363-371. https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.036

Hawkley, L. C., & Kocherginsky, M. (2018). Transitions in loneliness among older adults: A 5-year follow-up in the national social life, health, and aging project. *Research on Aging*, *40*(4), 365-387. https://doi.org/10.1177/0164027517698965

Hawkley, L. C., Burleson, M. H., Berntson, G. G., & Cacioppo, J. T. (2003). Loneliness in everyday life: Cardiovascular activity, psychosocial context, and health behaviors. *Journal of personality and social psychology*, *85*(1), 105-120. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.1.105

Hays, R. D., & DiMatteo, M. R. (1987). A short-form measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, *51*(1), 69-81. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5101_6

He, D., Shi, M., & Yi, F. (2014). Mediating effects of affect and loneliness on the relationship between core self-evaluation and life satisfaction among two groups of chinese adolescents. *Social Indicators Research*, *119*(2), 747-756. https://doi.org/10.1007/s11205-013-0508-3

Heatherton, T. F. (2011). Neuroscience of self and self-regulation. *Annual Review of Psychology*, *62*(1), 363-390. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.121208.131616

Hebebci, M. T., Bertiz, Y., & Alan, S. (2020). Investigation of views of students and teachers on distance education practices during the coronavirus (COVID-19) pandemic. *International Journal of Technology in Education and Science*, *4*(4), 267-282. https://doi.org/10.46328/ijtes.v4i4.113

Hirschi, T., & Gottfredson, M. (1990). Substantive Positivism and the Idea of Crime. *Rationality and Society*, *2*(4), 412-428. https://doi.org/10.1177/1043463190002004002

Hoelterhoff, M. (2010). *Resilience against death anxiety in relationship to post-traumatic stress disorder and psychiatric co-morbidity* University of Plymouth]. http://insight.cumbria.ac.uk/id/eprint/826/

Hooper, L. M., & Huffman, L. E. (2014). Associations among depressive symptoms, well-being, patient involvement, provider cultural competency, and treatment nonadherence: An exploratory study among university student-patients. *Counselling Psychology Quarterly*, *27*(3), 241-263. https://doi.org/10.1080/09515070.2014.880046

Hoshino, T., & Bentler, P. (2013). Bias in factor score regression and a simple solution. In A. D. Leon & K. Chough (Eds.), *Analysis of mixed data: Methods & applications* (pp. 43-61). CRC Press.

Hu, L. t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, *6*(1), 1-55. https://doi.org/10.1080/10705519909540118

Iranmanesh, M., Foroughi, B., Nikbin, D., & Hyun, S. S. (2021). Shyness, self-esteem, and loneliness as causes of FA: The moderating effect of low self-control. *Current Psychology, 40*(11), 5358-5369. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00465-w

Kayis, A. R., Satici, B., Deniz, M. E., Satici, S. A., & Griffiths, M. D. (2021). Fear of COVID-19, loneliness, smartphone addiction, and mental wellbeing among the Turkish general population: a serial mediation model. *Behaviour & Information Technology,* Advanced Online Publication. https://doi.org/10.1080/0144929X.2021.1933181

Kearns, A., Whitley, E., Tannahill, C., & Ellaway, A. (2015). Loneliness, social relations and health and well-being in deprived communities. *Psychology, Health & Medicine*, *20*(3), 332-344. https://doi.org/10.1080/13548506.2014.940354

Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh mental iyi oluş ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, *3*(1), 103-115.

Kessler RC, & McLeod JD (1985) Social support and mental health in community samples. In: Cohen S, Syme SL (eds) *Social support and health*. Academic Press, pp 219–240.

Keyes, C. L. M. (2002). The Exchange of emotional support with age and its relationship with emotional well-being by age. *The Journals of Gerontology: Series B*, *57*(6), 518-525. https://doi.org/10.1093/geronb/57.6.P518

Keyes, C. L., & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. In D. L. Bornstein M H, Keyes C L M, Moore K A (Ed.), *Well-being: Positive development throughout the life course*. Erlbaum.

Killgore, W. D. S., Cloonan, S. A., Taylor, E. C., & Dailey, N. S. (2020). Loneliness: A signature mental health concern in the era of COVID-19. *Psychiatry Research*, *290*, 113-117. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113117

Kinderman, P., Tai, S., Pontin, E., Schwannauer, M., Jarman, I., & Lisboa, P. (2015). Causal and mediating factors for anxiety, depression and well-being. *British Journal of Psychiatry*, *206*(6), 456-460. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.114.147553

Konkan, R., Senormancı, Ö., Güçlü, O., Aydin, E., & Sungur, M. (2013). Common anxiety disorder-7 (GAD-7) test Turkish adaptation, validity and reliability. *Neuropsychiat Arch*, *50*, 53-58. https://doi.org/10.4274/npa.y6308

Krasnov, E., Kryukova, E., & Kotlovskiy, M. (2021). Empathy and personality traits of medical doctors working in the COVID-19 pandemic. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*, *18*(2), 287-296. https://doi.org/10.17323/1813-8918-2021-2-287-296

Landmann, H., & Rohmann, A. (2021). When loneliness dimensions drift apart: Emotional, social and physical loneliness during the COVID-19 lockdown and its associations with age, personality, stress and well-being. *International Journal of Psychology*, *n/a*(n/a). https://doi.org/10.1002/ijop.12772

Lazar, F. L. (2021). The efforts to develop self-control skills to become an effective person. J*urnal Pendidikan dan Kebudayaan Missio, 13*(2), 179-190. https://doi.org/10.36928/jpkm.v13i2.748

Lewis, A. (1970). The ambiguous word "anxiety". *International journal of psychiatry*, *9*, 62-79. http://europepmc.org/abstract/MED/4921639

Liu, Q., Shono, M., & Kitamura, T. (2009). Psychological well-being, depression, and anxiety in Japanese university students. *Depress Anxiety*, *26*(8), 99-105. https://doi.org/10.1002/da.20455

Livana, P., Mubin, M. F., & Basthomi, Y. (2020). " Learning Task" Attributable to Students' Stress During the Pandemic Covid-19. *Jurnal Ilmu Keperawatan Jiwa*, *3*(2), 203-208. https://doi.org/10.32584/jikj.v3i2.590

Low, K. G. (2011). Flourishing, substance use, and engagement in students entering college: A preliminary study. *Journal of American College Health*, *59*(6), 555-561. https://doi.org/10.1080/07448481.2011.563432

Luhmann, M., & Hawkley, L. C. (2016). Age differences in loneliness from late adolescence to oldest old age. *Developmental Psychology*, *52*(6), 943-959. https://doi.org/10.1037/dev0000117

Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, *40*(2), 80-89. https://doi.org/10.1080/00207590444000041

Mahoney, M. J., & Thoresen, C. E. (1972). Behavioral self-control: Power to the person. *Educational Researcher*, *1*(10), 5-7. https://doi.org/10.3102/0013189x001010005

Martínez-López, Z., Villar, E., Castro, M., & Tinajero, C. (2021). Self-regulation of academic emotions: Recent research and prospective view. *Annals of Psychology*, *37*(3), 529-540. https://doi.org/10.6018/analesps.415651

McCurdy, A., Stearns, J. A., Rhodes, R. E., Hopkins, D., Mummery, K., & Spence, J. C. (2022). Relationships between physical activity, boredom proneness, and subjective well-being among UK adults during the COVID-19 pandemic. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 1*(aop), 1-9. https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0253

McHugh, J. E., & Lawlor, B. A. (2013). Perceived stress mediates the relationship between emotional loneliness and sleep quality over time in older adults. *British Journal of Health Psychology*, *18*(3), 546-555. https://doi.org/10.1111/j.2044-8287.2012.02101.x

McQuade, A., & Gill, P. (2012). The role of loneliness and self-control in predicting problem gambling behaviour. *Gambling Research: Journal of the National Association for Gambling Studies (Australia)*, *24*(1), 18-30.

Muñoz-Navarro, R., Cano-Vindel, A., Moriana, J. A., Medrano, L. A., Ruiz-Rodríguez, P., Agüero-Gento, L., Rodríguez-Enríquez, M., Pizà, M. R., & Ramírez-Manent, J. I. (2017). Screening for generalized anxiety disorder in Spanish primary care centers with the GAD-7. *Psychiatry Research*, *256*, 312-317. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.023

Muraven, M., & Baumeister, R. F. (2000). Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle? [Article]. *Psychological Bulletin*, *126*(2), 247-259. https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.2.247

Myers, N. D., Prilleltensky, I., Hill, C. R., & Feltz, D. L. (2017). Well-being self-efficacy and complier average causal effect modeling: A substantive-methodological synergy. *Psychology of Sport & Exercise, 30*, 135–144. https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.02.010

Nebioglu, M., Konuk, N., Akbaba, S., & Eroglu, Y. (2012). The investigation of validity and reliability of the Turkish version of the brief self-control scale. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni-Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, *22*(4), 340-351. https://doi.org/10.5455/bcp.20120911042732

Newall, N. E. G., & Menec, V. H. (2019). Loneliness and social isolation of older adults: Why it is important to examine these social aspects together. *Journal of Social and Personal Relationships*, *36*(3), 925-939. https://doi.org/10.1177/0265407517749045

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory 3E* (3rd ed.). McGraw-Hill.

Özdemir, Y., Kuzucu, Y., & Ak, Ş. (2014). Depression, loneliness and Internet addiction: How important is low self-control? *Computers in Human Behavior*, *34*, 284-290. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.009

Özdogan, A. Ç. (2021). Subjective well-being and social-emotional loneliness of university students: The mediating effect of the meaning of life. *Journal of Pedagogical Research*, *5*(1), 18-30. http://dx.doi.org/10.33902/JPR.2021066865

Pakpour, A. H., & Griffiths, M. D. (2020). The fear of COVID-19 and its role in preventive behaviors. *Journal of Concurrent Disorders*, *2*(1), 58-63.

Pathak, S. (2021). Societal self-control and post-exit entrepreneurial intentions. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 27* (7), 1751-1775. https://doi.org/10.1108/IJEBR-11-2019-0655

Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Types of loneliness. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A source book of current theory, research and therapy* (pp. 105-119). Wiley.

Perlman, D., & Peplau, L. A. (1981). Toward a social psychology of loneliness. *Personal relationships*, *3*, 31-56.

Pierce, M., Hope, H., Ford, T., Hatch, S., Hotopf, M., John, A., Kontopantelis, E., Webb, R., Wessely, S., McManus, S., & Abel, K. M. (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic: A longitudinal probability sample survey of the UK population. *The Lancet Psychiatry*, *7*(10), 883-892. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30308-4

Porcelli, P. (2020). Fear, anxiety and health-related consequences after the COVID-19 epidemic. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, *17*(2), 103-111.

Qualter, P., Brown, S. L., Munn, P., & Rotenberg, K. J. (2010). Childhood loneliness as a predictor of adolescent depressive symptoms: an 8-year longitudinal study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *19*(6), 493-501. https://doi.org/10.1007/s00787-009-0059-y

Rosenbaum, M. (1980). A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings. *Behavior Therapy*, *11*(1), 109-121. https://doi.org/10.1016/S0005-7894(80)80040-2

Rosenbaum, M. (1993). The three functions of self-control behaviour: Redressive, reformative and experiential. *Work & Stress*, *7*(1), 33-46. https://doi.org/10.1080/02678379308257048

Rosenbaum, M. (1998). Opening versus closing strategies in controlling one's responses to experience. In Kofta M., Weary G., & S. G. (Eds.), *The Springer series in social clinical psychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4757-2901-6_3

Rosenbaum, M., & Rolnick, A. (1983). Self-control behaviors and coping with seasickness. *Cognitive Therapy and Research*, *7*(1), 93-97.

Rutledge, C. M., Gillmor, K. L., & Gillen, M. M. (2013). Does this profile picture make me look fat? Facebook and body image in college students. *Psychology of Popular Media Culture*, *2*(4), 251-258. https://doi.org/10.1037/ppm0000011

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, *55*(1), 68. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081.

Salimi, A. (2011). Social-emotional loneliness and life satisfaction. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *29*, 292-295. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.241

Sani, G., Janiri, D., Di Nicola, M., Janiri, L., Ferretti, S., & Chieffo, D. (2020). Mental health during and after the COVID-19 emergency in Italy. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, *74*(6), 372-372. https://doi.org/10.1111/pcn.13004

Satici, B., Saricali, M., Satici, S. A., & Griffiths, M. D. (2020). Intolerance of uncertainty and mental wellbeing: Serial mediation by rumination and fear of COVID-19. *International journal of mental health and addiction*, 1-12. https://doi.org/10.1007/s11469-020-00305-0

Seligman, M. E. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.

Shahidi, M., French, F., Shojaee, M., & Zanin, G. B. (2019). Predicting students' psychological well-being through different types of loneliness. *International Journal of Clinical Psychiatry*, *7*(1), 8-17. https://doi.org/10.5923/j.ijcp.20190701.02

Shanker, S. (2016). *Self-reg: How to help your child (and you) break the stress cycle and successfully engage with life*. Penguin.

Sinha, R. (2009). Modeling stress and drug craving in the laboratory: implications for addiction treatment development. *Addiction Biology*, *14*(1), 84-98. https://doi.org/10.1111/j.1369-1600.2008.00134.x

Snyder, A. G., Stanley, M. A., Novy, D. M., Averill, P. M., & Beck, J. G. (2000). Measures of depression in older adults with generalized anxiety disorder: A psychometric evaluation. *Depression and Anxiety*, *11*(3), 114-120. https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6394(2000)11:3<114::AID-DA5>3.0.CO;2-C

Spielberger, C. D. (1972). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety* (pp. 481-493). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-657402-9.50013-2

Spielberger, C. D., & Reheiser, E. C. (2009). Assessment of emotions: Anxiety, anger, depression, and curiosity. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *1*(3), 271-302. https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01017.x

Spitzer, R. L., Kroenke, K., Williams, J. B. W., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: The GAD-7. *Archives of Internal Medicine*, *166*(10), 1092-1097. https://doi.org/10.1001/archinte.166.10.1092

Stavrova, O., Ren, D., & Pronk, T. (2021). Low self-control: A hidden cause of loneliness? *Personality and Social Psychology Bulletin*, *0*(0), 1-16. https://doi.org/10.1177/01461672211007228

Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, *6*(1994), 1-13. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994

Strayhorn, J. M. (2002). Self-control: Theory and research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *41*(1), 7-16. https://doi.org/10.1097/00004583-200201000-00006

Subathevan, S., Suganthan, S., GH, C. S., HMKSD, J., & De Silva Weliange, S. (2022). Social and emotional loneliness among older adults in a coastal suburb in Sri Lanka. *Aging and Health Research, 100075. 2*(2). https://doi.org/10.1016/j.ahr.2022.100075

Suh, E., Diener, E., Oishi, S., & Triandis, H. C. (1998). The shifting basis of life satisfaction judgments across cultures: Emotions versus norms. *Journal of personality and social psychology*, *74*(2), 482-493. https://doi.org/10.1037/0022-3514.74.2.482

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality*, *72*(2), 271-324. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x

Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich, S., Parkinson, J., Secker, J., & Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of life Outcomes*, *5*(1), 1-13.

Thoits, P. A. (1986). Social support as coping assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 54*(4), 416–423. https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.4.416

Tso, I. F., & Park, S. (2020). Alarming levels of psychiatric symptoms and the role of loneliness during the COVID-19 epidemic: A case study of Hong Kong. *Psychiatry Research*, *293*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113423

Tu, Y., & Yang, Z. (2016). Self-Control as Mediator and Moderator of the Relationship Between Social Support and Subjective Well-Being Among the Chinese Elderly. *Social Indicators Research*, *126*(2), 813-828. https://doi.org/10.1007/s11205-015-0911-z

Vaingankar, J.A., Subramaniam, M., Chong, S.A., Abdin, E., Edelen, M.O., Picco, L., ...Sherbourne, C. (2011). The positive mental health instrument: Development and validation of a culturally relevant scale in a multi-ethnic Asian population. *Health and Quality of Life Outcomes, 9*(92), 1-18. https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-92

Vandewater, E. A., Ostrove, J. M., & Stewart, A. J. (1997). Predicting women's well-being in midlife: The importance of personality development and social role involvements. *Journal of personality and social psychology*, *72*(5), 1147-1160. https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1147

Vaux, A. (1988). Social and emotional loneliness: The role of social and personal characteristics. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *14*(4), 722-734. https://doi.org/10.1177/0146167288144007

Vogel, E. A., Rose, J. P., Roberts, L. R., & Eckles, K. (2014). Social comparison, social media, and self-esteem. *Psychology of Popular Media Culture*, *3*(4), 206-222. https://doi.org/10.1037/ppm0000047

Wang, J.-J., Snyder, M., & Kaas, M. (2001). Stress, loneliness, and depression in Taiwanese rural community-dwelling elders. *International Journal of Nursing Studies*, *38*(3), 339-347. https://doi.org/10.1016/S0020-7489(00)00072-9

Ward, A., & Mann, T. (2000). Don't mind if I do: Disinhibited eating under cognitive load [Article]. *Journal of personality and social psychology*, *78*(4), 753-763. https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.4.753

Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, *64*(4), 678-691. https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.678

Weinstein, N., Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2009). A multi-method examination of the effects of mindfulness on stress attribution, coping, and emotional well-being. *Journal of Research in Personality*, *43*(3), 374-385. https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.008

Wen, F., Ye, H., Zuo, B., Han, S., Zhu, J., Ke, W., & He, Y. (2022). The association between insecurity and subjective well-being among youth during the COVID-19 outbreak: A moderated mediation model. *Journal of Affective Disorders*, *297*, 486-494. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.10.091

Wiers, R. W., Bartholow, B. D., van den Wildenberg, E., Thush, C., Engels, R. C. M. E., Sher, K. J., Grenard, J., Ames, S. L., & Stacy, A. W. (2007). Automatic and controlled processes and the development of addictive behaviors in adolescents: A review and a model. *Pharmacology Biochemistry and Behavior*, *86*(2), 263-283. https://doi.org/10.1016/j.pbb.2006.09.021

Wittchen, H.-U. (2002). Generalized anxiety disorder: prevalence, burden, and cost to society. *Depression and Anxiety*, *16*(4), 162-171. https://doi.org/10.1002/da.10065

World Health Organisation. (2004). Promoting Mental Health. Retrieved from https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42940/9241591595.pdf

Yanguas, J., Pinazo-Henandis, S., & Tarazona-Santabalbina, F. J. (2018). The complexity of loneliness. *Acta bio-medica: Atenei Parmensis*, *89*(2), 302-314. https://doi.org/10.23750/abm.v89i2.7404

Zammuner, V. L. (2008). Italians' social and emotional loneliness: The results of five studies. *Human Relations*, *3*(2), 108-120. https://doi.org/10.5281/zenodo.1056172

COVID-19 Pandemisi Sürecinde Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık, Kaygı ve Mental İyi Oluş: Öz Kontrolün Aracılık Rolü

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Rıfat Kayiş
Kastamonu Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-4642-7766
arkayis@kastamonu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Öztürk Akcaoğlu
Kastamonu Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2155-4822
ozturk@kastamonu.edu.tr

Özet

Bireylerin ruh sağlığının COVID-19 salgınının getirdiği yaşam koşullarından nasıl etkilendiği sıklıkla araştırılan önemli konulardan birisi haline gelmiştir. Bu dönemde eğitim en çok etkilenen alanlardan birisi olmuş ve eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim araçları kullanılarak yürütülmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitim getirdiği öğrenme ortamlarında ise öğretmen kontrolünün azalması nedeniyle öğrencilerin kendi davranışlarını yönetme becerileri ve kendi davranışlarının sorumlulukları almaları ruh sağlıklarını korumaları açısından ön plana çıkmıştır. Bu araştırmada, yalnızlık, kaygı ve mental iyi oluş arasındaki ilişkide öz-kontrolün aracı rolünün incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 304'ü (%71.5) kadın, 121'i (%28.5) erkek olmak üzere toplamda 425 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalamaları 21.39 ve yaşlarının standart sapması 2.61 olup katılımcıların yaşları 18 ile 39 arasında değişmektedir. Araştırma verileri Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği, Kısa Öz Kontrol Ölçeği, Genelleştirilmiş Anksiyete Bozukluğu-7 Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği'nin Türkçe versiyonu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada değişkenlere ilişkin genel değerlendirmenin yapılması ve değişkenler arası ilişkilerin incelenmesi için betimsel istatistikler, güvenirlik katsayıları ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Öz-kontrolün yalnızlık ve kaygı ile mental iyi oluş arasındaki aracılık rolünü incelemek için ise iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları araştırmadaki tüm değişkenlerin birbiri ile anlamlı düzeyde ilişkili olduğunu göstermiştir. İki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi analizlerinin ilk aşamasında test edilen ölçme modelinin veri tarafından doğrulandığı bulunmuştur. İkinci aşamada yapılan yapısal model analizi sonucunda, yalnızlık ve kaygının öz-kontrol ve mental iyi oluşu negatif yönde yordadığı bulunmuştur. Ayrıca öz-kontrolün, yalnızlık, kaygı ve mental iyi oluş arasındaki ilişkiye aracılık ettiği bulunmuştur. Bu bulgular çerçevesinde, yalnızlık ve kaygının, öz kontrolü azaltma yoluyla mental iyi oluş düzeyinin düşmesine yol açtığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: *Mental iyi oluş, Öz-kontrol, Yalnızlık, Anksiyete*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 109-131

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-06-21
Kabul: 2022-09-08

Suggested Citation

Kayiş, A. R. ve Akcaoğlu M. Ö. (202x). Covid-19 pandemisi sürecinde üniversite öğrencilerinde yalnızlık, kaygı ve mental iyi oluş: öz kontrolün aracılık rolü, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 109-131. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1134080

Genişletilmiş Özet

Problem: COVID-19'un fiziksel etkilerinin yanı sıra bireylerin ruh sağlığını nasıl etkilediği araştırılmaya devam etmektedir. COVID-19'un bireylerin psikolojisi ve duyguları üzerindeki etkilerine ilişkin çeşitli araştırmalarda edilen bulgular, pandeminin ruh sağlığını tehdit ettiğini ortaya koymuştur (Brooks ve diğerleri, 2020; Sani ve diğerleri, 2020). Hastalığın psikolojik sonuçları özellikle eğitim ortamlarını olumsuz etkilemiştir. Araştırmacılar, COVID-19'un eğitim sistemleri için daha önce benzeri görülmemiş bir tehdit oluşturduğunu ve öğrenciler için bir endişe ve korku nedeni olacağını belirtmişlerdir (Daniel, 2020; Livana ve diğerleri, 2020). Çünkü bireylerin rutinini kaybetmesi, azalan sosyal ilişkiler ve uzun süreli sosyal izolasyon can sıkıntısına, hüsrana ve depresyona yol açabilmektedir. Sonuç olarak, yüksek düzeyde sıkıntı, kaygı ve stres gibi ruhsal bozukluklar yaşanabilmektedir (Pakpour ve Griffiths, 2020; Sani ve ark., 2020). Bu olumsuz ruh halleri, öz kontrolde (Krasnov ve diğerleri, 2021; Martínez-López ve diğerleri, 2021) ve iyilik halinde (González-Sanguino ve diğerleri, 2020) bir azalmaya neden olabilir. Ayrıca, sosyal mesafe ve ev karantinası gibi kısıtlamaların neden olduğu kaygı duygusu, iyilik hali ve öz kontrolün sağlanması açısından çok önemli bir unsur olarak kabul edilmektedir (Brooks ve diğerleri, 2020; Brydsten ve diğerleri, 2019). Buna ek olarak, sosyal deneyim fırsatlarını kaybetmek, olumsuz sonuçları yoğunlaştırabilir ve sonuç olarak yalnızlığa neden olabilir. Bu nedenle eğitim ortamlarında kaygı, yalnızlık, öz-kontrol ve iyi oluş arasındaki karşılıklı ilişkilerin araştırılması önemlidir.

Diener vd. (2009) tarafından yapılmış olan bir tanıma göre, iyi oluş "kişinin öznel olarak yaşamının arzu edilir, hoş ve iyi olduğuna inanması" anlamına gelir (s. 1). İdeal deneyim ve etkililiği içeren iyi oluş kavramı, psikolojik sağlığın bir göstergesidir (Ryan ve Deci, 2000). İyi oluş, olumsuz psikolojiyi betimleyen ve sıkıntı ve zorluklara odaklanan depresyon ve anksiyete gibi semptomların aksine, yaşamdan alınan zevki, doyumu, mutluluğu ve pozitif psikolojinin bileşenlerini vurgular (Seligman, 2002; Gao vd., 2021).

Sosyal ilişkinin niteliğindeki veya miktarındaki bir eksiklikten kaynaklanan ve anlamlı ilişkilerdeki bir eksiklikle ilişkili kişisel bir deneyim olarak tanımlanan yalnızlık ise (Subathevan vd., 2022; Zammuner, 2008), pandemi sürecindeki ciddi endişelerden biri olarak öne çıkmıştır (Killgore vd., 2020). Yalnızlık, çeşitli psikolojik sorunların uyarılmasında öncü bir etken olabilir ve bireyler için acı verici bir duygu olabilir (Perlman ve Peplau, 1981).

Yalnızlık gibi bazı diğer duygular da sağlığı ve mutluluğu etkilemekte ve davranışların ortaya çıkışında belirleyici bir rol oynamaktadır. Olumlu duygular, bireyleri amaçlarına ulaşmak için motive ederken, kaygı gibi duygular yararlı etkilerinin ötesine geçtiğinde önemli bir engel haline gelebilir (Spielberger ve Reheiser, 2009). Günümüzde kaygı, uzun süreli ve işlevsel bozukluklara neden olan önemli psikolojik faktörlerden ve yaygın ruhsal bozukluklardan biridir (Baxter ve ark. 2013). Hem fiziksel hem de psikolojik bir rahatsızlık olan kaygı, bireylerin huzursuzluk, sinirlilik ve aşırı endişe olarak tanımladıkları bir duygu olarak görülmektedir (Andrews vd., 2010).

Diğer yandan, birey öz-kontrol kullanmak için gerekli becerilere sahip olduğunda, öz değerlendirme ve öz pekiştirmeyi kullanarak hem iç hem de dış çevresini değiştirme yeteneklerini yönlendirebilmektedir (Rosenbaum, 1993). Bu nedenle bilişsel bir başa çıkma aracı olan öz kontrol, stresli yaşam olaylarında öne çıkmakla birlikte günlük yaşamda da sıklıkla uygulanmakta ve öz kontrol düzeyi arttıkça iyi oluş da artmaktadır (Agbaria vd., 2012). Araştırmalar, öz kontrolün performansı etkilediğini ve yüksek öz kontrole sahip bireylerin, altta yatan koşullar ne olursa olsun daha iyi performans gösterdiğini ortaya koymaktadır (Iranmanesh vd., 2021).

Tüm bireyler belirli düzeyde öz kontrol becerisine sahiptir, ancak bazı bireyler diğerlerine göre öz kontrollerini kaybetmeye daha eğilimlidir (Baumeister ve Heatherton, 1996). Araştırmacılara göre kaygı ve depresyon gibi duygular, bireylerin bu duygulara odaklanmasına ve dolayısıyla öz kontrol düzeyinin düşmesine neden olabilmektedir (Sinha, 2009; Ward ve Mann, 2000). Ayrıca, bireyler düşük öz kontrol becerilerine sahip olduklarında davranışlarını kontrol etmekte zorlanabilirler ve bu da onları olumsuz sonuçlara yatkın hale getirir. Düşük öz kontrol, davranışların dürtüselliği ve eylemlerin olası olumsuz sonuçlarını hesaba katmama ile de ilgilidir (Wiers vd., 2007). Bu nedenle, öz-kontrol, yalnızlık, kaygı ve

iyi oluş arasında çok önemli bir aracı olabilir.

Gerçekleştirilen araştırmalar yalnızlık, kaygı, öz kontrol ve iyi oluş arasındaki bağlantıları desteklemektedir. Örneğin Galinha ve Pais-Ribeiro (2012) araştırmalarının değişkenleri arasında iyi oluşun ilk yordayıcısının kaygı olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca diğer araştırmalar da yalnızlığın iyi oluşu yordadığını ortaya koymuştur (Landmann ve Rohmann, 2021; Özdoğan, 2021; Shahidi vd., 2019). Ayrıca iyi oluş, öz-kontrol ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişkiye sahipken, depresyon ve anksiyetenin iyi oluş ile yüksek düzeyde negatif bir ilişkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur (Low, 2011; Luszczynska vd., 2005). Ayrıca, daha düşük bir iyi oluş düzeyi kaygı, depresyon ve diğer ruhsal bozukluklarla ilişkilendirilmiştir (Dunn ve Shelton, 2007; Kinderman vd., 2015).

Sonuç olarak, bu araştırmada daha önce bahsedilen bulgulara ve kaygı ve yalnızlıktan öz-kontrole ve öz-kontrolden iyi oluşa doğru bir yordayıcı ilişkiyi gösteren teori ve araştırmalara dayanarak, kaygı ve yalnızlığın öz-kontrol aracılığıyla iyi oluşu yordayabileceği önerilmektedir.

Yöntem: Araştırmaya 304'ü (%71.5) kadın, 121'i (%28.5) erkek olmak üzere toplamda 425 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların yaşları 18 ile 39 arasında değişmekte olup yaş ortalamaları 21.39 ve yaşlarının standart sapması ise 2.61'dir. Araştırmanın verileri 2020-2021 akademik yılı bahar yarı yılında Google Formlar kullanılarak toplanmıştır. Veriler toplanırken araştırmanın amacı katılımcılara açıklanmış, katılımcılardan onam alınmış ve gönüllü katılım sağlanmıştır.

Warwick-Edinburgh Mental İyi-oluş Ölçeği, katılımcıların iyi oluş düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır (Tennant et al., 2007). Keldal (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 14 maddeden oluşmakta olup 5'li Likert tipi derecelemeye sahiptir.

Kısa Öz-kontrol ölçeği, katılımcıların öz-kontrol düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Tangney et al., 2004). Nebioglu ve diğ. (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 13 maddeden oluşmakta olup 5'li Likert tipi derecelemeye sahiptir.

Genel Anksiyete Bozukluğu-7 ölçeği,) katılımcıların anksiyete düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. (Spitzer et al., 2006). Konkan ve diğ. (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 7 maddeden oluşmakta olup 4'lü Likert tipi derecelemeye sahiptir.

UCLA Yalnızlık Ölçeği, katılımcıların yalnızlık düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır (Hays & DiMatteo, 1987). Doğan ve diğ. (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek 8 maddeden oluşmakta olup 4'lü Likert tipi derecelemeye sahiptir.

Araştırmada değişkenlere ilişkin genel durumun ortaya koyulması ve değişkenler arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi için betimsel istatistikler, güvenirlik katsayıları ve korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Daha sonra hipotezlerin test edilmesi amacıyla Anderson ve Gerbing (1988) tarafından önerilen iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu çerçevede öncelikle ölçme modeli test edilmiş ardından yapısal model test edilmiştir.

Bulgular: Araştırmanın bulguları mental iyi oluşun öz-kontrol (r = .45, p < .01) ile pozitif yönde, genel anksiyete (r = -.47, p < .01) ve yalnızlık (r = -.57, p < .01) ile negatif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bunun yanında araştırmada öz-kontrolün genel kaygı (r = -.47, p < .01) ve yalnızlık (r = -.39, p < .01)ile negatif yönde ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Genel kaygı ve yalnızlık ise birbirleri ile pozitif yönde ilişkili bulunmuştur (r = .41, p < .01).

Öz-kontrolün anksiyete, yalnızlık ve mental iyi oluş arasındaki aracılık rolü iki aşamalı yapısal eşitlik modellemesi ile test edilmiştir. Ölçme modeli dört gizil (mental iyi oluş, öz-kontrol, genel anksiyete ve yalnızlık) ve dokuz gözlenen değişkeni kapsamaktadır. Tüm uyum indeksleri ölçme modelinin iyi uyum gösterdiğine işaret etmiştir CMIN/df=2.54, CFI=0.98, NFI=0.97, TLI=0.97, GFI=0.97, RMSEA=0.060, SRMR=0.029. Modeldeki tüm faktör yüklerinin anlamlı düzeyde olduğu ve 0.68 ile 0.93 arasında değiştirdiği bulunmuştur. Modelin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan CR (composite reliability) katsayılarının 0.7'den büyük olduğu, AVE (average variance extract) katsayılarının 0.5'ten büyük olduğu, Cronbach alfa ve Mc Donald's omega katsayılarının ise 0.70'den büyük olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla ölçme modeli doğrulanmıştır.

Araştırmada hem kısmi aracı model hem de tam aracı model test edilmiş ve hangi modelin daha

iyi uyum verdiğinin anlaşılması için bu modeller birbiri ile karşılaştırılmıştır. Bu çerçevede kısmi aracı modelin Kabul edilebilir uyum indekslerine sahip olduğu bulunmuştur(CMIN/*df*=2.86, CFI=0.96, NFI=0.95, TLI=0.95, GFI=0.96, RMSEA=0.066, SRMR=0.053, AIC=164.702, ECVI=0.388). kısmi aracı model ile karşılaştırıldığında tam aracı modelin daha düşük uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu CMIN/*df*=3.99, CFI=0.94, NFI=0.92, TLI=0.92, GFI=0.94, RMSEA=0.084, SRMR=0.064, AIC=211.411, ECVI=0.499) ve RMSEA değerinin referans değer olan 0.08'in üzerinde oluğu görülmüştür. Bunun sonucunda AIC ve ECVI değerlerinin daha düşük olması ve ki-kare fark testinin sonuçları $\Delta\chi2=50.71$, $df=2$, $p<.001$) bağlamında kısmi aracı modelin daha iyi uyum verdiği görülmüş ve bu model tercih edilmiştir. Dolayısıyla öz-kontrolün genel kaygı, yalnızlık ve mental iyi oluş arasındaki ilişkilere kısmi olarak aracılık ettiği bulunmuştur. Ayrıca araştırmada genel anksiyetenin (bootstrap = −.083, 95% CI = −.164, −.032) ve yalnızlığın bootstrap = -.180, 95% CI = -.366, -.064) mental iyi oluş üzerindeki dolaylı etkilerini değerlendirmek için yapılan bootstrapping analizleri sonuçlarının da anlamlı olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, genel kaygı ve yalnızlığın hem doğrudan hem de dolaylı olarak öz-kontrol aracılığıyla mental iyi oluşa etki ettiği anlaşılmıştır.

Tartışma: Bu çalışmada, yalnızlık ve kaygının öz-kontrol aracılığıyla iyi oluşu yordayıp yordamadığı test edilmiştir. Buna göre çalışmada test edilen tüm hipotezler doğrulanmıştır. Araştırma bulguları yalnızlığın ruh sağlığını olumsuz yönde yordadığını ortaya koymuştur (H1). Yalnızlık ve iyi oluş arasındaki ilişkileri araştıran diğer araştırmalar da yalnızlığın iyi oluş ve sağlık üzerinde önemli olumsuz etkileri olduğunu bildirmiştir (Chen ve Feeley, 2014; Kearns vd., 2015; Kessler ve McLeod, 1985; Salimi, 2011).

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, kaygının iyi oluşu da olumsuz yordadığını göstermiştir (H2). Diğer çalışmalardan elde edilen bulgular, daha düşük düzeyde iyi oluşun kaygı, depresyon ve diğer ruhsal bozukluklarla ilişkili olduğunu göstermektedir (Hooper ve Huffman, 2014; Low, 2011). Yoğun kaygı yaşayan bireyler genellikle istenmeyen, olumsuz duygularla ve iyilik hallerini tehdit eden bir duyguyla karşı karşıya kalırlar (Lewis, 1970).

Bir diğer bulgu ise yalnızlığın öz kontrolü (H3) olumsuz yordadığını ortaya koymuştur. Diğer çalışmaların sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir (McQuade ve Gill, 2012; Stavrova vd., 2021). Öz kontrolün güç modeline göre, "yetersiz düzenleme" veya "yanlış düzenleme" yoluyla öz kontrolde bir eksiklik meydana gelebilir (Baumeister vd., 2007).

Kaygı ve öz kontrol arasındaki ilişkiye ilişkin araştırma bulguları ise, kaygının öz kontrolü (H4) olumsuz yordadığını ortaya koymuştur. Sinha'ya (2009) göre kaygı düzeyi yüksek olan kişiler olumsuz duygulara kapılabilir ve bunun sonucunda öz kontrollerini kaybedebilirler (Özdemir vd., 2014).

Son hipotezde (H5), öz kontrolün kaygı, yalnızlık ve iyi oluş arasındaki ilişkilere aracılık edip etmediğini test edilmiştir. Diğer çalışmalardan elde edilen sonuçlar ayrıca kaygının öz kontrolü (Blackhart ve diğerleri, 2015) ve iyi oluşu (Galinha ve Pais-Ribeiro, 2012; Hooper ve Huffman, 2014) yordadığını göstermektedir. Diğer çalışmalarda elde edilen bulgular, öz kontrolün yukarıda belirtilen değişkenler arasında aracılık rolü oynayabileceğini göstermektedir. Buna göre, bu çalışmada elde edilen bulgu, kaygı ile yalnızlık ve iyi oluş arasında öz kontrolün aracı rolünü doğrulamıştır.

Sonuç ve Öneriler: Yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenciler, psikolojik duygularını olumsuz yönde etkileyen ve kaygılanmalarına neden olan birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadır. Üniversite öğrencilerinin başarısı, gelecek beklentileri, hastalıkları (COVID-19 döneminde yaşandığı gibi) gibi faktörler kaygı kaynakları arasında yer almaktadır. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda etkili ders çalışma becerilerinin kazanılması, eğitmenlerle ilişkilerin geliştirilmesi, kariyer planlamasında destek sağlanması ve özgüveni artıracak etkinlikler (atölye, grupla başa çıkma) düzenlenmesi kaygıyı azaltacak ve öz kontrolü artırarak iyi olma düzeylerini iyileştireceği söylenebilir. Aynı zamanda bu çalışmanın bulguları çerçevesinde yalnızlık ve kaygının öz kontrol için risk faktörleri olduğu söylenebilir. Bu nedenle öz-kontrolü geliştirmeye yönelik çalışmalarda bireylerin yalnızlık ve kaygı düzeylerinin dikkate alınması önemlidir. Uygulayıcıların zihinsel iyi oluş halini geliştirmeye yönelik müdahalelerde yalnızlık, kaygı ve öz kontrolü içeren çok yönlü programlar geliştirmeleri önerilebilir. Öz kontrol, bireylerin davranışlarını yönetme becerisini içerdiğinden, moderasyon rolüne sahip olabilir. Bu nedenle sonraki araştırmalarda öz-kontrolün aracılı moderasyon rolüne ilişkin çalışmaların yapılması önerilebilir.

The Effect of Secondary School Students' Digital Game Addictions on Self-Efficacy Levels: A Structural Equation Model Study

Assist. Prof. Dr. Aysel Arslan
Sivas Cumhuriyet Universty - Türkiye
ORCID: 0000-0002-8775-1119
ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of secondary school students' digital game addictions on their self-efficacy levels. Another aim is to examine students' digital game addictions and self-efficacy in terms of different demographic variables. Probability-based random sampling method, which is included in the general survey model, which is widely used in quantitative research, was preferred in collecting the data of the study. The sample group of the research consists of 1015 (493 girls - 522 boys) students attending six different secondary schools in Sivas in the 2021-2022 academic year. The research data were obtained by applying the "Digital Game Addiction Scale for Children" and the "Self-Efficacy Scale for Children", which was adapted into Turkish, to secondary school students. The Cronbach Alpha value of the Digital Game Addiction Scale for Children was .78 in the scale development study, and 0.75 in this study; The Crobach Alpha value of the Self-Efficacy Scale for Children was determined as .86 in the scale development study and 0.87 in this study. The data obtained in the research; Kolmogorov-Smirnov normality test, unrelated groups t test, ANOVA test, Scheffe test, SEM and CFA analysis methods were applied. Considering the findings obtained as a result of the analyzes applied; It has been determined that students' digital game addictions and self-efficacy levels differ significantly according to gender, grade level, mother and father educational status variables. As a result of the SEM analysis applied, it was determined that students' digital game addictions had a significant effect on their self-efficacy perceptions. It has been determined that the direction of this effect is negative.

Keywords: *Digital addiction, Game addiction, Self-efficacy, Student, SEM*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 132-150

Research Article

Received: 2022-06-26
Accepted: 2022-10-15

Suggested Citation

Arslan, A. (2022). The effect of secondary school students' digital game addictions on self-efficacy levels: a structural equation model study, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 132-150. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1135981

Extended Abstract

Problem: Digital games are software programs based on digital media and tools, structured on visual or text, allowing one or more individuals to play (Tate et al. 2015). Some of the digital games are online and synchronously or asynchronously; some of them are played by downloading to digital tools. Users enter these game platforms in a visual environment (Veltri et al. 2014). Since digital games attract the attention of individuals of almost all ages, they have users in different age categories (Gentile, 2009). Although digital games are initially perceived as controllable by users, especially children and young people lose their control over time and spend most of their time playing games. At the end of a certain period, problematic situations called digital game addiction emerge (Paulus et al. 2018). Lemmens et al. (2009) define digital game addiction as physical, social and emotional problems as a result of repetitive and excessive playing of virtual environment-based games.Digital game addiction has many negative effects, especially in children and adolescents. With the uncontrolled increase in the amount of time allocated to digital games, students who continue their education experience reluctance to study and experience identity confusion by integrating with the character in the game (Ronimus et al. 2014). While playing digital games, results such as getting away from real life, wanting to be alone, and a decrease in self-efficacy perception occur over time. It is stated that these results are among the important factors that pave the way for digital addiction (Pontes et al. 2018).

Self-efficacy, which is among the metacognitive skills negatively affected by digital addiction; it is defined as an individual's perception of himself as to whether he can do any work, how successful he will be if he does, and whether he can control his reactions to events (Bandura, 1994). Senemoğlu (2015) states that self-efficacy is an individual's belief in his or her own competence in doing an action. The individual decides what to do in certain situations by using his/her ability (Singh, 2021). The individual not only knows what he can do, but is also aware of how much of his proficiency he can turn into performance when necessary and what he can do in the future (Oğuz, 2016; Zimmerman, 2000). Self-efficacy has a significant impact on students' academic success. Students with high self-efficacy are more successful in dealing with the difficulties they face and continue to struggle patiently until the end (Rukmana and Ismiradewi, 2022). Their efforts to overcome the difficulties they face also enable them to perform at a higher level.

In the literature, it has been determined that digital addiction is also investigated with different variables. Looking at these studies; Arslan's (2020a) violent tendencies, Arslan and Bardakçı's (2020) communication skills, Güvendi et al. (2019) aggression, Altınok's (2021) life satisfaction, Bardakçı and Arslan's (2021) social It is seen that they examined the relationship between anxiety and digital addiction. Studies on digital game addiction have started relatively recently. The increase in the number of studies investigating digital game addiction with different factors will support the literature. In this context, it is planned to carry out the study by accepting that this study will contribute to the literature. The aim of this study is to determine the effect of secondary school students' digital game addictions on their self-efficacy perceptions and to examine them in terms of various variables. Accepting that the findings to be obtained in this research will be a resource for both future research and all stakeholders of education, the answers to the following questions were sought in line with the purpose of the research:

Secondary school students;

- Do digital game addictions and self-efficacy perceptions differ significantly in terms of gender, grade level, parental education level?
- Does digital game addiction have a statistically significant effect on self-efficacy perceptions?

Method: Probability-based random sampling method, which is included in the general survey model, which is widely preferred in quantitative research, was used in the research. The sample group of the research consists of 1015 students (493 girls - 522 boys) attending six different secondary schools in Sivas in the 2021-2022 academic year. The data of this research were obtained by applying the "Digital Game Addiction Scale for Children" and "Self-efficacy Scale for Children" to secondary school students.

Şahin et al. (2019) Digital Game Addiction Scale for Children has a single factor structure and consists of 6 items. The Cronbach's Alpha value of the scale was determined as .78 in the scale development study and 0.75 in this study. Telef and Karaca (2012) carried out the adaptation studies of

the Self-Efficacy Scale for Children developed by Muris (2001) into Turkish. Scale; It has a three-dimensional structure: Academic Self-efficacy (AS) = 7 items, Social Self-efficacy (SS) = 7 items, Emotional Self-efficacy (ES) = 7 items, and consists of 21 items in total. The Cronbach's Alpha value of the scale was determined as .86 in the scale development study and .87 in this study. The data obtained in the research; Kolmogorov-Smirnov normality test, unrelated groups t test, ANOVA test, Scheffe test, SEM and CFA analysis methods were applied.

Findings: It has been determined that secondary school students have lower average scores from the digital game addiction scale in terms of gender variable. As the scores of the students from the scale increase, the level of digital game addiction also increases. In this context, the lower scores of female students indicate that their digital game addiction is lower than that of male students. Güvendi et al. (2019) reached the conclusion that the gender variable showed a significant difference in favor of female students on digital game addictions of secondary school students, in line with this study. In the self-efficacy scores of secondary school students, it was concluded that there was a significant difference in favor of female students in the academic self-efficacy sub-dimension of the scale and in favor of male students in the emotional self-efficacy sub-dimension, but there was no significant difference in the social self-efficacy sub-dimension. In the research conducted by Telef and Karaca (2011) it was determined that the academic and social self-efficacy of female students and the emotional self-efficacy of male students were higher. In the studies conducted by Innalı and Aydın (2014), Koç and Arslan (2017), Arslan (2017) and Arslan (2018) at the secondary school level, it was determined that academic self-efficacy is higher in female students than in male students.

It has been found that students' digital game addictions increase as the grade level increases. In the findings of the research conducted by Arslan (2019c) and Gönüç (2009) on secondary school students, it was concluded that as the grade level increases, the digital addiction of the students increases. It was determined that the self-efficacy scores of secondary school students decreased as the grade level increased. The results of studies conducted at secondary school level by Koç and Arslan (2017), Oğuz and Kutlu-Kalender (2018), and Arslan (2018) support this study. It is thought that adolescence has an important effect on the decrease in self-efficacy with the grade level, and the changing emotional states of the students pave the way for a decrease in their learning and self-perceptions (Koç and Arslan, 2017).

It has been determined that the digital game addiction scores of secondary school students differ significantly according to the education levels of their parents. It is seen that this difference is in favor of students whose parents are university graduates, and when the scores of the students are examined, it is seen that the digital game addiction scores decrease as the education level of their families increases. In accordance with this study, in the studies conducted in the literature, results were obtained showing that the digital addiction of students decreases as the educational status of the parents increases (Arslan, 2020a). In the findings, it was concluded that the educational status of the students' parents had an effect on their self-efficacy scores and this effect was in favor of students whose parents were university graduates. As the education level of the parents increases, the self-efficacy scores of the students also increase. The results obtained in the study by Koç and Arslan (2017) are also compatible with this study. In many studies in the literature, it has been observed that the education of parents has a positive effect on students' self-efficacy (Arslan, 2018).

In the findings obtained; it was concluded that the digital addiction scale negatively predicted all sub-dimensions of the self-efficacy scale. In this direction, it is seen that there is an inverse proportion between students' digital game addiction and their self-efficacy. It is seen in the literature that there are studies investigating the relationship between digital addiction and different factors. Arslan and Bardakçı (2020) determined that students' digital addictions have a negative effect on their communication skills. Arslan (2020a) found in his research that as students' digital addiction levels increase, there is an increase in their tendency to violence.

Suggestions: Considering all these results together, the following suggestions can be made for future researchers.

- Studies on digital game addiction are quite new and its relationship with different variables needs to be studied with larger samples.
- A more inclusive study to be conducted in different residential areas is important in terms of determining whether students' digital addictions differ between regions. In this sense, the use of mixed method in research will help to analyze the results obtained in quantitative findings in depth.
- The factors underlying the higher digital addiction of male students should be determined, and both family and education stakeholders should take the necessary precautions in this regard at an early stage.
- It is seen that the education of the family has a positive effect on the digital game addiction and self-efficacy perceptions of the students. Especially in primary and secondary schools, activities, seminars, etc. to introduce the negative effects of digital addiction on children, the measures they can take to prevent their children from becoming addicted in digital environments, and the people, institutions and organizations that they can seek help when necessary in adverse situations. should be regulated.
- Increasing the number of studies examining the relationship between digital game addiction and different positive and negative variables will contribute to the literature.

Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılıklarının Öz-Yeterlik Düzeylerine Etkisi: Yapısal Eşitlik Modeli Çalışması[1]

Dr. Öğr. Üyesi Aysel Arslan
Sivas Cumhuriyet Üniveristesi – Türkiye
ORCID: 0000-0002-8775-1119
ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik düzeylerine etkisini belirlemektir. Bir diğer amacı ise öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ve öz-yeterliklerinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın verilerinin toplanmasında nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan genel tarama modeli içinde bulunan olasılık temelli seçkisiz örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu 2021-2022 eğitim yılında Sivas ilinde altı farklı ortaokula devam eden 1015 (493 kız - 522 erkek) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ile Türkçeye uyarlaması yapılmış olan "Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği"nin ortaokul öğrencilerine uygulanmasıyla elde edilmiştir. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği'nin Cronbach Alfa değeri ölçek geliştirme çalışmasında .78, bu araştırmada ise 0.75 olarak; Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği'nin Cronbach Alfa değeri ölçek geliştirme çalışmasında .86 bu araştırmada ise 0.87 olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler; Kolmogorov-Smirnov normallik testi, ilişkisiz gruplar t testi, ANOVA testi, Scheffe testi, YEM ve DFA analiz yöntemleri uygulanarak analiz edilmiştir. Uygulanan analizler sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında; öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ve öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Uygulanan YEM analizi sonucunda ise öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik algıları üzerinde anlamlı düzeyde etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu etkinin yönünün ise negatif olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Dijital bağımlılık, Oyun bağımlılığı, Öz-yeterlik, Öğrenci, YEM*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 132-150

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-06-26
Kabul: 2022-10-15

Önerilen Atıf

Arslan, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi: yapısal eşitlik modeli çalışması, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 132-150. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1135981

[1] Bu makalenin bir bölümü 19-20 Mayıs 2022 tarihinde düzenlenen II. Uluslararası Multidisipliner Dijital Yaşam KongreSİ'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

Teknolojiye erişilebilirliğin yaygınlaşması insanların hayatının pek çok alanında hayatı oldukça kolaylaştırarak zaman ve emekten tasarruf edilmesini sağlamaktadır. İnternet ağının yaygınlaşması ve dijital araç-gereçlerin niteliğinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi sayesinde artık nerdeyse dünyanın her yanından kolaylıkla dijital ortamlara kesintisiz giriş yapılabilmektedir (Chun, Kern ve Smith, 2016). Bu durum tüm dünyada bireylerin ilişki ve alışkanlıklarının değişmesine neden olmuştur. Artık geleneksel sosyal ortamların, arkadaşlıkların, ilişkilerin, eğlencenin, haberleşmenin vb. birçok şeyin yerini sanal dünyada kurulan benzerleri almıştır (Friess, 2016). Bireyler gerçek anlamdaki çevrelerine karşı ilgilerini kaybederken internetteki ortamlara daha fazla ilgi göstermektedir. Bu ortamlardan biri de dijital oyun ortamlarıdır (Madani, Pierce ve Mirchi, 2017). Oyun hoş vakit geçirmek üzere bireysel veya birlikte gerçekleştirilen bedensel, zihinsel ve duyuşsal faaliyetler olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017). Dijital oyun; dijital ortam ve araç tabanlı, görsellik veya metin üzerine yapılandırılmış, bir ya da birden fazla bireyin oynamasına olanak veren yazılım programlarıdır (Tate, Lyons ve Valle, 2015). Dijital oyunların bir kısmı online olup senkron veya asenkron olarak; bir kısmı ise dijital araçlara indirilerek oynanmaktadır. Bu oyun platformlarına kullanıcılar görsel bir ortamda giriş yapmaktadır (Veltri, Krasnova, Baumann ve Kalayamthanam, 2014). Dijital oyunlar hemen her yaştaki bireylerin ilgisini çektiği için farklı yaş kategorilerinde kullanıcıları bulunmaktadır (Gentile, 2009). Dijital oyunlar kullanıcılar tarafından başlangıçta kontrol edilebilir olarak algılanmakla birlikte özellikle çocuklar ve gençler zamanla kontrollerini kaybederek zamanlarının büyük kısmını oyun oynayarak geçirmektedir. Belirli bir süreç sonunda ise dijital oyun bağımlılığı olarak adlandırılan problemli durumlar ortaya çıkmaktadır (Paulus, Ohmann, Von Gontard ve Popow, 2018).

Bağımlılık; bireyin bir nesne ya da maddeyi artık kendini durduramayacak, kontrolsüz bir şekilde istemesi, onsuz yapamaması durumudur (Brady, 2016). Birey her ne yaparsa yapsın aklında bağımlısı şey olduğu için tüm yaşamı ve dolayısıyla sağlığı, ilişkileri ve işi bundan olumsuz etkilenmektedir (Jameel, Shahnawaz ve Griffiths, 2019). Çünkü zamanının büyük bölümünü bağımlısı olduğu şey için harcamaktadır. Bireyin iradesi ortadan kalkarak bağımlısı olduğu şeyin peşinden gitmektedir (Alter, 2017). Bu durumdaki birey tamamen bilinçsiz olmasa bile kendini tutamayarak bağımlısı olduğu maddeyi kullanmakta veya davranışı gerçekleştirmektedir (Park, 2019). Bağımlılıkların etkisi benzer etkiler oluşturmakla birlikte maddesel ve davranışsal bağımlılıklar olarak iki ana kategoride ele alınmaktadır. Maddesel bağımlılık tanımı alkol, sigara, uyuşturucu, tiner, çakmak gazı gibi maddeleri kullanmaya ilişkin bağımlılığı (Runcan, 2020); davranışsal bağımlılık tanımı ise şiddet, ilişki, alışveriş, kumar, egzersiz, seks, yemek yeme, dijital oyun oynamak gibi davranışları gerçekleştirmeye ilişkin bağımlılığı ifade etmektedir (Kurniasanti, Assandi, Ismail, Nasrun ve Wiguna, 2019). Lewis (2017), bağımlılığın dürtüsel olarak madde veya davranışı gerçekleştirme arayışını içeren kronik bir beyin hastalığı olduğu belirtmektedir. Bireyin kullandığı maddeler ya da davranışları bir süre sonra beynin yapısını ve işleyişini bozmaktadır. Beyindeki ödül ihtiyacı bireyin davranışlarını etkilemektedir (Uhl, Koob ve Cable, 2019). Dijital oyun bağımlılığı da psikiyatrik bir hastalık olarak kabul edilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) Haziran 2018'de dijital oyun bağımlılığını bir sağlık sorunu olarak kabul etmiştir. DSÖ dijital oyun bağımlılığını; bireyin ilgi alanı ve günlük yaşamını sürdürmesinde problem oluşturan, süreklilik gösteren, ciddi zararları olan bir davranışsal bağımlılık olarak nitelendirmiştir. Ayrıca DSÖ, dijital bağımlılığın tanılanmasında ise oyun oynama sıklığı, süresi, yoğunluğu, bireyin diğer etkinlikleri içindeki önceliği, sosyalleşme durumu, hayatına ve sağlığına etkileri gibi kriterleri göstermiştir (Anadolu Ajansı, 2018). Dijital oyun bağımlılığını Lemmens, Valkenburg ve Peter (2009), bireyin sanal ortam tabanlı oyunları tekrarlı ve aşırı oynaması sonucunda fiziksel, sosyal ve duygusal problemler yaşaması olarak ifade etmektedir.

Dijital oyun bağımlılığının özellikle çocuk ve ergenlerde birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Dijital oyunlara ayrılan sürenin kontrolsüz bir şekilde artmasıyla eğitimlerine devam eden öğrencilerde ders çalışmaya yönelik isteksizlik hali, oyundaki karakterle bütünleşerek kimlik karmaşası yaşama gibi durumlar gözlenmektedir (Ronimus, Kujala, Tolvanen ve Lyytinen, 2014). Ayrıca öğrencilerin sosyal hayatları da bundan olumsuz etkilenmekte ve öğrenciler aile, okul ve arkadaşlık ilişkileri yerine bilgisayar başında oyun oynamayı tercih etmektedir (Ogletree ve Drake, 2007). Öğrenciler, dijital oyun oynama istekleri sürekli artış gösterdiği ve akılları sürekli oyunda kaldığı için oyun oynarken zaman kontrolünü kaybetmekte ve oyunda çok uzun saatler harcamaktadır (Vessey, Yim-Chiplis ve Mackenzie, 1998). Dijital oyunların birçoğunda yer alan şiddet ögeleri zaman içinde kullanıcılar tarafından şiddetin

kanıksanmasına ve gerçek hayatta da normalmiş gibi algılanmasına neden olmaktadır (Arriaga, Esteves, Carneiro ve Monteiro, 2006). Aşırı ve kontrolsüz oynanan dijital oyunlar birtakım kaygı ve korkuların oluşmasına zemin hazırlayarak kişisel becerilerin gelişmesini olumsuz yönde etkilemektedir (Savcı ve Aysan, 2017). Dijital oyun bağımlılığının özellikle çocuk ve ergenlerde asosyallik, paranoya, akademik başarısızlık, bedensel zayıflık, obezite, şiddet eğilimi, gerçeklik algısının yitimi, düşük öz-yeterlik algısı, bilişsel becerileri kullanamama gibi olumsuz etkiler oluşturduğu belirtilmektedir (Griffiths ve Meredith, 2009; Kırcaburun, Jonason ve Griffiths, 2018; Kim, Kim, Shim, Im, ve Shon 2013; Lieberman, Fisk ve Biely, 2009; Pallesen, Lorvik, Bu ve Molde, 2015; Savcı ve Aysan, 2017). Dijital oyun oynarken zamanla gerçek yaşamdan uzaklaşma, yalnız kalmayı isteme ve öz-yeterlik algısının azalması gibi sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlarınsa dijital bağımlılığa zemin hazırlayan önemli etmenler arasında yer aldığı belirtilmektedir (Pontes, Taylor ve Stavropoulos, 2018).

Dijital bağımlılığın olumsuz etkilediği üstbilişsel beceriler arasında yer alan öz-yeterlik; bireyin herhangi bir işi yapıp yapamayacağı, yaparsa ne düzeyde başarılı olacağı, olaylara vereceği tepkilerini kontrol edip edemeyeceğine yönelik olarak kendine ilişkin algısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1994). Senemoğlu (2015) öz-yeterliğin bireyin bir eylemi yapma konusunda kendi yeterliklerine olan inancı olduğunu söylemektedir. Birey sahip olduğu yeteneğini kullanarak belirli durumlar karşısında ne yapabileceğine karar vermektedir (Singh, 2021). Birey sadece ne yapabileceğini bilmekle kalmaz gerekli durumlarda yeterliğinin ne kadarını performansa çevirebileceğini ve gelecekte ne yapabileceğinin de farkında olmaktadır (Oğuz, 2016; Zimmerman, 2000). Bireyin öz-yeterlik algısının gelişiminde önemli olan dört önemli faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin; kendi deneyimleri, başka bireylerin davranışları, sözel ikna durumları ve psikolojik etmenler olduğu ifade edilmektedir (Bandura, 1994). Bireyin daha önce konu olan durumla ilgili olumlu/olumsuz yaşadıkları ve elde ettiği sonuçlar kendi deneyimlerini; kendi yaşamasa bile başkalarının yaşadıklarını gözlemleyerek elde ettiği bulgular başkalarının davranışlarını ifade etmektedir. Ayrıca bireye bir işi yapma konusunda yapılan olumlu veya olumsuz telkinler sözel ikna olarak tanımlanırken bireyin söz konusu eylemi gerçekleştirme konusunda hissettikleri psikolojik etmenleri açıklamaktadır. Tüm bu faktörler bireyin öz-yeterlik gelişimi üzerinde etkili olurken öz-yeterlik de bireyin birçok farklı alandaki gelişimini etkilemektedir. Alan yazına bakıldığında öz-yeterliğin bireyi bilişsel, duyuşsal, sosyal ve davranışsal açılardan etkilediği görülmektedir (Bandura, 1994; Pajares, 2002; Zimmerman, 2000).

1. Araştırmanın Amacı

Öz-yeterlik öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir etkiye sahiptir. Öz-yeterliği yüksek olan öğrenciler karşılaştıkları zorluklarla mücadele etme konusunda daha başarılı olup sabırla sonuna kadar mücadeleye devam etmektedir (Rukmana ve Ismiradewi, 2022). Karşılaştıkları zorlukları aşma çabaları da daha üst düzeyde performans göstermelerini sağlamaktadır. Öz-yeterlikle ilgili çalışmalara bakıldığında; Koç ve Arslan (2017) ile Oğuz ve Kutlu-Kalender'in (2018) öz-yeterlikle bilişüstü farkındalık, Kozikoğlu ve Altunova'nın (2018) yaşam boyu öğrenme, Arslan'ın (2019a) sosyal kaygı, Arslan'ın (2019b) iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi inceledikleri görülmektedir. Alan yazında dijital bağımlılığın da farklı değişkenlerle birlikte araştırıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalara bakıldığında; Arslan'ın (2020a) şiddet eğilimleri, Arslan ve Bardakçı'nın (2020) iletişim becerileri, Güvendi, Demir ve Keskin'in (2019) saldırganlık, Altınok'un (2021) yaşam doyumu, Bardakçı ve Arslan'ın (2021) sosyal kaygı ile dijital bağımlılık arasındaki ilişkiyi inceledikleri görülmektedir. Dijital oyun bağımlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar nispeten yakın zamanda başlamıştır. Dijital oyun bağımlılığının farklı etkenlerle birlikte araştırıldığı çalışmaların sayısının artması alan yazını destekleyecektir. Bu bağlamda bu çalışmanın da alan yazına katkı sunacağı kabul edilerek çalışmanın yapılması planlanmıştır. Yapılan bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik algılarına ilişkin etkisinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Bu araştırmada elde edilecek bulguların gerek sonraki araştırmalara gerekse eğitimin tüm paydaşlarına kaynak oluşturacağı kabul edilerek araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıda yer alan soruların yanıtı aranmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin;

- Dijital oyun bağımlılıkları ve öz-yeterlik algıları cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik algıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir etkisi bulunmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde kullanılan araştırma modeli, araştırmanın örneklem grubu, uygulanan ölçekler, verilerin toplanması ve analiz sürecini açıklayan bilgiler yer almaktadır.

1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen genel tarama modeli içinde bulunan olasılık temelli seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde tanımlanan evrende yer alan her bir eleman eşit bir statüye sahiptir. Bu elemanların birbirinden bağımsız olarak araştırmaya seçilme şansı bulunmaktadır (Altuınışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2017). Örneklem grubunun araştırmanın amaçları doğrultusunda taşıdığı belirli nitelikler temelinde dâhil olduğu evrenden bu evreni temsil kabiliyetine sahip üyelerden rastgele olarak seçilmesi ilkesine dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Birim sayısının göreceli fazla olduğu, zaman ve maliyet kısıtlamalarının olduğu ve her bir birime ulaşma olanağının olmadığı durumlarda kullanılabilir. Bu nedenle yapılan araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir (Sharma, 2017).

2. Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim yılı bahar döneminde Sivas ilindeki altı farklı ortaokulda öğrenimlerine devam eden 2443 ortaokul öğrencisinden .05 anlamlılık düzeyine göre d= ±0.03 örnekleme hatası dikkate alınarak veri toplanan 1015 (492 kız-523 erkek) öğrenci oluşturmaktadır (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2014). Örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Araştırma gruplarındaki çocukların cinsiyete göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Örnekleme ait demografik bilgiler*

Değişkenler		*f*	%
Cinsiyet	Kız	493	48.6
	Erkek	522	51.4
Sınıf Düzeyi	5. Sınıf	211	20.8
	6. Sınıf	233	23.0
	7. Sınıf	309	30.4
	8. Sınıf	262	25.8
Anne Eğitim	İlkokul	286	28.2
	Ortaokul	384	37.8
	Lise	247	24.3
	Üniversite	98	9.7
Baba Eğitim	İlkokul	130	12.8
	Ortaokul	305	30.0
	Lise	404	39.8
	Üniversite	176	17.3

3. Veri Toplama Araçları

Ar Bu araştırmanın verileri ortaokul öğrencilerine "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ve "Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği" uygulanarak elde edilmiştir. Kullanılan ölçeklere ilişkin açıklayıcı bilgiler aşağıda yer almaktadır.

3.1. Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği (DBÖ)

Şahin vd. (2019) tarafından geliştirilen ölçek tek faktörlü bir yapıya sahip olup 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri ölçek geliştirme çalışmasında .78, bu araştırmada ise 0.75 olarak belirlenmiştir. Ölçeklerde Cronbach Alfa değerlerinin .70'den büyük olması araştırmalarda kullanılması için geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Fornell ve Larcker, 1981). 5'li likert tipi olarak hazırlanan ölçek formundaki maddeler "Benim için hiç uygun değil=1 … Benim için tamamıyla uygun=5" arasında seçeneklendirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin ölçekten alabilecekleri maximum puan 30, minimum puan ise 6 olmaktadır.

3.2. Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği (ÖYÖ)

Muris (2001) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmalarını Telef ve Karaca (2012) yapmıştır. Ölçek Akademik Öz-yeterlik (AÖ)=7 madde, Sosyal Öz-yeterlik (SÖ)= 7 madde, Duygusal Öz-yeterlik (DÖ)= 7 madde olmak üzere üç boyutlu bir yapıya sahip olup toplamda 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri ölçek geliştirme çalışmasında .86, bu araştırmada ise .87 olarak belirlenmiştir. Ölçek likert tipi olarak beşli yapıya ve "Hiç=1 … Çok iyi=5" derecelendirmesine

sahiptir. Öğrencilerin ölçeğin tamamına olumlu yanıt verdiklerine alabilecekleri maximum puan 105, olumsuz yanıt verdiklerine alabilecekleri minimum puan 21 olmaktadır.

Ortaokul öğrencilerinin ölçeklerden aldıkları puan ortalamaları, puan ortalamalarının standart sapma değerleri, alınan maksimum ve minimum puanlar ile ölçeklerin Cronbach Alfa değerlerine ilişkin bilgiler aşağıda yer alan Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. *Ölçeklere ve alt boyutlarına ilişkin betimleyici istatistikler ve cronbach alpha katsayıları*

Ölçekler	n	$\overline{X}$	Madde ort.	sd	Min.	Maks.	Cronbach Alpha	Skewness	Kurtosis
DBÖ (toplam)	1015	14.70	2.45	5.24	6	30	0.75	.423	-.135
AÖ	1015	24.09	3.44	5.55	7	35	0.80	-.343	.132
SÖ	1015	23.98	3.43	5.63	7	35	0.77	-.341	-.085
DÖ	1015	22.22	3.17	5.91	7	35	0.79	-.173	-.155
ÖYÖ (toplam)	1015	70.29	3.35	14.33	21	105	0.87	-.263	.544

Tablo 2'deki verilere bakıldığında ölçeklerin Cronbach Alfa değerlerinin yüksek olduğu, çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir (Altunışık vd., 2017).

Yapılan araştırmanın amaçları kapsamında uygulanan yol analizinde DBÖ ölçeği ve ÖYÖ ölçeği alt faktörlerinin ayrı ayrı doğrulayıcı faktör analizleri (DFA) yapılmış ve elde edilen uyum değerlerine aşağıda Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. *Faktör yapılarına ait DFA uyum indeksi değerleri*

Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri		DBÖ	AÖ	SÖ	DÖ
		Değerler	Değerler	Değerler	Değerler
X^2/sd	0< X^2/sd< 5	4.390	4.752	3.583	3.309
GFI	0.85≤GFI≤1.0	0.988	0.982	0.987	0.987
NFI	0.90≤NFI≤1.0	0.970	0.960	0.955	0.956
IFI	0.90≤ IFI ≤1.0	0.977	0.968	0.967	0.969
CFI	CFI≥ 0.97≥ 0.95	0.977	0.968	0.967	0.969
RMSEA	0.00≤RMSEA≤0.08	0.058	0.061	0.050	0.048

Tablo 3'deki yer alan ölçeklere ilişkin model uyum değerlerine bakıldığında referans aralıklarını karşıladığı görülmektedir. Bu doğrultuda uygulanan DFA analiziyle yol analizinde kullanılacak olan DBÖ ve ÖYÖ'nün faktör yapılarının gerekli nitelikleri sağladığı yorumunda bulunulabilir.

4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri Sivas il merkezindeki altı ortaokulda öğrenim gören öğrencilere 31.05.2022-03.06.2022 tarihleri arasında ölçeklerin araştırmacı tarafından gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze uygulanmasıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, SPSS ve AMOS istatistik programları kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeklerin normallik analizleri için n>30 olduğu için Kolmogorov-Smirnov analizi yapılmış ve verilerin normallik değerlerini karşılamadığı saptanmıştır (n<.05). Bu doğrultuda çarpıklık ve basıklık değerleri kontrol edilmiş ve bu değerlerin kabul edilebilir referans sınırları (±1.96) içinde olduğu belirlenmiştir (Kalaycı, 2014). Katılımcıların dijital oyun bağımlılığı ve öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinde; ikili grup karşılaştırılması için t testi ve çoklu grup karşılaştırılması içinse ANOVA testi kullanılmıştır. Çoklu grup karşılaştırmalarında anlamlı farklılık belirlenen bulgularda Scheffe testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki çoklu karşılaştırma testlerinde bir güven aralığı ortaya koymaktadır (Sincich, 2003). Scheffe testi bu doğrultuda geliştirilen testler arasında olup mümkün olan bütün doğrusal kombinasyonların en esnek yapıda çoklu olarak karşılaştırılmasında α hata payını kontrol altında tutabilmesi amacıyla uygulanmaktadır (Scheffe, 1999). Katılımcıların dijital bağımlılıklarının öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amacıyla kullanılan ölçeklerin AMOS programında DFA analizleri yapılmıştır. DFA analizi sonuçlarında ölçeklerin kabul edilebilir değerleri karşıladığı görülmüştür. Bu doğrultuda Standardized Estimates ve Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılarak Yapısal eşitlik Modeli (YEM) oluşturulmuştur (Gürbüz, 2019). YEM'de ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik düzeyleri üzerindeki etkisi analiz edilmiştir. YEM ile analiz edilen bir model, birinci nesil olarak ifade edilen geleneksel regresyon analiz yöntemleri kullanılarak da yapılabilir. Ancak geleneksel yöntemlerde kurulan her bir ilişki için hata payı ayrı ayrı ortaya konulurken YEM'de tüm ilişkiler birlikte analiz edilirken tek bir hata payına indirgenmektedir. Bu da onun ikinci nesil analiz teknikleri arasında olmasını sağlamaktadır (Bagozzi ve Fornell (1982). Ayrıca YEM araştırmacılara birbirinden farklı bağımlı ve bağımsız birçok değişkenin birlikte

incelenmesi ve ilişkilerinin modellenmesi, aralarındaki ilişkilerin kapsamlı ve sistemli bir şekilde saptanmasında geleneksel yöntemlere kıyasla daha avantajlı durum sunmaktadır (Anderson ve Gerbing, 1988). YEM analizi ile oluşturulan modeldeki değişkenlere ilişkin uyum değerlerinin yol analizi yapmak için uygun olduğu tespit edilmiştir. Yapılan tüm analizler sonucunda ulaşılan bulguların daha kolay anlaşılması için oluşturulan tablolar ve şekiller araştırmanın bulgular bölümünde araştırma sorularının sırasına uygun olarak verilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular tablo ve şekil oluşturularak sunulmuştur. Her bir tablonun öncesinde ve sonrasında açıklayıcı bilgilere yer verilmiştir.

1. Araştırmanın Demografik Değişkenlere İlişkin Bulguları

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyetlerinin DBÖ ve ÖYÖ'den aldıkları puanlar üzerinde istatistiksel olarak belirleyici bir etkiye sahip olup olmadığının tespit edilmesi için uygulanan ilişkisiz gruplar t testinden elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. *Cinsiyet değişkeni ilişkisiz gruplar t testi sonuçları*

	Cinsiyet	n	x̄	sd	df	Levene testi		t	p
						F	p		
DBÖ	Kız	493	13.13	5.07	1013	.059	.808	-9.649	.000*
	Erkek	522	16.18	4.90					
AÖ	Kız	493	24.66	5.65	1013	1.741	.187	3.297	.001*
	Erkek	522	23.52	5.40					
SÖ	Kız	493	24.02	5.61	1013	.012	.915	.268	.789
	Erkek	522	23.92	5.67					
DÖ	Kız	493	21.82	6.18	1013	4.379	.037	-2.051	.040*
	Erkek	522	22.58	5.62					

*$p<.05$

Tablo 4 incelendiğinde; cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında kız öğrencilerin daha düşük aldıkları belirlenmiştir. Bu bağlamda kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($p<.05$). Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik puanlarında ise ölçeğin akademik öz-yeterlik alt boyutunda kız öğrenciler, duygusal öz-yeterlik alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ($p<.05$); ancak sosyal öz-yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$).

Ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkeni açısından DBÖ ve ÖYÖ ölçeğinin faktörlerinden aldıkları puanlara uygulanan ANOVA analiz bulguları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. *Sınıf düzeyi değişkeni ANOVA testi sonuçları*

Ölçekler	Sınıf düzeyi	n	x̄	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
DOY	5. Sınıf	211	13.34	4.09	Gruplar arası	3	9.290	.000*	*5-6, *5-8, *7-8
	6. sınıf	233	14.75	4.67					
	7. sınıf	309	14.60	5.43	Gruplar içi	1011			
	8. sınıf	262	15.86	5.99	Toplam	1014			
AÖ	5. Sınıf	211	25.36	5.67	Gruplar arası	3	19.255	.000*	*5-7, *5-8, *6-7, *6-8, *7-8
	6. sınıf	233	25.34	5.36					
	7. sınıf	309	23.87	5.26	Gruplar içi	1011			
	8. sınıf	262	22.16	5.40	Toplam	1014			
SÖ	5. Sınıf	211	25.16	5.30	Gruplar arası	3	10.219	.000*	*5-7, *5-8, *6-8
	6. sınıf	233	24.85	5.99					
	7. sınıf	309	23.55	5.52	Gruplar içi	1011			
	8. sınıf	262	22.71	5.42	Toplam	1014			
DÖ	5. Sınıf	211	23.75	5.72	Gruplar arası	3	17.129	.000*	*5-7, *5-8, *6-7, *6-8
	6. sınıf	233	23.56	5.68					
	7. sınıf	309	21.40	5.75	Gruplar içi	1011			
	8. sınıf	262	20.72	5.93	Toplam	1014			

Tablo 5 incelendiğinde; ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi değişkenine göre aldıkları puanların dijital oyun bağımlılığı ölçeği ve öz-yeterlik ölçeğinin tüm alt boyutlarında kız anlamlı farklılık gösterdiği

bulgusuna ulaşılmıştır (p>.05). Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre aralarında anlamlı farklılık olan gruplarda anlamlı farklılığın alt düzeydeki sınıflar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin ölçeklerden aldıkları puanların anne durumu değişkeni açısından belirleyiciliğinin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla çoklu grup karşılaştırma yöntemlerinden olan ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları ise aşağıda Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. *Anne eğitim durumu değişkeni ANOVA testi sonuçları*

Ölçekler	Anne eğitim	n	x̄	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
DBÖ	1.İlkokul	286	15.31	5.26	Gruplar arası	3	6.318	.000*	*4-1, *4-2
	2.Ortaokul	384	15.03	5.54					
	3.Lise	247	14.16	4.95	Gruplar içi	1011			
	4.Üniversite	98	12.97	4.06	Toplam	1014			
AÖ	1.İlkokul	286	24.22	5.44	Gruplar arası	3	6.990	.000*	*4-1, *4-2, *4-3
	2.Ortaokul	384	23.58	5.63					
	3.Lise	247	23.77	5.52	Gruplar içi	1011			
	4.Üniversite	98	26.36	5.11	Toplam	1014			
SÖ	1.İlkokul	286	24.12	5.68	Gruplar arası	3	4.731	.003*	*4-2, *4-3
	2.Ortaokul	384	23.47	5.55					
	3.Lise	247	23.81	5.75	Gruplar içi	1011			
	4.Üniversite	98	25.83	5.22	Toplam	1014			
DÖ	1.İlkokul	286	22.51	5.75	Gruplar arası	3	4.594	.003*	*4-2
	2.Ortaokul	384	21.46	5.90					
	3.Lise	247	22.43	6.08	Gruplar içi	1011			
	4.Üniversite	98	23.71	5.62	Toplam	1014			

*p<.05

Tablo 6'daki bulgulara bakıldığında; ortaokul öğrencilerinin aldıkları puanlarda anne eğitim durumu açısından hem DBÇ hem de ÖYÖ'de anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<.05). Aralarında anlamlı farklılık olan grupların tespiti amacıyla uygulanan Scheffe testinden elde edilen sonuçlarda anlamlı farklılığın her iki ölçek için de annesi üniversite grubu olan gruplarla diğer gruplar arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların ise annesi, üniversite mezunu olan gruplar lehine oluştuğu saptanmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkeni açısından DBÖ ve ÖYÖ puanlarına yönelik olarak çoklu grup karşılaştırma yöntemi olan ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz neticesinde ulaşılan sonuçlara aşağıda bulunan Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. *Baba eğitim durumu değişkeni ANOVA testi sonuçları*

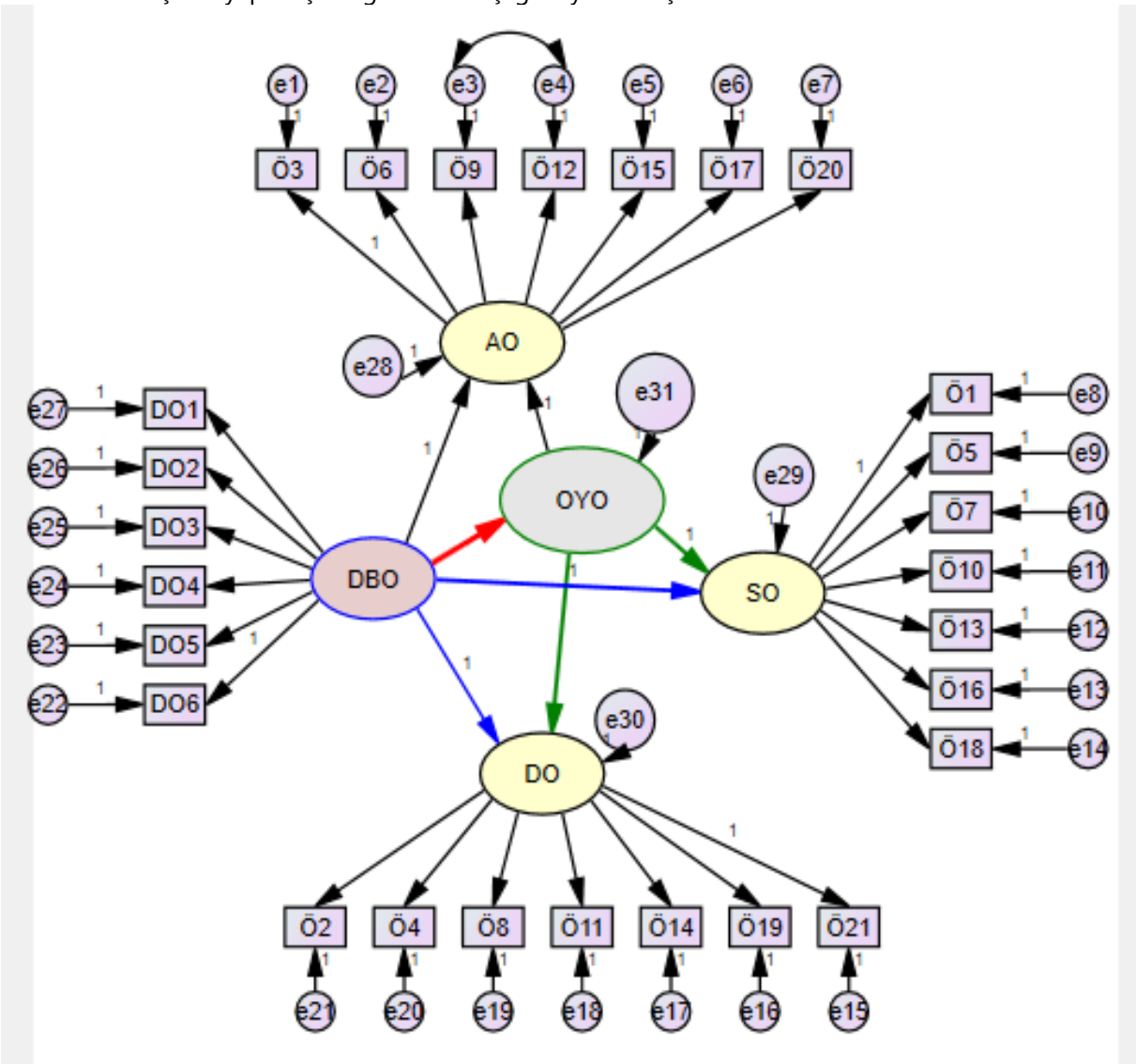
Ölçekler	Baba eğitim	n	x̄	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
DBÖ	1.İlkokul	130	15.64	5.44	Gruplar arası	3	6.040	.000*	*4-1, *4-2
	2.Ortaokul	305	15.17	5.57					
	3.Lise	404	14.61	5.03	Gruplar içi	1011			
	4.Üniversite	176	13.38	4.70	Toplam	1014			
AÖ	1.İlkokul	130	22.90	5.96	Gruplar arası	3	3.824	.010*	*4-1
	2.Ortaokul	305	23.94	5.61					
	3.Lise	404	24.13	5.45	Gruplar içi	1011			
	4.Üniversite	176	25.05	5.23	Toplam	1014			
SÖ	1.İlkokul	130	22.43	6.17	Gruplar arası	3	4.631	.003*	*4-1, *3-1
	2.Ortaokul	305	23.91	5.36					
	3.Lise	404	24.15	5.55	Gruplar içi	1011			
	4.Üniversite	176	24.78	5.71	Toplam	1014			
DÖ	1.İlkokul	130	20.66	6.16	Gruplar arası	3	4.810	.002*	*4-1, *3-1
	2.Ortaokul	305	21.90	5.58					
	3.Lise	404	22.67	5.92	Gruplar içi	1011			
	4.Üniversite	176	22.85	6.05	Toplam	1014			

*p<.05

Tablo 7'deki bulgulara bakıldığında; ortaokul öğrencilerinin aldıkları puanların baba eğitim durumu değişkenine göre her iki ölçekte de anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir (p<.05). Aralarında anlamlı farklılık olan grupların tamamında bu farklılığın babası üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olarak oluştuğu belirlenmiştir

2. Araştırma Modelinin Test Edilmesi

Araştırmada elde edilen verilerin araştırma amaçları çerçevesinde analiz edilmesi ve bulguların ortaya konulması için AMOS 23 programı uygulanarak yol analizi yapılmıştır. Yol analizinden önce her iki ölçeğe DFA analizi uygulanmıştır. Analiz neticesinde ölçek index değerlerinin uygun olarak kabul edilen referans değerlerini karşıladığı görülmüştür (Tablo 3). Ölçeklerin referans değerlerini karşılaması sonucunda Standardized Estimates ve Maximum Likelihood hesaplama yöntemi kullanılarak Kovaryans Matrisi oluşturulmuştur. Sonrasında ise araştırmanın hedeflerine uygun olarak oluşturulan modelde yer alan bağımlı ve bağımsız değişkenlerin hep birlikte analiz edilerek aralarındaki etkilerin analiz edilmesi için YEM uygulanmıştır (Gürbüz, 2019). Bu bağlamda; ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik düzeyleri üzerinde var olan etki düzeyinin analiz edildiği bir modelin teste tabi tutulduğu görülmektedir. Oluşturulan modelde yer alan değişkenlerin, X2/sd<5 ve uyumluluğu gösteren diğer referans değerlerinin sunulan sınır değerler içinde bulunduğu görülmüştür (Tablo 8). Elde edilen bu sonuçlar doğrultusunda oluşturulan modelin verilerle uyumlu olduğu ve gerekli referans aralığını karşıladığı ifade edilebilir. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlikleri üzerindeki etki düzeyinin belirlenmesi amacıyla oluşturulan yol analizi modelinde yolların net anlaşılması için renklendirme işlemi yapılmıştır. İlgili model aşağıda yer alan Şekil 1'de sunulmaktadır.



Şekil 1. *Yol analizi diyagramı*

Şekil 1'de yer verilen yol analizi incelendiğinde dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarına doğru oluşturulan yollar görülmektedir. İlgili modelin uyumluluk değerlerinin artırılması için aynı alt boyutta yer alan iki maddenin birlikte ele alınması gerekli görülmüştür. Bunun için de maddelere ilişkin hata terimleri arasında kovaryans bağlantısı oluşturularak modifikasyon işlemi

gerçekleştirilmiştir. Bu sayede daha sağlıklı bulguların elde edilmesi hedeflenmiştir. Yukarıda diyagramı yer alan yol analizi modelinde elde edilen referans değerlerinin sunulduğu Tablo 8 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 8. *Yol Analizine ilişkin uyum indeksi değerleri*

	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Model Uyum Değerleri
X^2/sd	0< X^2/sd< 5	2.339
GFI	0.85≤GFI≤1.0	0.947
NFI	0.90≤NFI≤1.0	0.888
IFI	0.90≤ IFI ≤1.0	0.933
CFI	CFI≥ 0.97≥ 0.95	0.932
RMSEA	0.00≤RMSEA≤0.08	0.036

Tablo 8'de yer alan yol analizi bulgularında modelin uyum referans değerleri görülmektedir. Oluşturulan modele ilişkin bulguların referans değerlerini karşıladığı ve bu bağlamda modelin uygunluğunun kabul edilebileceği belirlenmiştir. Bununla birlikte oluşturulan modeldeki ilişki yollarına ait regresyon katsayı değerlerinin de istatistiksel olarak pozitif ya da negatif olarak anlamlı olması gerekmektedir. Modelin regresyon katsayı değerlerinin anlamlılığını orta koymak için ilgili bulguların sunulduğu Tablo 9 aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9. *Yapısal model standardize yol katsayıları ve analiz sonuçları*

Hipotez	Yol		Estimate (ß)	S.E	C.R	*p*	Sonuç
H_1: Dijital Oyun Bağımlılığı	→	Akademik Öz-yeterlik	1.118	0.030	-4.664	0.007*	**Kabul**
H_2: Dijital Oyun Bağımlılığı	→	Sosyal Öz-yeterlik	1.072	0.036	-4.228	0.005*	**Kabul**
H_3: Dijital Oyun Bağımlılığı	→	Duygusal Öz-yeterlik	1.277	0.071	-6.197	0.002*	**Kabul**

Tablo 9'da YEM analizine uygun olarak oluşturulan modele uygun olarak araştırmanın hipotezleri test edilmiştir. Test bulgularında hipotezler doğrulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda DBÖ ile ÖYÖ'nün tüm faktörleri arasındaki ilişkilerdeki "p" puanlarının 0.05'ten küçük olması faktör yüklenimleri ile gizil değişkenler arasındaki ilişkilerin önemli olduğuna işaret etmektedir. Elde edilen bulgularda DBÖ'nün; ÖYÖ'nün akademik öz-yeterlik alt boyutunu negatif yönde yordadığı (ß=-4.664; p<.05), sosyal öz-yeterlik alt boyutunu negatif yönde yordadığı (ß=4.228; p<.05), duygusal öz-yeterlik faktörünü negatif yönde yordadığı (ß=6.197; p<.05) tespit edilmiştir. Regresyon katsayılarının değerlerine göre ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlik düzeyleri üzerinde istatistiksel olarak tüm alt boyutlarda negatif yönde etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır (p<0.05).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular alan yazında yapılan çalışmalarla birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Bu bağlamda bulgular kısmında yer alan bulgular sırasıyla ele alınmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından dijital oyun bağımlılığı ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarında kız öğrencilerin daha düşük aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin ölçekten aldıkları puanlar arttıkça dijital oyun bağımlılık düzeyleri de artmaktadır. Bu bağlamda kız öğrencilerin daha düşük puan almaları onların dijital oyun bağımlılıklarının erkek öğrencilerden daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Güvendi vd. (2019) çalışmalarında bu çalışmayla uyumlu olarak cinsiyet değişkeninin ortaokul öğrencilerinin dijital oyun bağımlılıkları üzerinde kız öğrenciler lehine olmak üzere anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Arslan (2019c) tarafından yapılan çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Burada erkek öğrencilerin kız öğrencilere kıyasla dijital ortamlardaki oyunlara daha düşkün olduğu ve daha fazla zaman ayırdığı çıkarımında bulunulabilir. Bunun nedeni olarak ise kız çocuklarının nispeten erkek çocuklarına göre dijital araçlara daha geç sahip olmaları, arkadaşlık ilişkilerine daha fazla değer vermeleri, aile içinde daha fazla sorumluluklarının olması ve davranışlarının daha fazla kontrol edilmesi olduğu kabul edilebilir. Alan yazında bu sonuçla uyumlu olan başka çalışmaların da olduğu görülmektedir (Arslan, 2019c; Arslan, 2020a; Balıkçı, 2018; Bardakçı ve Arslan, 2021; Chiu, Lee ve

Huang, 2004; Dursun ve Eraslan-Çapan, 2018; Eni, 2017; Erboy ve Akar-Vural, 2010; Hazar ve Hazar 2017; Horzum, 2011; Kars, 2010; Li ve Wang, 2013).

Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik puanlarında ise ölçeğin akademik öz-yeterlik alt boyutunda kız öğrenciler, duygusal öz-yeterlik alt boyutunda ise erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu ancak sosyal öz-yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Telef ve Karaca'nın (2011) yaptıkları araştırmada kız öğrencilerin akademik ve sosyal öz-yeterliklerinin, erkek öğrencilerinse duygusal öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. İnnalı ve Aydın (2014), Koç ve Arslan (2017), Arslan (2017) ve Arslan'ın (2018) ortaokul düzeyinde yaptıkları çalışmalarda akademik öz-yeterliğin kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öz-yeterlikle cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar erkeklerin teknoloji, fen, matematik alanlarında kızların ise dil alanlarına daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Schunk ve Pajares, 2002). Demirdüzen (2013) tarafından yapılan çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde duygusal öz-yeterlik puanlarına sahip olduğu saptanmıştır. Alan yazında kızların duygusal öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan birçok çalışma yer almaktadır (Muris, 2001; Bacchini ve Maglliulo, 2003; Oğuz ve Kutlu-Kalender, 2018; Telef ve Karaca, 2011). Bu çalışmada sosyal öz-yeterlik puanlarında cinsiyetin belirleyici bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2007), Canpolat ve Çetinalp (2011), Kurtuluş ve Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının sınıf düzeyi yükseldikçe arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Arslan (2019c) ve Gönüç (2009) tarafından ortaöğretim öğrencilerine yönelik yapılan araştırmaların bulgularında da sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin dijital bağımlılıklarının arttığı sonucu elde edilmiştir. Arslan ve Bardakçı (2020) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada ise bu çalışmayla çelişecek şekilde sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin dijital bağımlılık düzeylerinin düştüğü saptanmıştır. Üniversite düzeyindeki öğrencilerde ergenlik döneminin etkilerinin azalmaya başlaması, üniversitede sosyal ortamların artması, üniversiteye gelen öğrencilerin zaten belirli aşamaları geçmek için çaba gösterip seçilerek gelmeleri gibi değişkenlerin etkili olduğu düşünülmektedir (Alotaibi, Fox, Coman, Ratan ve Hosseinzadeh, 2022).

Ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik puanlarının sınıf düzeyi yükseldikçe düştüğü belirlenmiştir. Koç ve Arslan (2017), Oğuz ve Kutlu-Kalender (2018), Arslan (2018) tarafından ortaokul düzeyinde yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmayı desteklemektedir. Sınıf düzeyiyle birlikte öz-yeterliğin düşmesinde ergenliğin önemli bir etkisi olduğu ve öğrencilerin değişen duygu durumlarının öğrenme ve kendilerine yönelik algılarında düşüş görülmesine zemin hazırladığı düşünülmektedir (Koç ve Arslan, 2017). Nicholls (1984) bu konuda öğrencilerin okula başlarken kendi becerilerini ve yeteneklerini ortaya koymaya ilişkin daha olumlu bir bakış açısına sahip olduklarını ancak ergenliğe giriş süreciyle birlikte bu bakış açılarında belirgin bir azalma olduğunu söylemektedir. Elbette burada öğrencilerin ilkokuldan ortaokula geçmeleri sonucunda farklı öğretmen ve derslerle karşılaşmalarının da etkili olduğu kabul edilebilir (Schunk ve Pajares, 2002). Öğretmen ve ders çeşitliliğinin artması, derslerin gittikçe zorlaşması, özellikle yedi ve sekizinci sınıflarda görülen lise giriş sınav kaygısının olumsuz yansımalarının da öz-yeterlik öğrencilerin puanlarının düşmesinde etkisi olduğu düşünülmektedir (Hewitt, 2015).

Ortaokul öğrencilerinin anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre dijital oyun bağımlılığı puanlarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu farklılığın ebeveyni üniversite mezunu olan öğrenciler lehine olduğu ve öğrencilerin aldıkları puanlara bakıldığında ailelerinin eğitim düzeyi arttıkça dijital oyun bağımlılığı puanlarının düştüğü görülmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda bu çalışmayla uyumlu olarak ebeveyn eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin dijital bağımlılıklarının azaldığını ortaya koyan sonuçlar elde edilmiştir (Arslan, 2019c; Arslan, 2020a; Eni, 2017). Eni (2017) yaptığı araştırmada ebeveynlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe çocuklarına rol model olma konusunda etkin olma düzeylerinin de yükseldiğini belirlemiştir. Burada eğitim düzeyi yüksek olan ebeveynlerin dijital araçları kullanma konusunda daha bilinçli olmalarının ve çocuklarına karşı daha bilinçli yaklaşmalarının etkili olduğu düşünülebilir. Redmiles (2018), ailelerin eğitimli olmalarının çocuklarına internet ortamında nasıl davranacakları ve bu ortamı güvenli kullanmaları konusunda bilinçli yaklaşmaları konusunda etkili olduğunu söylemektedir.

Elde edilen bulgularda öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarının öz-yeterlik puanları üzerinde etkisinin olduğu ve bu etkinin de ebeveyni üniversite mezunu olan öğrenciler lehine oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ebeveyn eğitim durumu yükseldikçe öğrencilerin öz-yeterlik puanları da yükselmektedir. Koç ve Arslan (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar da bu çalışmayla uyumluluk göstermektedir. Alan yazında birçok çalışmada ebeveynin eğitimli olmasının öğrencilerin öz-yeterlikleri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu görülmüştür (Arslan, 2017; Arslan, 2018; İnnalı ve Aydın, 2014). Burada ailenin eğitimli olmasının çocukların ilgisini çeken ve merakını uyaran daha verimli öğrenme ortamları oluşturmalarında etkili olduğu, öğrencilerin kendilerini güvenli hissettikleri bir ortamda başarılı olarak öz-yeterlik algılarını geliştirdikleri belirtilmektedir (Schunk ve Pajares, 2002). Önemli olan bir diğer nokta ise ebeveynlerin ilginç etkinlikler, çocukların adım adım üstesinden gelebilecekleri güçlükleri sunabilecek ortamları onlara sunarak onların öğrenmeye, kendilerini keşfetmeye yönelik motivasyonlarını artırabilecek yetkinliğe sahip olmaları gerekliliğidir. Bunun için de ailelerin belirli bir bilgi ve deneyim düzeyine sahip olmaları önemli olmaktadır (Schunk ve Meece, 2006). Ayrıca eğitimin kişilik üzerinde ve öz-yeterlik üzerindeki olumlu etkileri bulunmaktadır. Eğitim düzeyi daha yüksek ebeveynlerin de daha yüksek düzeyde öz-yeterlik algısına sahip olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda çocuklarına olumlu anlamda bir rol model oldukları düşünülebilir (Koç ve Arslan, 2017).

Araştırmanın amaçları doğrultusunda uygulanan YEM analizinde uyum index değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu neticenin elde edilmesiyle beraber geliştirilen modeldeki verilerin ilişki yollarına ait olan regresyon katsayı değerlerinin de istatistiki olarak anlamlı olması gerekmektedir. Bu gerekliliğin karşılanıp karşılanmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan yol analizi neticesinde DBÖ ile ÖYÖ'nün tüm alt boyutları arasındaki ilişki yollarına ait puanların 0.05'ten küçük olduğu görülmüştür. Bunun sonucunda ise alt boyut yüklenim değerleri ile araştırmanın değişkenleri arasındaki ilişkilerin istatistiksel olarak önemli olduğunu göstermiştir. Elde edilen bulgularda DBÖ'nün; ÖYÖ'nün tüm alt boyutlarını negatif yönde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ile öz-yeterlikleri arasında ters bir orantının olduğu görülmektedir. Alan yazında dijital bağımlılık ile farklı etkenler arasında ilişkilerin araştırıldığı çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Arslan ve Bardakçı (2020) öğrencilerin dijital bağımlılıklarının iletişim becerileri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Arslan (2020a) yaptığı araştırmada öğrencilerin dijital bağımlılık düzeyleri arttıkça şiddet eğilimlerinde de bir artış olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin dijital bağımlılıklarının olumlu anlamdaki beceriler üzerinde olumsuz etkisinin olduğu olumsuz davranışlarının ise artmasına neden olduğu görülmektedir. Öğrencilerin dijital bağımlıklarının akademik yaşamlarında belirleyici bir etkisi bulunmaktadır. Altınok (2021) öğrencilerin dijital bağımlılıklarının akademik başarılarını olumsuz etkilediğini belirlemiştir.

Günümüz dünyasında dijital araç ve gereçler hayatın her alanında vaz geçilmez bir şekilde yerini almıştır. Dijital yaşam birçok farklı alanda insanın işini hem zaman hem de emek açısından oldukça kolaylaştırmaktadır. Dijital ortamların insana sunduğu birçok olumlu etkinin yanında bazı olumsuz etkilerinin de olduğu görülmektedir. Bu etkilerin başında özellikle çocuk ve gençlerde yaygın olarak görülen dijital oyun bağımlılığı gelmektedir. Dijital ortamlarda çoğunlukla online olarak oynanan bu oyunların ilk başlarda öngörülemeyen birçok olumsuz etkisi bulunmaktadır. Bu etkilerin başında sosyal yaşamdan uzaklaşma, akademik başarısızlık, iletişim eksikliği, dilsel becerilerde gerileme, realiteyi karıştırma, üstbilişsel becerilerin gelişmemesi gösterilebilir. Dijital oyun bağımlılığının farklı değişkenlerle araştırılarak sonuçlarının ortaya konulması önemlidir. Dijital oyun bağımlılığında cinsiyetin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Özellikle erkek öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin kız öğrencilerle kıyaslandığında daha yüksek olduğu birçok farklı çalışmayla ortaya konulmuştur (Arslan, 2019c; Chiu vd., 2004; Dursun ve Eraslan-Çapan, 2018; Eni, 2017; Hazar ve Hazar 2017; Li ve Wang, 2013). Bu çalışma ortaokul düzeyinde yapılmış ve sınıf düzeyinin artmasıyla paralel olarak öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının da arttığı belirlenmiştir. Alan yazında lise düzeyinde yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilirken (Arslan, 2019c; Arslan, 2020a), üniversite düzeyinde bunun tam tersi gözlenmiştir (Arslan, 2020b; Bardakçı ve Arslan, 2021). Araştırmanın bir diğer değişkeni ebeveyn eğitim durumu olup öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe dijital oyun bağımlılığı puanları düşmekte, öz-yeterlik puanları ise yükselmektedir. Burada ailenin daha eğitimli olmasının çocuklarının istendik davranış ve yeterlik geliştirmedeki önemi görülmektedir. Öğrencilerin dijital oyun bağımlılıklarının öz-yeterlikleri üzerinde

olumsuz yönde bir etkisinin olduğu görülmektedir. Tüm bu sonuçlar birlikte ele alındığında daha sonraki araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir.

- Ailenin eğitimli olmasının öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı ve öz-yeterlik algıları üzerinde olumlu anlamda etkisinin bulunduğu görülmektedir. Özellikle ilkokul ve ortaokullarda ebeveynlere yönelik olarak dijital bağımlılığın çocuklar üzerindeki olumsuz etkilerini, çocuklarının dijital ortamlarda bağımlı olmamaları için alabilecekleri tedbirleri, olumsuz durumlarda ise gerekli durumlarda yardım isteyebilecekleri kişi, kurum ve kuruluşları tanıtmaya ilişkin etkinlik, seminer vb. düzenlenmelidir.
- Dijital oyun bağımlılığı ile ilgili çalışmalar oldukça yeni olup farklı değişkenlerle olan ilişkisinin daha geniş örneklemlerle çalışılması gerekmektedir.
- Farklı yerleşim alanlarında yapılacak daha kapsayıcı bir çalışma öğrencilerin dijital bağımlılıklarının bölgeler arasındaki farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Bu anlamda araştırmalarda karma yöntemin kullanılması nicel bulgularda elde edilen sonuçların derinlemesine analiz edilmesine yardımcı olacaktır.
- Erkek öğrencilerin dijital bağımlılıklarının daha yüksek olmasının temelinde yatan faktörlerin belirlenerek gerek aile gerekse eğitim paydaşlarının bu konuda gerekli önlemleri erken dönemde alması gerekmektedir. Dijital oyun bağımlılığının olumlu-olumsuz farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmaların sayısının artması alan yazına katkı sunacaktır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Alotaibi, M. S., Fox, M., Coman, R., Ratan, Z. A., & Hosseinzadeh, H. (2022). Perspectives and experiences of smartphone overuse among university students in Umm Al-Qura University (UQU), Saudi Arabia: A qualitative analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(7), 4397. https://doi.org/10.3390/ijerph19074397

Alter, A. (2017). *Irresistible: The rise of addictive technology and the business of keeping us hooked.* Penguin Publishiers.

Altınok, M. (2021). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19*(1), 262-291. https://doi.org/10.37217/tebd.689774

Altuınışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2017). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* (10. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.

Anadolu Ajansı (2018, 19 Haziran). *DSÖ'den 'bilgisayar oyunu bağımlılığı' kararı.* Retrieved from https://www.aa.com.tr/tr/saglik/dsoden-bilgisayar-oyunu-bagimliligi-karari/1179207

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*, 411-423. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.411

Arriaga, P., Esteves, F., Carneiro, P., & Monteiro, M. B. (2006). Violent computer games and their effects on state hostility and physiological arousal. *Aggressive Behavior, 32*(4), 358–371. https://doi.org/10.1002/ab.20134

Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES), 1*(1), 12-31.

Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies, 2*(3), 26-43. https://doi.org/10.31458/iejes.399014

Arslan, A. (2019a). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal kaygıları ve genel öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies, 3*(6), 78-96. https://doi.org/10.31458/iejes.524860

Arslan, A. (2019b). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 146-173. https://doi.org/10.7822/omuefd.491548

Arslan, A. (2019c). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(2), 63-80. https://doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.004

Arslan, A. (2020a). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve şiddet eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research, 8*(15), 86-113. https://doi.org/10.18009/jcer.652390

Arslan, A. (2020b). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies, 4*(7), 27-41. https://doi.org/10.31458/iejes.600483

Arslan, A., & Bardakçı, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi, 8*(20), 36-70.

Bacchini, D., & Magliulo, F. (2003). Self-image and perceived self-efficacy during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 32*(5), 337-349. https://doi.org/10.1023/A:1024969914672

Bagozzi, R. P., & Fornell, C. (1982). Theoretical concepts, measurement, and meaning. Vol. 2, C. Fornell (Ed.) In *a second generation of multivariate analysis,* (pp. 5-23). Chicago: American Marketing Association.

Balıkçı, R. (2018). *Çocuklarda ve ergenlerde çevrimiçi oyun bağımlılığı ve agresif davranışlar arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. V. S. Ramachaudran (Ed.). In *encyclopedia of human behavior* (pp. 71–81). New York: Academic Press.

Bardakçı, S., & Arslan, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 50*(230), 899-922. https://doi.org/10.37669/milliegitim.710703

Brady, M. T. (2016). Substance abuse in an adolescent boy: Waking the object. *Contemporary Psychoanalysis, 52*(2), 201-223. https://doi.org/10.1080/00107530.2016.1169368

Canpolat, A. M., & Çetinkalp, Z. K. (2011). İlköğretim II. kademe öğrenci-sporcuların başarı algısı ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi, 13*(1), 14–19.

Chiu, S. I., Lee, J. Z., & Huang, D. H. (2004). Video game addiction in children and teenagers in Taiwan. *CyberPsychology & behavior, 7*(5), 571-581. https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.571

Chun, D., Kern, R., & Smith, B. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal, 100*(S1), 64-80. https://doi.org/10.1111/modl.12302

Çetin, B. (2007). *Yeni ilköğretim programı (2005) uygulamalarının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile öz-yeterliliklerine etkisi ve öğrencilerin program hakkındaki görüşleri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Demirdüzen, H. (2013). *Ergenlerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile duygusal özyeterlik düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Dursun, A., & Eraslan-Çapan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 128-140. https://doi.org/10.17679/inuefd.336272

Eni, B. (2017). *Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı ve algıladıkları ebeveyn tutumlarının değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Haliç Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Erboy, E., & Akar-Vural, R. (2010). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığını etkileyen faktörler. *Ege Eğitim Dergisi, 11*(1), 39-58.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research, 18*(3), 328–388. https://doi.org/10.1177/002224378101800313

Friess, P. (2016). *Digitising the industry-internet of things connecting the physical, digital and virtual worlds.* Denmark: River Publishers.

Gentile, D. (2009). Pathological video-game use among youth ages 8 to 18: A national study. *Psychological Science, 20*(5), 594-602. https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02340.x

Gönüç, S. (2009). *İnternet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi ve bazı demografik değişkenler ile internet bağımlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye.

Griffiths, M. D., & Meredith, A. (2009). Video game addiction and its treatment. *Journal of Contemporary Psychotherapy, 39*(4), 247-253. https://doi.org/10.1007/s10879-009-9118-4

Gürbüz, S. (2019). *AMOS ile yapısal eşitlik modellemesi.* (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Güvendi, B., Demir, G. T., & Keskin, B. (2019). Ortaokul öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve saldırganlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 11*(18), 1194-1217. https://doi.org/10.26466/opus.547092

Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences, 14*(1), 203-216. https://doi.org/10.14687/jhs.v14i1.4387

Hewitt, M. P. (2015). Self-efficacy, self-evaluation, and music performance of secondary-level band students. *Journal of Research in Music Education, 63*(3), 298-313. https://doi.org/10.1177/0022429415595611

Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 57-68.

İnnalı, H. Ö., & Aydın, İ. S. (2014). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okur öz yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(9), 651-682.

Jameel, S., Shahnawaz, M. G., & Griffiths, M. D. (2019). Smartphone addiction in students: A qualitative examination of the components model of addiction using face-to-face interviews. *Journal of Behavioral Addictions, 8*(4), 780-793. https://doi.org/10.1556/2006.8.2019.57

Kalaycı, Ş. (2014). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (6. Baskı). Ankara: Asil Yayıncılık.

Kars, B. G. (2010). *Şiddet içerikli bilgisayar oyunlarının çocuklarda saldırganlığa etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Kırcaburun, K., Jonason, P., K., & Griffiths, M., D. (2018). The dark tetrad traits and problematic online gaming: The mediating role of onlinegaming motives and moderatingrole of game types. *Personality and Individual Differences,135*, 298–303. https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.07.038

Kim, P.,W., Kim, S., Y., Shim, M., Im, C., & Shon, Y. (2013). The influence of an educational course onlanguage expression and treatment of gaming addiction for massive multiplayer online role-playing game (MMORPG) players. *Computers & Education, 63*(5), 208–217. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.008

Koç, C., & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(1), 745-778. http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2017.29

Kozikoğlu, İ., & Altunova, N. (2018). Öğretmen adaylarının 21. yüzyıl becerilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerini yordama gücü. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 8*(3), 522-531. http://dx.doi.org/10.5961/jhes.2018.293

Kurniasanti, K. S., Assandi, P., Ismail, R. I., Nasrun, M. W. S., & Wiguna, T. (2019). Internet addiction: A new addiction? *Medical Journal of Indonesia, 28*(1), 82-91. https://doi.org/10.13181/mji.v28i1.2752

Kurtuluş, A., & Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* (31), 762-778. https://doi.org/10.14582/DUZGEF.1840

Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology, 12*, 77–95. https://doi.org/10.1080/15213260802669458

Lewis, M. (2017). Addiction and the brain: development, not disease. *Neuroethics, 10*(1), 7-18. http://dx.doi.org/10.1007/s12152-016-9293-4

Lieberman, D. A., Fisk, M., C., & Biely, E. (2009). Digital games for young children ages three to six: from research to design. *Computers in the Schools, 26*(3), 299–313. https://doi.org/10.1080/07380560903360178

Li, H., & Wang, S. (2013). The role of cognitive distortion in online game addiction among Chinese Adolescents. *Children and Youth Services Review, 35*(9), 1468-1475. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.05.021

Madani, K., Pierce, T. W., & Mirchi, A. (2017). Serious games on environmental management. *Sustainable Cities and Society, 29*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.scs.2016.11.007

Muris, P. (2001). A Brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 23*, 145–149. https://doi.org/10.1023/A:1010961119608

Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*(3), 328. https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328

Ogletree, S. M., & Drake, R. (2007). College students' video game participation and perceptions: Gender differences and implications. *Sex Roles, 56*(7), 537-542. https://doi.org/10.1007/s11199-007-9193-5

Oğuz, A. (2016). Development of oral expression self-efficacy belief scale for pre-service teachers. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(1), 63-86. https://doi.org/10.12973/jesr.2016.61.4

Oğuz, A., & Kutlu-Kalender, M. D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalıkları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education (JTPE), 14*(2), 170-186. https://doi.org/10.17244/eku.319267

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy.* Retrieved frıom: http://www.emory.edu/educatıon/mfp/eff.html

Pallesen, S., Lorvik, I. M., Bu, E. H., & Molde, H. (2015). An exploratory study investigating the effects of a treatment manual for video game addiction. *Psychological Reports: Mental & Physical Healt,117*(2), 490-495. https://doi.org/10.2466/02.PR0.117c14z9

Park, C. S. (2019). Examination of smartphone dependence: Functionally and existentially dependent behavior on the smartphone. *Computers in Human Behavior, 93*, 123-128. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.022

Paulus, F. W., Ohmann, S., Von Gontard, A., & Popow, C. (2018). Internet gaming disorder in children and adolescents: A systematic review. *Developmental Medicine & Child Neurology, 60*(7), 645-659. https://doi.org/10.1111/dmcn.13754

Pontes, H. M., Taylor, M., & Stavropoulos, V. (2018). Beyond "Facebook addiction": The role of cognitive-related factors and psychiatric distress in social networking site addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 21*(4), 240-247. https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0609

Redmiles, E. (2018, June). Net benefits: Digital inequities in social capital, privacy preservation, and digital parenting practices of US social media users. *In proceedings of the international AAAI conference on web and social media* (Vol. 12, No. 1).

Ronimus, M., Kujala, J., Tolvanen, A., & Lyytinen, H. (2014). Children's engagement during digital game-based learning of reading: The effects of time, rewards, and challenge. *Computers & Education, 71*, 237-246. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.008

Rukmana, R., & Ismiradewi, I. (2022, January). The impact of social support and self-efficacy on the academic resilience of a new students during the covid-19 pandemic. In *international conference of psychology* (Vol. 1, No. 1, pp. 23-34).

Runcan, R. (2020). Adolescent substance use, misuse, and abuse. *Agora Psycho-Pragmatica, 14*(2), 136-157.

Savcı, M., & Aysan, F. (2017). Social-emotional model of internet addiction. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology, 27*(4), 349-358. https://doi.org/10.1080/24750573.2017.1367552

Scheffe, H. (1999). *The analysis of variance.* New York: John Wiley Press.

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents, 5*(1), 71-96.

Schunk, D. H., Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), In *development of achievement motivation*. London: Academic Press.

Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim.* Ankara: Yargı Yayınevi.

Sharma, G. (2017). Pros and cons of different sampling techniques. International *Journal of Applied Research, 3*(7), 749-752.

Sincich, M. C. (2003). *Statistics.* USA: Prentice Hall.

Singh, M. (2021). Study on impact of self efficacy on leadership effectiveness in IT companies. *International Journal of Science and Society, 3*(1), 89-98. https://doi.org/10.54783/ijsoc.v3i1.269

Şahin, M., Keskin, S., & Yurdugül H. (2019). Impact of family support and perception of loneliness on game addiction analysis of a mediation and moderation. *International Journal of Game-Based Learning (IJGBL), 9*(4), 15-30. https://doi.org/10.4018/IJGBL.2019100102

Tate, D. F., Lyons, E. J., & Valle, C. G. (2015). High-tech tools for exercise motivation: use and role of technologies such as the internet, mobile applications, social media, and video games. *Diabetes Spectrum, 28*(1), 45-54. https://doi.org/10.2337/diaspect.28.1.45

Telef, B. B., & Karaca, R. (2011). Ergenlerin öz-yeterliklerinin ve psikolojik semptomlarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(16), 499-518.

Telef, B. B., & Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*, 169-187.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınevi.

Uhl, G. R., Koob, G. F., & Cable, J. (2019). The neurobiology of addiction. *Annals of the New York academy of sciences, 1451*(1), 5-28. https://doi.org/10.1111/nyas.13989

Veltri, N., Krasnova, H., Baumann, A., & Kalayamthanam, N. (2014). Gender differences in online gaming: A literature review. *Paper presented at the Twentieth Americas Conference on Information Systems, Savannah, Georgia, USA.* Retrieved from http://aisel.aisnet.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1231&context=amcis2014

Vessey, J. A., Yim-Chiplis, P. K., & MacKenzie, N. R. (1998). Effects of television viewing on children's development. *Pediatric Nursing, 23*(5), 483-487.

Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2014). SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 82-91. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016

Focus on Form in Task-Based Language Teaching: The Case of Turkish

Dr. Betül Çetin
Dokuz Eylül University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0287-2924
betul.cetin@deu.edu.tr

Abstract

This study aims to reveal how task-based and form-focused language teaching materials affect success in teaching Turkish as a foreign language. The study was performed on the assumption that form-focused and task-based language teaching materials, particularly for teaching agglutinative languages, can be designed and can increase student's success; it investigated to what extent form-focused and task-based materials contribute to the improvement of the use of the target structure. Accordingly, a pretest–posttest design experiment was performed with 54 participants whose mother tongues are different, 27 of whom were placed in the experimental group and 27 in the control group. The material on teaching the (-(y)An) subject relative clause, developed in line with expert opinions encompassing form-focused input enrichment and consciousness-raising tasks, was used with the experimental group, and its contribution to learner success was measured statistically. In the control group, explication regarding the form was done in the form of presentations and no consciousness-raising activities were carried out; the group adhered to the activities in the coursebook. The pretest and posttest results of the participants in the experimental and control groups were evaluated using the SPSS 24 independent samples t-test. It was observed that after the posttest, the experimental group was more successful than the control group was. The findings show that form-focused and task-based practices are more effective in teaching Turkish, an agglutinative language.

Keywords: *Task-based language teaching, Focus on form, Turkish as a foreign language, Grammar teaching*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 151-164

Research Article

Received: 2022-07-06
Accepted: 2022-09-15

Suggested Citation

Çetin, B. (2022). Focus on form in task-based language teaching: the case of Turkish, *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 151-164. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1141487

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

Learning theories and findings of studies in the linguistics literature shape language teaching methods and techniques. With the development of methods, perspectives are formed and materials deemed appropriate for use in foreign language teaching come into being. The use of such materials and their evaluation afterward is of significant importance for the development of more suitable techniques. It is important to carry out experiments using the methods and techniques proposed in the literature and make recommendations for professionals working in the field in light of the findings and results to teach Turkish as a foreign language more effectively and efficiently. Accordingly, this study addresses task-based and form-focused methods of language teaching. Task-based language teaching states that language is learned through "tasks" and with inputs closest to the original language. Form-focused instruction also aims to focus on structures incidentally or perform a planned-focus-on-form without ignoring the meaning. This study was performed on the assumption that form-focused and task-based language teaching materials, particularly for teaching agglutinative languages, can be designed and can increase success; it investigated to what extent form-focused and task-based materials contribute to the improvement of usage of the target structure. This study, performed using the pretest–posttest control group design to investigate the effect of the prepared material, sought to answer the following research questions:

- Is there a significant difference between the language development pretest and posttest scores of the participants in the experimental group, who were taught using task-based and form-focused language teaching materials?
- Is there a significant difference between the language development levels of the participants in the control group and the experimental group, in the latter of which task-based and form-focused language teaching materials were used?

Further, evaluations and recommendations were made on how task-based language teaching and focusing on form can be utilized when developing the materials.

Accordingly, form-focused language teaching, task-based language teaching practices and types of tasks, and the experiment process and consequent findings were mentioned.

1. Form-Focused Language Teaching:

In the language teaching literature, the importance of input and output for the performance of information processing is emphasized (Fotos, 2001). The input can become permanent in the mind upon processing, and language can be acquired this way. The way the input is presented to the learner is crucial, whereas the way the input is presented to the learner may vary, given the individual differences between the learners and the general characteristics of the group. Producing meaningful utterances is important. Therefore, meaning and function are drawn upon in activities performed in language teaching. It is further emphasized that grammar should not be overlooked when working on meaning and function (Carter & McCarthy, 2006; Ellis, 2005; Larsen-Freeman, 2002; Long, 1991; Widdowson, 1990). Addressing the interplay between form, meaning, and function, Long (1991) introduced the concept of form-focused instruction and emphasized that dealing with only grammar rules in lessons, not considering the meaning, is not effective.

In his research on how form-focused language teaching can be performed, Ellis (2009) stated that forms can be focused on incidentally or planned-focus-on-form activities can be performed. In their study on French teaching, Ünal (2013) stated the following for planned-focus-on-form:

1. Grammatical structures are taught.
2. There is a focus on selected forms based on meaningfulness and functionality.
3. The presentation of formats is done through enriched inputs.
4. Induction is used in some cases, whereas in others, deduction is utilized.
5. The teaching process encompasses learner production; that is to say, the output is accompanied by feedback and reproduction if necessary.
6. It includes both free and controlled production.

Hamamcı and Hamamcı (2014) defined incidental focus on form as "explaining grammatical rules or usages about form at the moment when the learners express that they are having or expected to have

difficulties learning." Teachers' projections are crucial; therefore Ellis (2001) holds that preemptive focus on form can be utilized as well. Another type of incidental focus on form is reactive focus on form. In this type, the focus is placed on form consistent with learner mistakes.

In their review study, Çetin (2022) evaluated the findings of studies on error analysis in agglutinating languages with a focus on the case of Turkish, where she stated that form-focused teaching practices are suitable. However, it is not possible to comment on this without research. All the evaluations in the literature must be supported by research.

2. Task-Based Language Teaching Practices:

The perspectives developed within the framework of learning theories and linguistics theories further reverberated on language teaching, and methods, such as the Grammar Translation Method, Audio-lingual Method, and Direct Method, were developed. With studies emphasizing the importance of language use, "Communicative language teaching" has gained prominence. Hymes (1972) emphasizes that what enables the appropriate use of linguistic competence during communication is communicative competence. Task-based language learning, based on the cognitive learning model, rejects the argument that language is learned through memorization, imitation, and habit and argues that language is really acquired through information processing. According to this model, bottom-up and top-down processes should be addressed in unison; that is to say, language teaching should take place by matching world knowledge and linguistic knowledge (Willis, 1996). Willis (1996, pp. 10–16) separated the language acquisition process into phases, namely "Exposure, use of language, motivation, and information (instruction), which are indispensable for language learning to take place fully." It is important to expose learners to authentic language and ensure that students use the linguistic units they encounter. Learners must study in environments where they feel comfortable and are provided information on the language when necessary.

Task-based learning aims to eliminate some of the problems encountered during language teaching (Swan, 2005, p. 387). The mentioned or aforementioned problems are selection and presentation, the establishment of a knowledge base, and the development of recall and deployment. Selection and presentation refer to selecting forms the learner needs and presenting them appropriately. One of the prominent challenges of language teaching is deciding on the format in which to be presented, when, and how. What is meant by the establishment of a knowledge base is the integration of the new information stored in the long term memory into the old information and storing the new information in the long term memory in a systematic way that enables its use when needed. To eliminate this problem, the selected forms should be processed by the learner using top-down and bottom-up processes and stored in long-term memory. Recall and deployment refer to the ability to use the stored linguistic units when necessary, that is, in the appropriate context. When planning the curriculum during language teaching, the aforementioned information should be considered and the relevant problems should be eliminated. The appropriate planning of language education ensures efficient and effective teaching.

Willis (1996, p. 40) highlights that to ensure effective and efficient language teaching, certain task-based processes must take place. These processes, respectively, are pretask, where the learner familiarizes with the task itself; task cycle, where the task itself takes place; and language focus, where the use of language is focused on if necessary. Before the task, activities wherein information stored in the mind regarding the subject are recalled and learners prepare themselves for the task are performed. Preliminary activities are conducted on the context wherein the task takes place. After the preliminary activities, learners are assigned a task with which to improve their use of the language. Afterward, the phase of language focus is initiated. The duration of this phase may differ depending on the selected task type.

2.1. What is a Task? "Task" is the fundamental concept around which the syllabus of task-based language learning revolves. Considering the definitions in the literature, it is possible to define "task" as "A task is a structured plan that enhances learners' ability to develop knowledge and skills in the target language and use it during interactions" (Ellis, 2003; Richard et al., 1985;). Richard et al. (1985) define task as "Any activity that includes uses of language." Activities that foster the use of the target language in the classroom as closely as possible to the mother tongue envisage learning through interaction (Ellis, 2003, p. 4). The task does not focus solely on grammar or a specific language skill. All daily activities can

be included in task-based practices. A task fosters fluency, grammatical accuracy, and pragmatic relevance—the purposes of language learning—because it offers learners the chance to use the language consistently and in turn needs outside correction (Ellis, 2003, p. 103). A party to the communication, learners try to understand the other party and express themselves accordingly, and they can then learn how to use language differently when trying to find ways of self-expression (i.e., paraphrase, find synonyms, and define words).

Ellis and Shintani (2014, p. 135) argued that tasks are required to contain four characteristics, as follows:

1. The primary focus should be on "meaning" (i.e., learners should be mainly concerned with encoding and decoding messages, not with focusing on the linguistic form).
2. There should be some kind of "gap" (i.e., a need to convey information, express an opinion, or infer meaning).
3. Learners should largely rely on their own resources (linguistic and nonlinguistic) to complete the activity. That is, learners are not "taught" the language; they will need to perform a task although they may be able to "borrow" from the input the task provides to help them perform it.
4. There is a clearly defined outcome other than the use of language (that is, the language serves as the means for achieving the outcome, not as an end in itself.

2.2. Types of Tasks: The preferred method in grammar teaching may be proactive or reactive from the learners' standpoint. The reactive focus on the form occurs without any prior planning and depending on the instantaneous reactions, whereas the proactive focus on the form takes place in a planned way (Park, 2005).

Tasks can be classified into two groups, namely, focused and unfocused, depending on their nature of being reactive or proactive: focused tasks are designed with the aim of teaching a specific linguistic unit, whereas unfocused tasks are designed without aiming to teach any specific structure and based solely on a theme, context, or situation. In other words, unfocused tasks are performed when the aim is to reactively focus on form, whereas focused tasks are performed to focus on the form proactively. Unfocused tasks are defined as those designed to ensure the processing of general examples, while focused tasks are tasks developed to ensure the processing of predetermined linguistic units (Ellis, 2017).

With the presentation–practice–production approach to language teaching, one of the means of providing input, the fundamental rule is to "get it done." In task-based language teaching, regardless of the task type, the primary teacher action is to "get it done." In general, the teacher "gets learners to do" the task.

Unfocused tasks do not aim to teach a particular linguistic unit. Explication can be provided on the linguistic unit in question to solve the problems encountered while performing a language task. The structures that learners have trouble understanding and require clarification on can be explained by the teacher. However, at the preparatory stage, the aim is not to teach a particular linguistic unit. Different activities can be designed when working on unfocused tasks. Among examples of unfocused tasks are information gap activities, reasoning gap activities, and opinion gap activities.

Prabhu (1987, pp. 46–47) grouped unfocused tasks under three categories according to the cognitive activity they encompass: (i) information gap activities, (ii) reasoning gap activities, and (iii) opinion gap activities. The term "gap" refers to the unknown and unpredictable situations between learners or between teacher and learner. Although some learners possess certain knowledge, some do not. The difference between the knowledge possessed by learners can be referred to as gap (Rees, 2002). Interest in what is known is greater than what is unknown. Knowledge that is unknown by one of the parties is a prerequisite of communication. Being unable to predict what the teacher or other learners will utter fosters more careful and motivated listening and observing of others. Therefore, it is safe to argue that the said gaps actually enable activities to take place with greater interest and enjoyment. Such practices can be utilized in focused activities as well. Ellis (2003) classified "tasks" as pedagogic, rhetorical, and psycholinguistic and highlighted the lack of consensus in the literature on the subject. He developed his cognitive classification based on the classification introduced in Prabhu (1987).

2.2.1 Information gap activities comprise the transfer of information from one person to another, from one form to another, or from one place to another (Ellis, 2003, p. 213). In knowledge gap activities, learners transfer the knowledge they possess on a given subject to their fellow learners, the whole class, or their teachers. This knowledge consists of what they say, write, or visually present, that is unknown or unpredictable to the other(s). For knowledge gap activities, teachers design materials that address the gaps and the question of how to establish communication-based on the gaps in question.

2.2.2 Reasoning gap activities involve making new inferences from the given information and presenting own supported ideas about a given subject. In such activities, which generally involve the use of reasoning to solve an existing problem, language is indispensable to resolving the problem in question. Just like knowledge gap activities, reasoning gap activities can be performed as focused tasks as well.

2.2.3 Opinion gap activities involve the determination and utterance of a personal opinion or preference. Learners are required to use language to convey their opinions. In doing so, the production can take place in writing or verbally, that is, learners can utter their opinions through writing or speaking. In performing such activities, learners may be asked questions involving phrases like "what do you think about ….?" "is. or. better?" to convey their opinions.

Focused tasks are those designed to teach a particular linguistic unit. Unfocused tasks can be classified under the following groups.

In tasks identified as structure-based production tasks by Loschky and Bley-Vroman (1993, p. 141), the focused linguistic unit can be utilized in the task itself. The peculiarity of these tasks is that the structure to be taught is used while performing the task. Such tasks can also be performed without using the linguistic unit in question; however, in the organization of the task, a path that ensures the natural use of the structure in question should be followed.

Among structure-based production tasks are dictogloss activities (Ellis, 2003). In dictogloss activities, short texts involving the structure to be taught are played to the learners (Wajnryb & Maley, 1990). Students are asked to take notes while listening to the recording. Next, the learners work in groups to rewrite the text in line with the notes they took. Here, the aim is not to rewrite the original text but to reproduce the content. Dictogloss activities are effective in accelerating the utilization of syntactic abilities in general rather than teaching a certain grammatical structure (Ellis, 2003, p. 156).

Comprehension tasks are performed to draw attention to the focus structure. This type of task assumes that acquisition takes place through information processing (Ellis, 2003, p. 158). To ensure acquisition by the learner, activities in which the linguistic unit to be taught is used intensively are designed. In comprehension tasks, unlike consciousness-raising tasks, usually, the aim is to perform implicit teaching. Attention is paid to the structures, but no open explanation is made. After the activity is completed, an explicit presentation is made, if necessary. Intense repetition is performed using visual and auditory materials to draw the learners' attention to the structure on which the focus is placed. One of the techniques used in these tasks is input enrichment where the structure on which focus is placed is heavily involved in written or spoken texts, the said structure in written texts is presented to the learner in bold, italic, underlined, or different colors or sizes. Then, to expose the learner to the structure, they are asked questions in which the focused structure is presented in a different way.

Consciousness-raising tasks are performed by drawing attention to the linguistic units to be taught and by helping the learner detect the structure on which focused is placed. The most prominent difference between consciousness-raising tasks from comprehension tasks is that the former is used to explicitly instruct the learners on the structure on which focus is placed.

Considering task-based and form-focused materials in teaching Turkish as a foreign language are examined, it is seen that the studies mostly consist of reviews and suggestions. For instance, Şahin (2019) discussed task-based language teaching in terms of speaking skills and made suggestions. Özgen (2008) handled task-based language teaching within the cognitive approach framework and suggested some materials. When we look at the studies on language teaching in general and teaching Turkish as a foreign language in particular, we believe that form-focused materials in task-based language teaching will increase student success. However, studies are generally reviews and recommendations. The findings of

this study are important for the evaluation of task-based and form-oriented materials as the materials need to be applied and evaluated.

METHOD

In this study, to evaluate the effectiveness of form-focused and task-based foreign language teaching practices with a focus on Turkish within the framework of the research questions, the pretest–posttest experimental design, deemed suitable by Karasar (2012), was used. The process steps of the experiment carried out as part of the study are given in Table 1.

Table 1. *Process steps of the experiment*

	Group	Test	Process	Test
Experimental group	27 participant	pretest	study	posttest
Control Group	27 participant	pretest	study	posttest

1. Stages of the Experiment

- Structure-based production tasks and form-focused course materials were developed from the tasks on which focus was placed. The opinions of the experts who have carried out theoretical and practical studies in the field of teaching Turkish as a foreign language regarding the course materials designed were asked, and accordingly, necessary adjustments were made.
- The opinions of the experts who have carried out theoretical and practical studies in the field of teaching Turkish as a foreign language regarding the pretest and posttest drawn up were asked, and accordingly, necessary adjustments were made.
- As stated in the letter E-87347630-659-245033 dated 22/4/2022, ethics committee approval was obtained from the Ethics Committee of Dokuz Eylül University, indicating the appropriateness of the experiment.
- The pretest–posttest design was adopted in the study, the experimental and control groups of which consisted of 27 participants.
- The pretest and posttest results of the participants in the experimental and control groups were evaluated using the SPSS 24 independent samples test.

2. Participants

The study was carried out with the participation of 54 learners who completed the Turkish Level B1 course at Dokuz Eylül University Language Research and Teaching Center (DEDAM), of whom 27 were placed in the experimental group and 27 in the control group. Learners' age, gender, and mother tongue were not taken as a variable. While forming the classes, attention was paid to distributing learners from different countries and with different mother tongues to different classes. The participants are Turkish learners from countries such as Russia, Iran, Ghana, Guinea, Ethiopia, South Sudan, Egypt, and Kazakhstan who came to Turkey an average of 8 months ago and have been taking Turkish classes for 30 hr a week. Until the experiment, the participants had taken 550 hr of Turkish lessons.

3. Materials

A pretest was performed to measure the participants' level of knowledge of the (-(y)An) subject relative clause, a relative clause, which had not been formally instructed in the classroom before. Turkish is an agglutinative language, and all functions are coded through suffixes. The (-(y)An) subject relative clause is added to the verb to ensure consistency between the person and the tense (Göksel & Kerslake, 2005, pp. 438–439).

Example (1) [$Ø_i$ Okul -a gid-en] man
Ø school -Dat go **SbjP** man
"the man who goes/went to school" (Kornfilt, 1997, p. 58)

As seen in Example (1), the adjective clause is formed with the suffix (-(y)An) added to the verb positioned before the noun. The affix is shown as (-(y)An). This is because the affix used along with the -y sound was uttered after a verb, the last sound of which is a vowel (Example 2a) and the vowel -A creates vowel harmony, it is used in two different variants, (-(y)en) (Example 2b) and (-(y)an) (Example 2c).

Example (2) a. [Øi kitap oku-y-an] woman
Øi book read **SbjP** womani
the woman who reads/read book
b. [Øi elma yi-y-en] woman
Øi apple eat **SbjP** womani
the woman who eat/ate apple
c. [Øi çalış-an] woman
Øi study **SbjP** womani
the woman who study/studied

A material was designed by utilizing input enrichment and consciousness-raising tasks, among the tasks in the comprehension group of focused tasks employed in task-based language teaching. The materials are designed as form-focused activities. In form-focused comprehension tasks, enriched input was used and attempts were made to attract students' attention to the target structure. A theme was selected from the coursebook used in the classes of the Dokuz Eylül University Language Research and Teaching Center to be used during the activities. In both groups, the target structure was attempted to be taught within the same theme. Opinions of the experts were sought regarding the designed materials, and the suitability of the materials was evaluated. The activity of teaching the target structure was carried out in the experimental group using the developed materials and by following the path laid out in the coursebook in the control group, where explication regarding the form was done in the form of presentations, and no consciousness-raising activities were carried out; the group adhered to the activities in the coursebook. There are no tasks on input enrichment and consciousness-raising in the coursebook; there are theme-related reading materials and the presentation of the structure, along with formal activities.

FINDINGS

After the pretest was performed to determine whether the knowledge levels of the randomly selected control and experimental group members were similar, the independent samples t-test was performed using the SPSS 24 program to check whether there was a difference between the knowledge levels of control and experimental groups from the pretest to the posttest.

Table 2. *Group Statistics for Pretest*

	group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pretest	1	27	12,9259	4,54825	,87531
	2	27	12,3333	4,38529	,84395

In Table 2, the control group was assigned the code "1," and the experimental group was assigned the code "2." As can be seen, the mean pretest score of the control group was found to be 12.9 and that of the experimental group was found to be 12.3.

As is seen in Table 3, no significant difference was found between the control group and the experimental group in terms of the independent samples test (p > .5). These findings show that the two groups had the same level of knowledge before the experiment.

Table 3. *Independent Samples Test (Pretest)*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Pretest	Equal variances assumed	,240	,626	,487	52	,628	,59259	1,21590	−1,84730	3,03248
	Equal variances not assumed			,487	51,931	,628	,59259	1,21590	−1,84737	3,03256

As stated in the introduction to the study, the research questions are "Is there a significant difference between the language development pretest and posttest scores of the participants in the experimental group, who were taught using task-based and form-focused language teaching materials?" and "Is there a significant difference between the language development levels of the participants in the control group and the experimental group, with task-based and form-focused language teaching materials used in the latter group?" To provide answers to these questions, the independent samples t-test was performed using the SPSS 24 program as no other parameters, such as age, gender, and mother tongue, were considered. Table 4 shows the mean increase rates, and Table 5 shows the results of the test performed to determine whether the increase is significant.

Table 4. *Group Statistics*

	group	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Difference	1	27	1,4444	2,70801	,52116
	2	27	3,9259	4,59871	,88502

Table 5. *Independent Samples Test (statistical difference between experimental group and control group)*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
Difference	Equal variances assumed	8,985	,004	−2,416	52	,019	−2,48148	1,02707	−4,54245	−,42052
	Equal variances not assumed			−2,416	42,096	,020	−2,48148	1,02707	−4,55405	−,40891

After the experiment, an increase of 1.444 was observed in the control group, whereas this rate was found to be 3.9259 in the experimental group. There is a visible difference between the groups in terms of the extent of development, which is also indicated in Table 4.

In Table 5 are the results of the test performed to see whether this increase is significant or not: t: 2.416 and $p < .05$. So, there is a significant difference between the groups in favor of the experimental group.

An increase was also observed in the group where form-focused education materials were not used. The mean number of correct answers of the members of the control group increased from 12.9 to 14.3 from pretest to posttest, while it increased from 12.3 to 16.25 for the members of the experimental group. The mean number of correct answers increased more in the group where form-focused materials were utilized.

CONCLUSION AND DISCUSSION

In this study, carried out to investigate the effectiveness of form-focused education materials in teaching Turkish as a foreign language, it was concluded that the experimental group, where task-based and form-focused materials were utilized, was more successful than the control group, where such materials were not used. The comparison of the posttest results of the participants in the experimental group and the control group shows a significant difference in terms of success in favor of the learners in the former.

Göçer and Karadağ (2020) stated in their research articles that task-based language teaching materials increased Turkish learners' achievement in language learning. No other studies were found in the literature on the effectiveness of form-focused and task-based methods in teaching Turkish as a foreign language. Therefore, the findings of this study cannot be compared with those of other studies that employed these methods in teaching another language. However, in their study carried out with learners of Spanish as a foreign language, Jourdenais et al. (1995) found that the experimental group, provided with enriched input, used the target structure more frequently than those in the control group

did. Also, in their study, Bandar and Gorjian (2017) found form-focused tasks as increasing success in Iranian English learners. The findings of the studies carried out by Jourdenais et al. (1995) and Bandar and Gorjian (2017) are parallel to the findings of this study.

Turkish is an agglutinative language, and different affixes are used for all linguistic functions. Also, an affix has more than one function. The contention that the reason why grammar-oriented teaching was successful was that Turkish is an agglutinative language holds validity. The mother tongues of the participants of the study are different. However, in both experimental and control groups, there are native speakers of languages with similar typological characteristics. This leads to the conclusion that there is no correlation between the participants' success rates and their mother tongues. However, repeating this study with learners whose mother tongues are the same or typologically similar may lead to different results. In addition, conducting similar studies with larger groups, learners at different language proficiency levels, and with a focus on different grammatical objectives will contribute to the field.

In this study, task-based and form-focused teaching practices were discussed together. The findings of the study show that form-focused grammar teaching and structure-based production tasks, among task-based teaching practices, are similar in terms of their characteristics, and that activities can be designed by combining these two foreign language teaching approaches. The experiment carried out as a part of the study showed that the two perspectives can be harmonized and positive results can be achieved.

Task-based teaching materials aim to do activities similar to real-life examples of language use. Performing real-life activities prevents the language from having to be relearned in the real world after the classroom setting. As Ellis (2016) states, selective attention and consciousness-raising can be achieved with a focus on form materials. Since language is handled more functionally, it also supports the development of students' communication skills. From these perspectives, and considering the findings of the study, it is possible to say that organizing focus on form activities in task-based language teaching can make learning effective and efficient.

REFERENCES / KAYNAKÇA

Bandar, F., & Gorjian, B. (2017). Teaching grammar to EFL Learners through focusing on form and meaning. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, *3*(4), 88–96. https://doi.org/10.5923/j.jalll.20170304.02.

Carter, R., & McCarthy, M. (2006). *Cambridge grammar of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Çetin, B. (2022). Form-focused foreign language teaching in agglutinating languages: The case of Turkish. *Journal of Language Education and Research, 8*(1), 207–226. https://doi.org/10.31464/jlere.1067112.

Ellis, R. (2001). Investigating form-focused instruction, In R. Ellis (Ed.), *Form-focused instruction and second language learning* (pp. 1–46). Blackwell Publishing.

Ellis, R. (2003). *Task-based language teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition, 27*(2), 141–172. https://doi.org/10.1017/S0272263105050096.

Ellis, R. (2009). Implicit and explicit learning, knowledge and instruction, In R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Phlip, & H. Reinders, (Eds.*), Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3–25). Multilingual Matters.

Ellis, R. (2016). Focus on form: A critical review. *Language Teaching Research, 20*(3), 405–428. https://doi.org/10.1177/1362168816628627.

Ellis, R. (2017). Task based language teaching, In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of instructed second language acquisition* (pp. 108–125). Routledge.

Ellis, R., & Shintani, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York: Routledge.

Fotos, S. (2001). Cognitive approaches to grammar instruction, In Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a foreign language* (third edn.) (pp. 267–283). Heinle & Heinle.

Göçer, A. & Karadağ, B. F. (2020). The importance of task-based learning method in point of communicatıon function of language in teaching Turkısh as a foreign. *ACU International Journal of Social Science, 6*(2), 58-73. DOI:10.22466/acusbd.770305

Göksel, A.& Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar*. London: Routledge

Hamamcı, Z., & Hamamcı, E. (2014). Form-focused instruction in foreign language teaching. *Journal of Research in Education and Teaching, 3*(1), 37-43

Hymes, D. (1972). On communicative competence, In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–239), Penguin Books.

Jourdenais, R., Ota, M., Stauffer, S., Boyson, B., & Doughty, C. (1995). Does textual enhancement promote noticing? A think-aloud protocol analysis, In R. Schmidt (Ed.), *Attention and awareness in foreign language learning*. (pp. 183–216). University of Hawaii Press,

Karasar, N. (2012). *Scientific research methods*. Nobel Publications.

Kornfilt, J. (2010). *Turkish*. Routledge.

Larsen-Freeman, D. (2002). The grammar of choice, In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (pp. 103–118). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology, In K. De Bot, R. Ginsberg & C. Kramsch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspectives* (pp. 39–52). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/sibil.2.07lon

Loschky, L., & Bley-Vroman, R. (1993). Grammar and task-based methodology, In G. Crookes & S. Gass (Eds.), *Tasks and language learning: Integrating theory and practice* (pp. 123–167). Multilingual Matters.

Özgen, M. (2008). From grammar to use: A proposal of developing a task-based learning material within the framework. *Language Journal,* 141, 36-54.

Park, E. S. (2004). Constraints of implicit focus on form: Insights from a study of input enhancement. *Studies in Aplied Linguitic and TESOL, 4*(2), 1-30 https://doi.org/10.7916/salt.v4i2.1591

Prabhu, N. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Rees, G. (2002). *Find the gap-increasing speaking in class*. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/article/find-gap-increasing-speaking-class.

Richard, J. C., Platt, J., & Weber, H. (1985*). Longman dictionary of applied linguistics*. London: Longman.

Şahin, M. (2019). *The use of task-based language teaching method in developing speaking skills of learning Turkish as a foreign language [Masters Dissertation*]. Hacettepe University.

Swan, M. (2005). Legistation by hypothesis: The case of task-based instruction. *Applied Linguistics.* 26, 276–401.

Ünal, E. (2013). The applicability of planned focus-on-form to French grammar teaching. *International Periodical for the languages, literature and history of Turkish or Turkic, 8*(10), 685–696.

Wajnryb, R., & Maley, A. (1990). Grammar dictation. Oxford: Oxford University Press.

Widdowson, H. G. (1990). Grammar, and nonsense, and learning, In D. Moyer (Ed.), *Aspects of language teaching* (pp. 79–98). Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996*). A Framework for task-based learning*. London: Longman.

İşe Dayalı Dil Öğretiminde Biçime Odaklanma: Türkçe Örneği

Dr. Betül Çetin
Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0287-2924
betul.cetin@deu.edu.tr

Özet

Bu çalışmada işe dayalı dil öğretimi ve biçim odaklı hazırlanmış dil öğretim materyallerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde başarı oranına etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Eklemeli diller için biçime odaklı işe dayalı dil öğretim malzemeleri tasarlanabilir ve bu malzemeler başarıyı arttırabilir varsayımı ile ortaya çıkan bu çalışmada, malzemelerinin uygulanıp başarı oranının değerlendirilmesi amacıyla biçime odaklı işe dayalı dil öğretim uygulamalarının hedef yapının gelişimine katkısının ne oranda olduğu ortaya konulmaya çalışılmıştır Bu amaç doğrultusunda B1 düzeyini tamamlamış ve B2 düzeyinde öğrenimlerine devam eden 27 deney ve 27 kontrol grubu olmak üzere anadilleri farklı 54 öğrencinin katıldığı bir uygulama yapılmıştır. {-(y)An} özne ortacının (subject relative clause) öğretimine yönelik olarak uzman görüşü ile şekillendirilen biçim odaklı girdinin zenginleştirilmesi ve bilinçlendirme işleri çerçevesinde geliştirilen materyal deney grubuna uygulanmış ve istatistiksel olarak başarıya etkisi değerlendirilmiştir. Kontrol grubunda biçime yönelik açıklamalar sunum şeklinde gerçekleştirilmiş ve girdinin zenginleştirilmesi ve bilinçlendirme işleri uygulanmamıştır, sadece kitaptaki etkinliklere bağlı kalınmıştır. Deney ve kontrol grubunun öntest ve sontest sonuçları SPSS 24 programı kullanarak bağımsız örneklem T-test ile değerlendirilmiştir. Yapılan sontestte deney grubunun kontrol grubundan daha başarılı olduğu görülmüştür. Bulgular çerçevesinde eklemeli bir dil olan Türkçenin öğretiminde biçim odaklı ve işe dayalı uygulamaların daha başarılı olduğu yorumu yapılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: *İşe dayalı dil öğretimi, Biçime odaklanma, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Dilbilgisi öğretimi*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 151-164

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-07-06
Kabul: 2022-09-15

Öneri Atıf

Çetin, B. (2022). İşe dayalı dil öğretiminde biçime odaklanma: Türkçe örneği, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 151-164. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1141487

Genişletilmiş Özet

Problem: Öğrenme Kuramları ve Dilbilim Kuramları geliştikçe yabancı dil öğretimine yönelik bakış açıları şekillenmiş ve tarihsel süreç içerisinde Dilbilgisi Çeviri Yöntemi, İşitsel-Dilsel Yöntem, Doğrudan Yöntem, İletişimsel Dil Öğretimi, İşe-Dayalı Dil Öğretimi gibi dil öğretiminin nasıl gerçekleştirileceğini betimleyen yöntem ve teknikler ortaya çıkmıştır. Yabancı dil öğrenmenin bilgi işlemleme süreciyle gerçekeştiğini ortaya koyan çalışmalarla, hedeflenen dilsel birimlere yönelik girdi sunulmasının ve öğrencinin hedef yapı ile ilgili çıktılar oluşturmasını sağlanmasının önemli olduğu vurgulanmaktadır (Fotos, 2001). Öğrencilerin bireysel farklılıkları ve grubun genel özellikleri dikkate alınarak girdinin öğrenciye sunuluş biçimi değişiklik gösterebilir. Önemli olan öğrencilerin anlamlı üretimler gerçekleştirmesi için yönlendirilmesidir. Bu sebeple dil öğretimi etkinliklerinde anlam ve işlev ön planda tutulmaktadır. Anlam ve işlev hedeflenirken dilbilgisi öğretiminden kaçılamayacağı belirtilir (Carter & McCarthy, 2006; Ellis, 2005; Larsen-Freeman, 2002; Long, 1991; Widdowson, 1990). Biçim, anlam ve işlev konularını ele alan Long (1991) *biçim odaklı bilgilendirme* kavramını ortaya koymuş ve anlamdan bağımsız bir şekilde sadece dilbilgisi kurallarının ele alınmasının etkili olmadığını vurgulamıştır. Biçim odaklı dil öğretiminin nasıl yapılabileceği ile ilgili araştırmalarında Ellis (2009) biçimlere rastlantısal olarak odaklanılabileceğini ya da planlı olarak biçim odaklı çalışmalar yapılabileceğini belirtmiştir. Fransızca öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmasında Ünal (2013) planlı biçime odaklanmada seçilmiş biçimler üzerinde anlamlılık ve işlevsellik temel alarak odaklanma söz konusu olduğunu ve biçimlerin sunumunun zenginleştirilmiş girdilerle sağlanabileceğini belirtmektedir.

İşe Dayalı öğrenme ile amaçlanan, dil öğretimi sırasında yaşanan bazı problemlerin çözülmesidir (Swan, 2005). Söz konusu problemler seçme ve sunma, bilgi tabanı oluşturma, geri çağırma ve açığa çıkarmadır. *Seçme ve* sunma ile ifade edilen öğrenicinin ihtiyaç duyduğu biçimleri seçip uygun biçimde onlara sunmaktır. Dil öğretimindeki en büyük problemlerden biri hangi biçimin, ne zaman ve hangi yolla sunulacağıdır. *Bilgi tabanı oluşturma* ile ifade edilen ise uzun süreli belleğe depolanmış eski bilgilerle yeni bilgilerin bütünleşerek uzun süreli belleğe gerektiğinde kullanılabilecek sistematikle yerleştirilmesini sağlamaktır. Bu problemin çözülebilmesi için seçilen biçimlerin uygun bağlamlarla yukarıdan aşağı ve aşağıdan yukarı işlemleme süreçlerinin işletilerek uzun süreli belleğe yerleştirilmesini sağlamak gerekir. *Geri çağırma ve açığa çıkarma* da depolanan dilsel birimlerin gerektiğinde yani uygun bağlamda kullanılabilmesidir. Dil öğretiminde süreç planlanırken bu durumlar göz önünde bulundurulmalı ve sorun olmaktan çıkarılmalıdır. Sürecin uygun planlanması öğretimin verimli ve etkili gerçekleşmesini sağlar. Dilbilgisi öğretiminde, seçilen yol öğrenciler açısından değerlendirildiğinde *etkisel* ya da *tepkisel* olabilir. Biçime tepkisel odaklanma, anlık tepkilere bağlı olarak plansız gerçekleşirken biçime etkisel odaklanma ise planlı bir şekilde gerçekleşir (Park, 2004: 3). Etkisel ya da tepkisel olma özelliklerine göre *odaklanmamış* ve *odaklanmış işler* olarak iki başlık altında ele alınabilecek işlerde belirli bir dilsel birimin öğretilmesi hedefi ile düzenlenmiş işler *odaklanmış iş*, belirli bir yapının öğretimi amacı güdülmeden sadece tema, bağlam ya da durum temelinde oluşturulan işler *odaklanmamış işler* olarak değerlendirilir. Prabhu (1987:46-47), içerdikleri bilişsel etkinliğe göre genel olarak işleri üçe ayırmıştır: (i) bilgi boşluğu etkinliği, (ii) uslamlama boşluğu etkinliği, (iii) fikir boşluğu etkinliği. Boşluk terimi, öğreniciler arasında ya da öğretmen ve öğrenci arasında bilinmeyen ve tahmin edilemeyen durumları ifade eder. Bazı öğrenciler bazı bilgilere sahipken bazıları değildir. Sahip oldukları bilgilerin farklılıkları, boşluk olarak adlandırılır (Rees, 2002). *Bilgi boşluğu* etkinlikleri, bilginin transferini içerir (Ellis, 2003: 213). Bilgi boşluğu etkinliklerinde öğreniciler belirlenmiş herhangi bir konuda sahip oldukları bilgileri grup arkadaşlarına, tüm sınıfa ya da öğretmenlerine aktarırlar. Söyledikleri, yazdıkları ya da görsel olarak ortaya koydukları, diğeri/diğerleri tarafından bilinmeyen ya da o an için tahmin edilemeyenlerden oluşur. Öğretmen, bilgi boşluğu etkinliği için boşlukların ve boşluklara bağlı olarak iletişimin kurulmasını sağlayan malzemeler hazırlar. *Uslamlama boşluğu etkinlikleri*, verilen bilgiden yeni çıkarımlar yapma, belirli bir konu hakkında kendi fikirlerini dayanaklarıyla birlikte ortaya koymayı içerir. Genelde var olan bir problemin çözümü ile ilgili akıl yürütmeyi içeren uslamlama boşluğu etkinliklerinde söz konusu problemin çözümü için dil kullanmak gerekmektedir. Uslamlama boşluğu etkinlikleri de bilgi boşluğu etkinliklerinde olduğu gibi odaklanmış iş olarak da düzenlenebilir. *Fikir boşluğu etkinlikleri*, verilen durumlar karşısında kişisel bir görüşü, tercih belirlemeyi ve dile getirmeyi içerir. Öğrenciler fikirlerini yazılı ya da sözlü olarak dile getirebilirler. Bu tür etkinlikler gerçekleştirmek için öğrencilere ".... hakkında ne düşünüyorsun?" "....mı daha iyi, yoksa .... mu daha iyi?" şeklinde sorular sorulabilir ve öğrencilerden düşüncelerini aktarmaları

istenebilir. Diğer bir iş türü Loschky & Bley-Vroman (1993:141)'ün "yapıya dayalı iletişimsel işler olarak" adlandırdıkları işlerdir. Bu işlerde öğretilmesi hedeflenen yapının iş gerçekleştirilirken kullanılması gerekmektedir. Odaklanılan dilsel birim kullanılmadan da işin tamamlanması mümkün olabilir ama işin düzenlenişinde, odak yapının kullanımının doğal olarak gerekmesini sağlayacak bir yol izlenmelidir. *Kavrama işleri* odak olan yapıya dikkat çekmek amacıyla düzenlenir. Bu tür işler bilgi işlemleme ile edinimin gerçekleştiği varsayımını temel alarak ortaya konulmuştur (Ellis, 2003: 158). Öğrencinin fark etmesi için odak olan dilsel birimin yoğun olarak yer aldığı etkinlikler düzenlenir. Kavrama işlerinde bilinçlendirme işlerinden farklı olarak genellikle örtük bir öğretim gerçekleştirmek amaçlanır. Yapılara dikkat çekilmeye çalışılır, ancak açık sunum gerçekleştirilmez. Etkinlik tamamlandıktan sonra gerekliyse açık sunum yapılır. Görsel ve işitsel malzemelerle öğrencinin dikkatini odak olan yapıya çekmek için yoğun tekrar yapılır. Bu işlerin tekniklerinden biri *girdinin zenginleştirilmesidir*. Odak olan yapının yazılı ya da sözlü metinlerde çok yoğun olarak yer aldığı girdinin zenginleştirilmesi etkinliklerinde, yazılı metinlerde odak olan yapı kalın, italik, altı çizili, farklı renk ya da boyutta öğreniciye sunulabilir. Sonraki aşamada farklı biçimde sunulmuş olan yapı ile ilgili sorular sorularak öğrenci bu yapıyla karşılaştırılır. *Bilinçlendirme işleri,* odaklanılan dilsel birimlere dikkat çekilerek ve öğrenciye odaklanılacak yapıyı buldurma yoluyla gerçekleştirilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin daha etkili ve verimli hale getirilebilmesi için alanyazında yer alan yöntem ve tekniklerin uygulamalarla denenmesi, bulgular ve sonuçlarla alanda çalışanlara öneriler sunulmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışma özellikle eklemeli diller için biçime odaklı işe dayalı dil öğretim malzemeleri tasarlanabilir ve bu malzemeler başarıyı arttırabilir varsayımı ile ortaya çıkmıştır. Bu varsayımla biçime odaklı işe dayalı dil öğretim uygulamalarının hedef yapının gelişimine katkısının ne oranda olduğu saptanmaya çalışılmıştır. "İşe dayalı dil öğretimi ve biçim odaklı dil öğretim malzemelerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin, dil gelişimi düzeyleri ile ilgili öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?", "İşe dayalı dil öğretimi ve biçim odaklı dil öğretim malzemelerinin uygulandığı deney grubu öğrenicileri ile kontrol grubu öğrenicilerinin uygulama sonucunda dil gelişimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorularına yanıt aranmıştır.

Yöntem: Bu çalışmada biçim odaklı ve işe dayalı dil öğretimi uygulamalarının yabancı dil olarak Türkçe öğretimine uygunluğunu değerlendirmesi amacıyla ve araştırma soruları çerçevesinde Karasar (2012:97) tarafından uygun olduğu belirtilen Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Model kullanılmıştır. Öncelikle odaklanmış işlerden *yapıya dayalı üretim işleri* çerçevesinde *biçime odaklı* ders malzemeleri üretilmiş, üretilen ders malzemeleri yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapan uzmanlardan görüş alınarak düzenlenmiştir. Malzemenin başarıya etkisini ortaya koyacak öntest ve sontest hazırlanmış ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında kuramsal ve uygulamalı çalışmalar yapan uzmanlardan görüş alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamanın etik açıdan uygunluğuna dair yazı *(Dokuz Eylül Üniversitesi Etik Kurul Komisyonunun 22.04.2022 tarihli E-87347630-659-245033 sayılı yazısı*) alındıktan sonra 27 katılımcılı deney grubu ve 27 katılımcılı gözlem grubuyla öntest-uygulama-sontest çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi DEDAM'da B1 düzeyinde Türkçe öğrenim süreçlerini tamamlamış ve B2 düzeyinde derslerine devam eden 54 öğrenci (27 kontrol-27 gözlem) ile yürütülmüştür. Çalışmaya Rusya, İran, Gana, Gine, Etiyopya, Güney Sudan, Mısır, Kazakistan gibi dünyanın farklı ülkelerden Türkiye'ye ortalama 8 ay önce gelmiş ve haftada 30 ders saati ile uygulama aşamasına kadar 550 saat ders almış öğrenciler katılmıştır. Kontrol ve deney gruplarında farklı anadili konuşucusu öğrenciler rastlantısal olarak dağılmıştır. Çalışmaya katılan kontrol ve deney grubu öğrenicilerinin bilgi düzeylerinin aynı olup olmadığını görebilmek amacıyla SPPS 24 programı ile Bağımsız Örneklem T-test yapılmıştır.

Bulgular ve Sonuç: Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin bilgi düzeylerinin aynı olup olmadığını görebilmek amacıyla SPPS 24 programı ile yapılan Bağımsız Örneklem T-test sonucuna göre kontrol ve deney gruplarının arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,5$) görülmüştür. Bu durum kontrol ve deney gruplarının deney öncesinde eşit bilgi düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Deney grubu ile yapılan uygulamadan sonra gerçekleştirilen sontest sonuçlarına göre kontrol grubunda artış 1.444, deney grubunda ise artış 3.9259'dur. Buna göre deney grubundaki başarı artışının daha fazla olduğu görülmüştür. Kontrol grubunun öntestteki doğru sayısı 12,9'dan son testte 14,3'e, deney grubunun ön

testte doğru sayısı 12,3'ten 16,25'e yükselmiştir. İşe dayalı biçim odaklı olarak tasarlanmış materyallerin uygulandığı grupta doğru yanıt sayısı daha fazla artmıştır. Artışın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan teste göre fark ($p<0,05$)'tir. Bu durumda iki grubun arasındaki fark anlamlıdır. İşe dayalı ve biçim odaklı materyallerin uygulandığı grubun biçim odaklı çalışmalar yapılmayan kontrol grubundan daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Biçim odaklı etkinliklerin başarıyı arttırmasının sebebi Türkçenin eklemeli bir olmasından kaynaklanabilir.

Biçim odaklı ve işe dayalı öğretimin yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sınıflarında başarı oranına etkisi ile ilgili daha önce yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Bu sebeple yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bulguların karşılaştırılması yapılamamaktadır. Ancak Jourdenais vd. (1995), yabancı dil olarak İspanyolca öğrenenler ile yaptığı çalışmasında zenginleştirilmiş girdi sunulmuş deney grubunun zenginleştirilmiş girdi ile karşılaşmayan kontrol grubu öğrenicilerden hedef yapıyı daha fazla kullandıklarını ortaya koymuştur. Bunun yanında Bandar&Gorjian (2017) yaptıkları çalışmada İranlı İngilizce öğrenen öğrenicilerde biçim odaklı çalışmaların başarıyı arttırdığını belirtmektedir. Jourdenais (1995) ve Bandar&Gorjian (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları bu çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Öneriler: Bu çalışma 54 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Daha fazla sayıda katılımcı ile benzer çalışmalar yapmak önemlidir. Bu çalışmaya katılan öğrenicilerin anadilleri farklıdır ve anadili bir değişken olarak ele alınmamıştır. Anadilleri aynı olan ya da benzer tipolojik özelikler gösteren öğrencilerle işe dayalı ve biçim odaklı malzemeler kullanılarak çalışmalar yapılmasının da alana katkı sağlayacağı düşülmektedir.

Using Information and Communication Technologies in Education: Exploring the Views of Classroom Teachers (A Mixed-Method Research)

Dr. Mutlu Uygur
Mersin Provincial Directorate of National Education-Türkiye
ORCID: 0000-0002-7756-2576
mutluygur@gmail.com

Abstract

This study examined the views of classroom teachers on the effects of using information and communication technologies in primary school education on students. An exploratory sequential design of mixed-method research designs, in which the qualitative and quantitative data are used together, was employed. There were two research groups in the study. The focus group study participants consisted of six classroom teachers with at least ten years of teaching experience, who actively used technology. However, the study group that responded to the questionnaire items consisted of 60 classroom teachers. The research was carried out in a public school in Mersin at the beginning of 2020. An open-ended focus group interview question form and teacher opinion questionnaire on information and communication technologies were used in the study. All interviews in the focus group interview were recorded digitally and analyzed by two experts. The findings were presented in tables based on sentences. The findings obtained from the questionnaire were analyzed and presented as percentages and frequencies in tables. Further, the findings obtained from the focus group interviews and the questionnaire were analyzed and interpreted by blending them together. According to the resultant findings, information and communication technologies are educative and entertaining for students. In addition, dissocializing students and causing addiction in some cases are their negative aspects. Teachers believe that the use of information and communication technologies is inevitable and important in today's education.

Keywords: *Education, Primary school, Classroom teachers, Information and communication technologies*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 165-177

Research Article

Received: 2022-07-18
Accepted: 2022-10-19

Önerilen Atıf

Uygur, M. (2022). Using information and communication technologies in education: exploring the views of classroom teachers (a mixed-method research), *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 165-177. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1145117

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

INTRODUCTION

The place of technology is gaining more significance in society and becoming increasingly indispensable, especially in the 21st Century. Various studies show that using Information and Communication Technologies (ICT) in education has positive effects on many variables from academic achievement to attitude and emphasize that integrating information and communication technologies with teaching-learning processes is necessary and important (Allegra, Chifari & Ottaviano, 2001; Loveless, 2003; Çoklar, 2015; Kerr, 1996; Whitton, 2007). The concept of information and communication technologies comprise a set of technologies in which information is dominant and this information is transmitted through increasingly dense networks (Erdoğan & Bilir 2002: 50). Usluel, Mumcu, and Demiraslan (2007) emphasize that ICT should not be used as a goal in education and learning environments, but as a tool for achieving the learning goals. Herein, teachers should make a regular use of ICT in classroom activities depending on their specific subject areas.

The use of information and communication technologies in education has long been indispensable for educators because of providing positive outcomes. Today, new applications based on educational technologies such as augmented reality applications, coding activities, robotic works, and STEM activities, and also the development of mobile learning tools have made the utilization of information and communication technologies more prevalent and important in education. Studies in the literature emphasize that using ICT improves students' creativity (Allegra, Chifari & Ottaviano, 2001; Sayan, 2010; Jang, 2009; Loveless, 2003), innovativeness (Kılıçer, 2016; Safa & Arabacıoğlu, 2021), critical thinking (Lazakidou & Retails, 2010; McMahon, 2009), self-efficacy (Çoklar, 2015; Güneş & Buluç, 2017; Kocaoğlu & Akgün, 2015), problem-solving and research skills (Battista, 2001; Ersoy & Türkan, 2009; Mertoglu & Öztuna, 2004).

On the other hand, research shows that children's high exposure to technology causes technology addiction and they experience many negative effects of technology (Aksaçlıoğlu & Yılmaz, 2007; Çekbaş et al., 2003; Güllüpınar et al., 2013). Adjusting the type, duration, number, suitability, and dose of technology utilized in teaching-learning processes in schools is of great importance. Classroom teachers have the opportunity to directly observe the positive and negative effects of technology-based education students receive. At this point, obtaining the views of classroom teachers when organizing technology-based education in primary schools is considered important in terms of arrangements that could be made. In the literature, no study has been found that examines the effects of ICT applications on students at primary school level with a mixed method design. Therefore, this study is considered important in terms of contributing to the literature.

This study aims to explore the views of classroom teachers on the effects of information and communication technologies on students. For this purpose, the views of classroom teachers on the positive and negative effects of technology on students and their suggestions for what can be done are determined, using an exploratory sequential design, one of the mixed-research designs. Hence, the research question of the study is "What are the views of classroom teachers on the effects of using information and communication technologies in education on students?"

METHOD

This study was structured according to an exploratory sequential design model of mixed-methods studies. Creswell and Clark (2017) classified the mixed-methods studies as explanatory, exploratory, triangulation, and embedded designs. An exploratory sequential design was preferred in this research, as it suited the structure of the study. The purpose of exploratory sequential design studies is to quantitatively assess the findings obtained using a qualitative research design (Creswell & Creswell, 2017). Figure 1 below presents the procedure for exploratory sequential design.

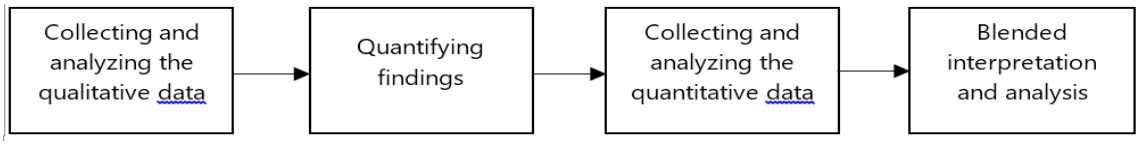


Figure 1. *Procedure in exploratory sequential design*

Although more teachers are reached out using the quantitative dimension in mixed-methods studies, a more in-depth examination of the research topic is facilitated using their qualitative dimension (Greene, Krayder, & Mayer, 2005). In this study, the qualitative findings obtained from the views of six teachers were supported and analyzed by blending them with the findings obtained from 60 teachers who responded to the questionnaire created using the views of teachers. The findings of the research were collected and analyzed in January and February 2020.

Data Collection Tool

There are two data collection tools in the study. The first data collection tool is the focus group interview question form. The questions in the data collection tool were prepared as described above and given that the interview was unstructured, different questions were also asked during the interview. The data were collected through the questions asked within the scope of an unstructured interview according to the course of the interview. For the content validity of the previously prepared questions, expert opinions were obtained from two faculty members working in Mersin education faculty, and the questions were developed within this scope. The data collection tool included the following main questions.

1. What are the positive effects of ICT applications on students?
2. What are the negative effects of ICT applications on students?
3. What are your suggestions on what should be paid attention to in ICT utilization in education?

The second data collection tool of the study is the teacher opinion questionnaire on using information and communication technologies as educational tools, which was developed based on the qualitative findings obtained from the focus group interview. This questionnaire included 28 statements to determine the views of teachers about using information and communication technologies in education.

Study Group

In effective focus group interviews, the group should consist of 6-8 people (Krueger, 2002). In this research, the study group consisted of six people. When determining the focus group interview participants, the criteria of having at least 10 years of teaching experience, being a volunteer, and actively using information and communication technologies in educational environments were sought. Computer, tablet, interactive board, etc. the use of Web2 tools or the ability to use augmented reality and virtual reality applications have been accepted as some of these criteria. The second study group consisted of 60 classroom teachers from a public school who responded to the teacher opinion questionnaire on using information and communication technologies as educational tools.

Data Analysis

According to Creswell (1998), the analysis results in focus group interviews should be presented using words and sentences. According to Grudens-Schuck, Allen, and Larson (2004), presenting the analysis results in the form of percentages, in other words numerically, in focus-group interviews is not a preferred method. Accordingly, the findings in this study were presented based on words and sentences after the content analysis of the data. Another data collection tool of the research, the teacher opinion questionnaire on using information and communication technologies as educational tools, was prepared considering the opinions obtained from the focus group interview by classifying them according to the similarities of the statements. Five teachers evaluated the questionnaire items, and the items with a content validity value of less than 0.99 were excluded from the questionnaire. Then, two independent experts examined the questionnaire in terms of construct and language validity, and the final questionnaire form was prepared. The findings obtained from the questionnaire were presented as percentages and frequencies in tables.

Validity and Reliability

In order to ensure the validity of the study, preliminary interviews were conducted with teachers before the interview questions were formed. Two independent experts examined the focus group interview questions and the questionnaire took its final form. Teachers' opinions were provided without quantification and grouped per their similarities in the form of teacher statements. For the coder validity, the Miles-Huberman coder reliability formula was used (Miles-Huberman, 1994). According to the coding control, which yields internal consistency, the consensus between coders is expected to be at least 80% (Patton, 2002). As a result of applying the coder reliability formula, the consistency between the two coders was found to be 0.90 (90%) in this study. This value shows that the coding is carried out reliably. The Lawshe technique (1975) was used to calculate the content validity ratios of the teacher opinion questionnaire on using information and communication technologies as educational tools. In this technique, the content validity ratios are obtained by collecting the views of experts on every item. In order to ensure the content validity of the questionnaire, five teachers evaluated the questionnaire items. Given that there were five experts in our study, the minimum value for content validity was considered 0.99 as suggested by Lawshe (1975), and items with content validity below this value were excluded from the questionnaire.

Research Authorization

All participants in the study were informed. An official and approved permission document was obtained from the institution where the research was conducted.

FINDINGS

1. Findings Obtained from The Focus Group İnterview

Table 1 below presents the views of teachers on the positive effects of using ICT Applications in education.

Table 1. *Views regarding the positive effects of ICT applications on students*

Views	Teachers					
	T1	T2	T3	T4	T5	T6
Have more fun.	X	X		X	X	X
Get motivated towards the lesson more easily.		X		X	X	X
Learn faster by seeing, hearing, and 3D applications.	X		X	X	X	
Access information faster and easier.	X	X			X	X
Become more successful in establishing a cause and effect relationship.		X	X	X		X
Can develop their own strategies and techniques.		X	X		X	
Become media-literate.	X		X	X		
Improve creativity.		X	X		X	
Their research and investigation skills improve		X	X	X		
Their decision-making and problem-solving skills improve.			X			X
The opportunity for individual learning and repetition increases.		X		X		
Increase their participation in the lesson.				X		X
Facilitate deep learning.	X	X				
Reach everywhere and relevant people more easily regarding a subject.		X		X		
Improve cooperative-group learning skills.			X			
Facilitate socialization.	X					

According to the findings in Table 1 above, teachers who participated in the focus group interview mostly stated that information and communication technologies enable students to learn while having fun, get motivated to the lesson more easily, learn faster with 3D applications, access information faster and easier, and become more successful in establishing a cause and effect relationship. Some sentences including the views of teachers are given below.

"Enables knowledge retention by visualizing what is taught in the classroom environment."
"Students access information researching on their own, and thereby increase their self-confidence."
"They can make individual comments on the subject they are researching."

"They share the subject (information) they are researching with others."
"Using information and communication technologies in education saves time and energy."
"Using information and communication technologies in education provides quick access to information."
"Information and communication technologies enable learning retention due to its visual features."
"Information and communication technologies enable effective learning, for they appeal to more sense organs in education."
"Using information and communication technologies in education increases motivation and participation."
"With the use of information and communication technologies in education, information is internalized through games."
"They enable keeping up with the current age, offering an opportunity to follow and compare what other nations do."
"By accessing different applications in a short time, they enable comparing and accessing new ideas."

Table 2 below presents the views of teacher on the negative effects of using ICT Applications in education.

Table 2. *Views regarding the negative effects of ICT applications on students*

Views	Teachers					
	T1	T2	T3	T4	T5	T6
Dissocialize students.	X	X		X		X
Computers and technologies connected to the internet can be addictive.	X	X	X			
Make them lazy and inactive.		X		X		X
Can isolate them by making it difficult for them to establish friendships.		X		X	X	
Decrease sharing and individualize students.	X	X				
Can hinder the development of social skills.		X	X			
Make it difficult to concentrate on learning.		X	X			
Difficult to control.	X	X				
Unwanted or inappropriate content and information may be encountered when using technology that include internet.		X	X			
Their long-term use adversely affects students' health (eyes, skeleton, circulation system, etc.).	X				X	
Their long-term use may cause behavioral and expression disorders.		X				
Keep them away from reading books.			X			

According to the findings in Table 2 above, teachers who participated in the focus group interview stated that using information and communication technologies may have negative effects such as making students asocial, addicted, lazy, and inactive. Some sentences including the views of teachers are given below.

"Their excessive use causes health problems."
"Cause laziness and passivity."
"Real and concrete sharing turn into virtual sharing."
"Can cause expression disorder."
"Individualize students."

Teachers who participated in the focus group interview had some suggestions regarding the utilization of ICT in education. These suggestions are as follows: "Using technology in today's educational environments is essential, and this is of great importance in today's education for attracting the attention of the z-generation, motivating students, and making the lesson more attractive and enjoyable.", "When using technologies containing new digital applications in education, particular attention should be paid to their age-appropriateness, duration, and type of content, and so forth.", and "In addition to the technology-based education, organizing activities that develop psychomotor and social skills should not be ignored."

2. Findings Relating to the Views of Teachers Obtained from the Questionnaire

A questionnaire consisting of 28 items prepared to determine the views of teachers on using information and communication technologies as educational tools were completed by 60 classroom teachers. The views of teachers were analyzed and the findings were presented as frequencies and percentages in Table 3 below.

Table 3. *Views of teachers regarding the effects of using ICT in education*

Items	Strongly Agree		Agree		Undecided		Disagree		Strongly Disagree	
	f	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%	*f*	%
It is entertaining for students.	45	75	10	16.66	3	5	2	3.33	0	0
Motivates students to the lesson.	43	71.66	12	20	2	3.33	3	5	0	0
Enables faster learning by seeing, hearing, and 3D applications.	36	60	18	30	2	3.33	2	3.33	2	3.33
Students access information faster and easier.	48	80	6	10	2	3.33	4	66.66	0	0
Enables students to establish a cause and effect relationship.	24	40	13	21.66	19	31.66	3	5	1	1.66
They can develop unique strategies and techniques through ICT.	25	41.66	15	25	10	16.66	7	11.66	3	5
Enables them to become media-literate.	32	53.33	17	28.33	6	10	3	5	2	3.33
Improves creativity.	18	30	14	23.33	10	16.66	12	20	6	10
Improves research and investigation skills.	35	58.33	14	23.33	6	10	2	3.33	3	5
Improves decision-making and problem-solving skills.	20	33.33	16	26.66	19	31.66	3	5	2	3.33
Increases the opportunity for individual learning and repetition.	15	25	16	26.66	17	28.33	10	16.66	2	3.33
Increases participation in the lesson.	21	35	17	28.33	17	28.33	4	6.66	1	1.66
Enables deep learning.	13	21.66	15	25	21	35	9	15	2	3.33
Facilitates reaching everywhere and relevant people about a subject.	35	58.33	15	25	14	23.33	3	5	3	5
Improves cooperative-group learning skills.	12	20	15	25	11	18.33	15	25	7	11.66
Socializes them.	4	6.66	4	6.66	12	20	21	35	19	31.66
Difficult to control.	35	58.33	15	25	5	8.33	4	6.66	1	1.66
Technologies connected to the computer and internet can be addictive.	42	70	13	21.66	2	3.33	3	5	0	0
Makes them lazy and inactive.	37	61.66	14	23.33	6	10	2	3.33	1	1.66
Can isolate them by making it difficult for them to establish friendships.	41	68.33	12	20	3	5	2	3.33	2	3.33
Decreases sharing and individualizes students.	39	65	12	20	4	6.66	4	6.66	1	1.66
Can prevent the development of social skills.	36	60	14	23.33	7	11.66	2	3.33	1	1.66
Makes it difficult to concentrate on learning.	24	40	18	30	14	23.33	3	5	1	1.66
Dissocializes students.	36	60	14	23.33	4	6.66	2	3.33	4	6.66
Unwanted or inappropriate content and information can be encountered when using a technology containing internet.	45	75	8	13.33	2	3.33	3	5	2	3.33
Its long-term use negatively affects students' health (eyes, skeleton, circulation system, etc.).	50	83.33	4	6.66	1	1.66	4	6.66	1	1.66
Its long-term use may cause behavioral and expression disorders in students.	46	76.66	11	18.33	2	3.33	0	0	1	1.66
Keeps students away from reading books.	39	65	12	20	7	11.66	1	1.66	1	1.66

According to the findings given in Table 3, teachers demonstrated the highest level of agreement with the statements "students access information faster and easier" and "it is entertaining for students" relating to the positive effects of using ICT in education. However, teachers agreed the most with the statements "its long-term use negatively affects students' health" and "its long-term use may cause behavioral and expression disorders in students" relating to the negative effects of using ICT.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

According to the findings obtained as a result of the research, the use of information and communication technologies in education is inevitable today. The use of information and communication technologies in education makes today's students more motivated. Students prefer ICT applications more than other traditional methods. ICT and digital technologies provide great importance and convenience in terms of usefulness in terms of time and space. Today, we are going through the pandemic process, and distance education applications and therefore digital technologies have started to be used more and more. Distance education applications have led to an increase in the digital skills of both our teachers and students. In the OECD (2020) report, it is emphasized that students' technology skills have increased

during the pandemic process. On the other hand, it is observed that students' digital addiction increases. While the pandemic is developing digital competencies in one aspect, it has also been a process that increases digital addiction. At this point, the importance of adjusting the level and amount in the use of ICT has emerged.

In this study, the effects of ICT use in education on students were examined from a multidimensional perspective. In the literature, there are many studies on the use of ICT in education (Adam & Metljak, 2022; Guillén-Gámez & Mayorga-Fernández, 2020; Rana, Greenwood & Henderson, 2022; Putri, et al., 2020; Spiteri & Chang Rundgren, 2020; Zubković, Pahljina-Reinić & Kolić-Vehovec, 2022). On the other hand, no study has been found that examines the effects of ICT use in education on primary school students with a mixed method design. The results obtained in this study are considered important in this respect.

Open-ended questions were directed to the focus group study group in the study, and the interview was structured using different questions. The views of classroom teachers on using information and communication technologies in education, obtained during the focus group interview, were evaluated in three sections, positive effects, negative effects, and opinions. Being entertaining, motivating students to the lesson more easily, enabling faster learning through seeing, hearing, and 3D applications, providing faster and easier access to information, and increasing student success in establishing cause and effect relationships were considered as the positive effects of using information and communication technologies. Likewise, according to the results of the teacher opinion questionnaire on using information and communication technologies in education, teachers demonstrated the highest agreement with the statements "it is entertaining for students", "motivates students to the lesson", and "students access information faster and easier." When the qualitative and quantitative findings are combined and interpreted together, it is seen that teachers believe that using information and communication technologies in education has the most important positive effects on entertaining and motivating aspects. Similar to the results obtained in this study, many studies in the literature concluded that teachers have positive views toward using ICT in education (Becker, 2001; Carnoy, 2004; Eng, 2005; Fernández-Gutiérrez, Gimenez & Calero, 2020; Gök, Turan & Oyman, 2011; Gömleksiz & Pullu, 2017; Istiningsih, 2022; Livingstone, 2012; Milliken & Barnes, 2002; Olaore, 2014; Voogt et al., 2013).

According to the findings that are also supported by the literature, using information and communication technologies in education positively affects variables such as motivation (Jasna & Natalija, 2022; Xiao & Sun, 2022), academic achievement (Ben Youssef, Dahmani & Ragni; 2022; Yildirim & Usluel, 2022; Xiao & Sun, 2022) and fast learning (Jadhav, Gaikwad & Patil, 2022; Shah, 2022). As highlighted in the views of teachers, its positive effects on some variables could be because today's students, whom we describe as a digital generation, have more fun with digital technologies and are more creative in this field.

According to the views of classroom teachers, the negative effects of using information and communication technologies in education comprise dissocializing students, the probability of computer and internet-connected technologies causing addiction, making students lazy and inactive, and making it difficult for them to establish friendships. As such, according to the results from the teacher opinion questionnaire on using information and communication technologies in education, the statements "technologies connected to the computer and internet can be addictive", "its long-term use negatively affects students' health (eyes, skeleton, circulation system, etc.)", and "can isolate them making it difficult for them to establish friendships" were the statements that teachers agreed the most. When the qualitative and quantitative findings are combined and interpreted together, it is seen that teachers believe that causing addiction and having a negative effect on mental and physical health are the most important negative effects of using information and communication technologies in education. Teachers are of the opinion that only ICT-based education practices throughout the theme or subject will have negative effects. For this reason, they do not recommend long-term use, for example, throughout the theme. ICT applications should be enriched with activities such as experimentation, observation, drama, role playing, and STEM that students can interact with. ICT applications should be used to support educational environments.

In parallel with these findings, some studies in the literature have found that using ICT in education has negative effects (Akbıyık & Kestel, 2016; Aksoy, 2003; Güllüpınar et al., 2013; Korkmaz, 2016; Türel & Gür, 2019; Türkyılmaz, 2012).

The negative effects of using information and communication technologies in education may be because student interest is directed to different aspects of technology, and students are exposed to different unpredictable factors when using technology. According to the findings, besides having positive effects such as increasing motivation, enabling fast learning by diversifying teaching, providing easy access to information and attracting student attention, the use of ICT in education also has adverse effects such as causing addiction, dissocializing students, isolating them, and negatively affecting their health. Yet, the use of technology has become inevitable in education. The level and amount of technology used in educational settings should be adjusted in such a way that suits student level and age. The technology-based education alone is not enough.

Recommendations

- ICT in education should be organized as a supporter of methods and techniques that provide student interaction.
- When using ICT in education, care should be taken to ensure that the applications and activities are appropriate for the age and readiness of the student
- All these positive and negative effects should be paid attention to when using ICT in education.
- Arrangements should be made to minimize the negative effects of using ICT in education.
- ICT in education should be a tool, not a goal.
- When using ICT in education, educators should pay attention to the continuity of students' social interactions.

REFERENCES / KAYNAKÇA

Adam, T. B. & Metljak, M. (2022). Experiences in distance education and practical use of ICT during the COVID-19 epidemic of Slovenian primary school music teachers with different professional experiences. *Social Sciences & Humanities Open*, *5*(1), 100246.

Akbıyık, C, & Kestel, M. (2016). Siber zorbalığın öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal durumları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12* (3), 844-859. DOI: 10.17860/mersinefd.282384

Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21*(1), 3-28.

Aksoy, H. H. (2003). Eğitim kurumlarında teknoloji kullanımı ve etkilerine ilişkin bir çözümleme. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, *1*(4), 4-23.

Allegra, M., Chifari, A., & Ottaviano, S. (2001). ICT to train students towards creative thinking. *Educational Technology & Society, 4*(2), 48-53.

Battista, M. T. (2001). Shape makers: A computer environment that engenders students' construction of geometric ideas and reasoning. In Took, J. & Handerson N. (Eds.) Using information technology in mathematics education (pp. 105-120). The Haworth Press.

Becker, H. J. (2001). *How are teachers using computers in instruction*. American Educational Research Association (AERA'01) konferansında sözlü bildiri olarak sunulmuştur. University of California-Irvine.

Ben Youssef, A., Dahmani, M., & Ragni, L. (2022). ICT use, digital skills and students' academic performance: exploring the digital divide. *Information*, *13*(3), 129.

Carnoy, M. (2004). ICT in education: Possibilities and challenges. *Inaugural Lecture of the UOC*, *2005*.

Creswell, J. W. (1998). Qualitative research and research design: Choosing among five traditions. London: Thousand Oaks.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). Designing and conducting mixed methods research. Sage publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Sage publications.

Çekbaş, Y., Yakar, H., Yıldırım, B., & Savran, A. (2003). Bilgisayar destekli eğitimin öğrenciler üzerine etkisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(4), 76-78.

Çoklar, A. (2015). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi standartları ile ilgili öz-yeterliliklerinin belirlenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Çokluk, Ö., Yılmaz, K., & Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4*(1), 95-107.

Eng, T. S. (2005). The impact of ICT on learning: A review of research. *International Education Journal*, *6*(5), 635-650.

Erdoğan, T., & Bilir, H. (2002). Bilgi iletişim teknolojileri: gelişmeler, yansımalar ve piyasaların yeniden düzenlenmesi. *Rekabet Dergisi,* (11): 47-75.

Ersoy, A., & Türkkan, B. (2009). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde internet algısı. *İlköğretim Online, 8*(1), 57-73.

Fernández-Gutiérrez, M., Gimenez, G., & Calero, J. (2020). Is the use of ICT in education leading to higher student outcomes? Analysis from the Spanish Autonomous Communities. *Computers & Education*, *157*, 103969.

Gök, A., Turan, S., & Oyman, N. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *1*(3), 59-66.

Gömleksiz, M. N., & Pullu, E. K. (2017). Toondoo ile dijital hikâyeler oluşturmanın öğrenci başarısına ve tutumlarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, *12*(32). 95-110. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12717

Greene, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). Research methods in the social sciences (275-282). London: Sage.

Grudens-Schuck, N., Allen, B. L., & Larson, K. (2004). Focus group fundamentals (Methodology Brief No. PM 1969B). Ames, Iowa: Iowa State University Extension.

Guillén-Gámez, F. D., & Mayorga-Fernández, M. J. (2020). Prediction of factors that affect the knowledge and use higher education professors from Spain make of ICT resources to teach, evaluate and research: A study with research methods in educational technology. *Education Sciences*, *10*(10), 276.

Güllüpınar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö., Kurt, A., & Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından fatih projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2013*(30), 195-216. Retrieved from http://dergipark.gov.tr/sufesosbil/issue/ 11407/136199.

Güneş, A. M., & Buluç, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin teknoloji kullanımları ve öz yeterlilik inançları arasındakı ilişki. *TÜBAV Bilim Dergisi, 10*(1), 94-113.

Istiningsih, I. (2022). Impact of ICT integration on the development of vocational high school teacher TPACK in the digital age 4.0. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *14*(1), 103-116.

Jadhav, P., Gaikwad, H., & Patil, K. S. (2022). Teaching and learning with technology: Effectiveness of ICT integration in schools. *ASEAN Journal for Science Education*, *1*(1), 33-40.

Jang, S. J. (2009). Exploration of secondary students' creativity by integrating web-based technology into an innovative science curriculum. *Computers & Education, 52*, 247- 255.

Jasna, A., & Natalija, M. (2022). Encouraging the motivation of students in primary school-a case study. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, *10*(1), 127-136.

Kerr, S. T. (1996). Chapter I: Visions of Sugarplums: The Future of Technology, Education, and the Schools. Teachers College Record, 97(6), 1-27.

Kılıçer, K. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik profilleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.

Kocaoğlu, B. Ü., & Akgün, Ö. E. (2015). Lise öğretmenlerinin fatih projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi,* (4), 259-276.

Korkmaz, A. (2016). Siber zorbalık: fizikselden sanala yeni şiddet. *Kurgu, 24*(2) , 74-85. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/kurgu/issue/59643/859551

Krueger, R.A. (1998). Moderating Focus Groups. California: SAGE.

Krueger, R.A. (2002). Designing and conducting focus group ınterviews, Social Development Papers, Vol. 18, 4-23. Retrived from https://www.eiu.edu/ihec/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology, 28*(4), 563-575.

Lazakidou, G., & Retalis, S. (2010). Using computer supported collaborative learning strategies for helping students acquire self-regulated problem-solving skills in mathematics. *Computers & Education, 54,* 3–13.

Livingstone, S. (2012). Critical reflections on the benefits of ICT in education. *Oxford review of education*, *38*(1), 9-24.

Loveless, A. (2003). Creating spaces in the primary curriculum: ICT creative subjects. *Curriculum Journal, 14*(1), 5-21.

McMahon, G. (2009). Critical thinking and ICT integration in a Western Australian secondary school. *Educational Technology & Society, 12*(4), 269-281.

Mertoğlu, H., & Öztuna, A. (2004). Bireylerin teknoloji kullanımı problem çözme yetenekleri ile ilişkili midir? *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 3*(1), 83-92.

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milliken, J. ve Barnes, L. P. (2002). Teaching and technology in higher education: Student perceptions and personal reflections. *Computers ve Education, 39*(3), 207-317.

Odabaşı, H.F. (2010). Bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında dönüşümler, H.F.Odabaşı (Ed.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

OECD (2020). A f ramework to guide an education response to t he COVID-19 Pandemic of 2020, https://oecdedutoday.com/coronavirus-education-digital-tools-for-learning/

Olaore, I. B. (2014). The impacts (positive and negative) of ICT on education in Nigeria. *Developing Country Studies*, *4*(23), 154-156.

Patton, M.Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods (3rd Ed.). London: Sage Publications, Inc.

Putri, R. S., Purwanto, A., Pramono, R., Asbari, M., Wijayanti, L. M., & Hyun, C. C. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on online home learning: An explorative study of primary schools in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, *29*(5), 4809-4818.

Rana, K., Greenwood, J & Henderson, R. (2022). Teachers' experiences of ICT training in Nepal: how teachers in rural primary schools learn and make progress in their ability to use ICT in classrooms, *Technology, Pedagogy and Education, 31*:3, 275-291, DOI: 10.1080/1475939X.2021.2014947

Safa, B. & Arabacıoğlu, T. (2021). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin bireysel yenilikçilik özellikleri açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayis University Journal of Education Faculty, 40*(1), 369-386. Retrieved from https://dergipark.org.tr/en/pub/omuefd/issue/62535/686056

Sayan, Y. (2010). İlköğretim dördüncü sınıf fen ve teknoloji dersi için geliştirilen materyallerin yaratıcı düşünme becerisi, öz kavramı ve akademik başarı üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Shah, S. S. (2022). Teaching and Learning with Technology: Effectiveness of ICT Integration in Schools. *Indonesian Journal of Educational Research and Technology*, *2*(2), 133-140.

Spiteri, M., & Chang Rundgren, S. N. (2020). Literature review on the factors affecting primary teachers' use of digital technology. *Technology, Knowledge and Learning*, *25*(1), 115-128.

Szyszka, M., Tomczyk, Ł., & Kochanowicz, A. M. (2022). Digitalisation of schools from the perspective of teachers' opinions and experiences: The frequency of ICT use in education, attitudes towards new media, and support from management. *Sustainability*, *14*(14), 8339.

Türel, Y. K. & Gür, D. (2019). Ebeveynlerin çocukların bilişim teknolojileri kullanımına yönelik tutumları üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(1), 145-165. DOI: 10.19171/uefad.455888

Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi İletişim Teknolojilerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Bilgi dünyası, 13*(2) 477-493

Usluel, Y. K., Mumcu, F. K., & Demiraslan, Y. (2007). Öğrenme-öğretme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojileri: Öğretmenlerin entegrasyon süreci ve engelleriyle ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(32), 164-178.

Voogt, J., Knezek, G., Cox, M., Knezek, D., & ten Brummelhuis, A. (2013). Under which conditions does ICT have a positive effect on teaching and learning? A call to action. *Journal of computer assisted learning*, *29*(1), 4-14.

Whitton, N. (2007). Motivation and computer game based learning. Proceedings of the Australian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, Singapore, 1063-1067.

Xiao, F., & Sun, L. (2022). Profiles of student ICT use and their relations to background, motivational factors, and academic achievement. *Journal of Research on Technology in Education*, *54*(3), 456-472.

Yildirim, D., & Usluel, Y. (2022). Interrelated analysis of interaction, sequential patterns and academic achievement in online learning. *Australasian Journal of Educational Technology*, *38*(2), 181-200.

Zubković, B. R., Pahljina-Reinić, R., & Kolić-Vehovec, S. (2022). Predictors of ICT use in teaching in different educational domains. *Humanities Today: Proceedings*, *1*(1), 75-91.

Eğitimde Bilgi İletişim Teknolojilerinin Kullanımı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Bir Karma Yöntem Araştırması)

Dr. Mutlu Uygur
Mersin İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Türkiye
ORCID: 0000-0002-7756-2576
mutluygur@gmail.com

Özet

Bu çalışmada ilkokullarda eğitimde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir. Görüşlerin belirlenmesinde nitel ve nicel desenin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Çalışmada iki araştırma grubu bulunmaktadır. Odak grup araştırma grubunu alanında en az on yıl öğretmenlik deneyimi bulunan ve teknolojiyi etkin olarak kullanan 6 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Anket maddelerini cevaplayan öğretmenlerin oluşturduğu araştırma grubunu ise 60 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma, 2020 yılının başında Mersin'de bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama araçları olarak odak grup görüşmesi açık uçlu soru formu ve bilgi iletişim teknolojilerine yönelik öğretmen görüş anketi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinde tüm görüşme dijital yolla kayıt altına alınmış ve iki uzman tarafından analiz edilmiştir. Bulgular cümle temelli olarak tabloda verilmiştir. Anketten elde edilen bulgular ise analiz edilerek yüzde ve frekans olarak tabloda verilmiştir. Odak grup görüşmesinden ve anketten elde edilen bulgular harmanlanarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulara göre eğitimde bilgi iletişim teknolojileri öğrenciler için eğitici ve eğlencelidir. Bunun yanında öğrencileri sosyallikten uzaklaştırması ve bazı durumlarda bağımlılık oluşturması olumsuz yönleridir. Öğretmenler günümüzde eğitimde bilgi iletişim teknolojilerini kullanmanın kaçınılmaz ve önemli olduğu görüşündedir.

Anahtar Sözcükler: *Eğitim, İlkokul, Sınıf öğretmenleri, Bilgi iletişim teknolojileri*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 165-177

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-07-18
Kabul: 2022-10-19

Suggested Citation

Uygur, M. (2022). Eğitimde Bilgi İletişim teknolojilerinin kullanımı: sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi (bir karma yöntem araştırması), *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 165-177. DOI: DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1145117

Genişletilmiş Özet

***Problem*:** Özellikle 21. yüzyılda teknolojinin toplumdaki yeri gün geçtikçe daha çok ağırlık kazanmakta ve giderek vazgeçilmez bir hale gelmektedir. Eğitimde Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) kullanımının akademik başarıdan, tutuma pek çok değişken üzerinde olumlu etkilerinin olduğu çeşitli çalışmalarda görülmüş, bilgi iletişim teknolojilerinin öğrenme ve öğretme süreçleri ile bütünleştirilmesinin gerekli ve önemli olduğu vurgulanmıştır (Allegra, Chifari & Ottaviano, 2001; Loveless, 2003; Çoklar, 2015; Kerr, 1996; Whitton, 2007). Bilgi iletişim teknolojileri kavramı, bilginin başat olduğu ve bu bilginin gittikçe yoğunluk kazanan şebekeler vasıtasıyla iletildiği teknolojiler bütünüdür (Erdoğan ve Bilir 2002: 50). Usluel, Mumcu ve Demiraslan (2007) eğitimde ve öğrenme ortamlarında BİT'in bir amaç değil öğrenme hedeflerinin kazandırılmasında bir araç olarak kullanılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu noktada öğretmenlerin sınıf etkinliklerinde özel konu alanlarına bağlı olarak BİT'i düzenli olarak kullanmaları gerektiği belirtilmektedir. Eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı, sağladığı olumlu çıktılar nedeniyle eskiden beri eğitimcilerin vazgeçilmezi olmuştur. Günümüzde, artırılmış gerçeklik uygulamaları, kodlama etkinlikleri, robotik çalışmalar ve STEM etkinlikleri gibi eğitim teknolojilerine dayanan yeni uygulamalar ve bunun yanında mobil öğrenme araçlarının gelişimi eğitimde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımını daha da yaygın ve önemli hale getirmiştir.

Bu araştırmanın amacı eğitimde bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerini incelemektir. Bu amaçla araştırmada sınıf öğretmenlerinin, teknolojinin öğrenciler üzerindeki olumlu-olumsuz etkilerine yönelik görüşleri ve yapılabileceklere yönelik önerileri karma araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi, "Eğitimde bilgi iletişim teknolojileri kullanımının öğrenciler üzerindeki etkilerine yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" şeklinde oluşturulmuştur.

***Yöntem*:** Bu araştırma, karma yöntem araştırmalarından keşfedici sıralı desen modeline göre yapılandırılmıştır. Creswell ve Clark (2017) ise karma yöntem çalışmalarını açıklayıcı desen (explanatory design), keşfedici desen (exploratory design), çeşitleme-üçgenleme desen (triangulation design) ve iç içe geçmiş desen (embedded design) olarak sınıflandırmışlardır. Bu araştırmada çalışmanın yapısına uygun olduğu için keşfedici sıralı desen kullanılması tercih edilmiştir. Keşfedici sıralı desen araştırmalarında amaç, nitel desenle ulaşılan bulguların nicel olarak sınanmasıdır (Creswell & Creswell, 2017).

Araştırmada 2 adet veri toplama aracı bulunmaktadır. İlk veri toplama aracı, odak grup görüşmesi soru formudur. Araştırmanın ikinci veri toplama aracı ise odak grup görüşmesinden elde edilen nitel bulgulardan geliştirilen bilgi iletişim teknolojilerinin eğitim aracı olarak kullanımına yönelik öğretmen görüş anketidir.

Bu araştırmada ilk çalışma grubu 6 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın ikinci çalışma grubu ise bir devlet okulunda etkin olarak öğretmenlik görevi yürüten ve bilgi iletişim teknolojilerinin eğitim aracı olarak kullanımına yönelik öğretmen görüş anketini cevaplayan 60 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Bu çalışmada verilerin içerik analizleri sonucunda bulgular kelime ve cümle temelli sunulmuştur. Araştırmanın diğer bir veri toplama aracı olan bilgi iletişim teknolojilerinin eğitim aracı olarak kullanımına yönelik öğretmen görüş anketi ise odak grup görüşmesinden elde edilen görüşlere göre ifadelerin benzerliklerine göre sınıflandırılarak hazırlanmıştır. Anket maddelerini 5 öğretmen değerlendirmiş ve kapsam geçerlilik değeri 0.99 altındaki maddeler anket formundan çıkarılmıştır. Ardından bağımsız iki uzman anketi yapı ve dil geçerliliği açısından incelemiş ve ankete son hali verilmiştir. Anketten elde edilen bulgular yüzde ve frekans olarak tabloda verilmiştir.

***Bulgular*:** Öğretmenler çoğunlukla bilgi iletişim teknolojilerinin öğrencilerin eğlenerek öğrenmesini sağladığını, bu yolla derse daha kolay motive olduklarını, 3 boyutlu uygulamalarla daha hızlı öğrendiklerini, bilgiye daha hızlı ve kolay ulaştıklarını ve sebep-sonuç ilişkisi kurmada daha başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerini içeren bazı cümleler aşağıda verilmiştir.

"Sınıf ortamında öğretilenleri görselleştirerek bilginin kalıcı olmasını sağlar"
"Öğrenciler kendileri araştırıp bilgiye ulaşır ve böylece kendilerine güvenleri artar"
"Araştırdığı konunun üzerinde bireysel yorumlar yapabilir."
"Araştırdıkları konuyu (bilgileri) başkalarıyla paylaşır."

Öğretmenler, bilgi iletişim teknolojileri kullanımının öğrencileri asosyalleştirme, bağımlılık yapabilme, öğrencileri tembelleştirme ve hareketsizleştirme gibi olumsuz etkileri olabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmen görüşlerini içeren bazı cümleler aşağıda verilmiştir.
"Aşırı kullanımı sağlık sorunlarına neden oluyor."
"Tembellik ve hareketsizliğe neden oluyor."
"Gerçek, somut paylaşımlar sanal paylaşımlara dönüşüyor."
"İfade bozukluklarına neden olabiliyor."
"Öğrencileri bireyselleştiriyor."

Öğretmenlerin eğitimde BİT kullanımının olumlu etkileri olarak en yüksek katılımı, "Öğrenciler bilgiye daha hızlı ve kolay ulaşır." ve "Öğrenciler için eğlencelidir." ifadelerine gösterdiği görülmektedir. "Uzun süreli kullanımı öğrencinin sağlığını olumsuz etkiler." ve "Uzun süreli kullanımı öğrencilerde davranış ve ifade bozukluklarına neden olabilir." ifadeleri ise öğretmenlerin BİT kullanımının olumsuz etkileri olarak en çok katılım gösterdiği ifadeler olmuştur.

Sonuç ve Öneriler: Nitel ve nicel bulgular birleştirilip yorumlandığında görülmektedir ki öğretmenler, eğitimde bilgi iletişim teknolojileri kullanımının bağımlılık oluşturma, ruh ve beden sağlığını olumsuz etkileme yönünün en önemli olumsuz etkileri olduğu görüşündedirler. Öğretmenler tema veya konu boyunca sadece BİT'e dayalı eğitim uygulamalarının olumsuz etkileri olacağı görüşündedir. Bu nedenle örneğin tema boyunca uzun süreli kullanımı önermemektedirler. BİT içerikli uygulamalar deney, gözlem, drama, rol yapma gibi öğrencilerin karşılıklı etkileşimde bulabileceği etkinliklerle zenginleştirilmelidir. BİT uygulamaları eğitim ortamlarını destekleyici nitelikte kullanılmalıdır. O Eğitimde BİT kullanımı sırasında bütün bu olumlu ve olumsuz etkilere dikkat edilmelidir. O Eğitimde BİT kullanımında olumsuz etkileri en aza indirecek düzenlemeler yapılmalıdır. O Eğitimde BİT amaç değil araç olmalıdır. O Eğitimde BİT kullanırken eğitimciler öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin sürekliliğine dikkat etmelidir. O Eğitimde BİT öğrenci etkileşimini sağlayan yöntem ve tekniklerin destekleyicisi olarak düzenlenmelidir. O Eğitimde BİT kullanırken uygulama ve etkinliklerin öğrenci yaş ve hazır bulunuşluğuna uygun olmasına dikkat edilmelidir.

Examination of the Competencies of Science Teachers about Inclusive Education and Determination of Their Opinions

Assist.Prof.Dr.Emrah Özbuğutu
Siirt University - Turkey
ORCID:0000-0003-3507-2680
emrahozbugutu@hotmail.com

Assist.Prof.Dr.Ersin Elmacı
Siirt University - Turkey
ORCID: 0000-0003-2265-2002
ersinelmaci@siirt.edu.tr

Abstract

This study was carried out to determine the competencies of science teachers towards education through inclusion as well as their opinions. In the study, the triangulation method, one of the mixed pattern methods, was used. In the triangulation method, quantitative and qualitative data were collected simultaneously. In the quantitative part of the study, the screening method was used. Quantitative data were collected with the Inclusive Education Questionnaire developed by Aksüt, Battal and Yaldız (2005) and analyzed in the SPSS 26 program. Independent t-test was used to understand whether there was a significant difference in terms of gender variable, and ANOVA test was used to determine whether there was a significant difference in terms of professional experience and age. In the qualitative part of the research, interviews were conducted. Qualitative data were collected via a semi-structured interview form developed by the researchers and analyzed by content analysis technique. Each question in the interview form was analyzed separately and the results were given in form of frequency and percentage. In the 2020-2021 academic year, 115 science teachers working in Siirt participated in the study and 105 forms were evaluated. According to the quantitative results of the study, no significant difference was found between the competencies of science teachers in terms of gender, professional experience, and age for inclusion. On the other hand, the competencies of science teachers for education through inclusion are graded as "I agree" in terms of the sub-dimensions including knowing individuals with special education needs, knowing and applying information about inclusion, measurement and evaluation and in total while their competencies are graded as "I am undecided" in terms of knowing and using the educational methods and techniques used during inclusive education. According to the results of the qualitative data of the research, it was observed that most of the teachers feel incompetent in inclusive education while the majority of those who feel incompetent in inclusive education ask for help from the school counsellor, take care of the students one-on-one, and do not use support-special services for education. Besides, it was observed that most of the teachers do not receive any training on the subject and the majority of the fields are only related to inclusive education in undergraduate education, and many teachers have little knowledge about IEP.

Keywords: *Education, Inclusive education, Science teachers, Competencies of science teachers*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 178-203

Research Article

Received: 2022-07-25
Accepted: 2022-10-20

Suggested Citation

Özbuğutu, E. and Elmacı, E. (2022). Examination of the competencies of science teachers about inclusive education and determination of their opinions, *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 173-203. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1148519

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Comeru, Lopez, Braga, Mota, and Galvao (2021) also conducted a bibliometric and descriptive analysis of inclusive education in science education. According to the results of this study, the majority of the studies were carried out in the fields of special education, rehabilitation, and biomedical studies. In addition, they reported that the majority of the journals that deal with studies on inclusion see them as a special education field, not a science field, and the majority of the authors concentrate on a few research centres. What is also reported is that although there are an increasing number of articles on the subject, the number of studies associating science education with inclusive education is limited. One of the most important factors in the success of inclusive practices is the teacher, who is the instructor of the course. From this point of view, it is of great importance to determine the competencies of science teachers about inclusive education and their opinions. In addition, this study will ensure that important data on inclusive education for science teachers are obtained and deficiencies are determined. This research seeks to reveal the competencies of science teachers towards inclusive education and to understand their opinions on the subject. For this purpose, the following research questions were addressed:

1. What are the competencies of science teachers towards inclusive education?
2. Is there a significant difference between the genders of science teachers and their competencies in inclusive education?
3. Is there a significant difference between the working time of science teachers in the profession and their qualifications for inclusive education?
4. Is there a significant difference between the ages of science teachers and their competencies in inclusive education?
5. Do science teachers have enough knowledge to know individuals who need special education?
6. Do science teachers know and apply the principles of inclusive education?
7. Is it sufficient for science teachers to know and use the education and training methods and techniques used in inclusive education practices?
8. Do science teachers have enough knowledge about measurement and evaluation?
9. What are the opinions of science teachers on inclusive education?

Method: The triangulation design, which is one of the mixed model research design types, was used. The mixed model is an approach that includes the use of qualitative and quantitative methods together in a single study, and using these methods together provides a better understanding of the research problem compared to using each method separately. In the triangulation pattern, the quantitative and qualitative data of the research are collected at the same time, and the weight of these data (quantitative and qualitative) in the research is equal (Creswell & Clark, 2007). In the quantitative part of the study, a questionnaire was used to determine the competencies of science teachers for inclusive education. In the qualitative part of the study, a semi-structured interview form consisting of four questions was used to determine the competencies of science teachers in inclusive education.

Population and Sample

The sample of the study consisted of 115 science teachers working in Siirt, but since the number of valid forms was 105, 10 forms were excluded. While collecting the quantitative and qualitative data of the study, the goal was to reach all science teachers in Siirt.

Data Collection Tools

1- Inclusive Education Questionnaire

In order to collect the data in the research, the "Inclusive Education Questionnaire" developed by Aksüt, Battal and Yaldız, (2005) was used. It consists of four sections: knowing the individuals who need special education, knowing and applying the principles of inclusive education, knowing and using the education-teaching methods and techniques used during inclusive education, and measurement and evaluation. Three questionnaire items were aimed at determining the competence to know the individuals who need special education, 12 questionnaire items were aimed at determining the

competence to know and use the methods and techniques applied in inclusive education, nine questionnaire items were aimed at determining the competence to know and apply the principles of inclusive education, and four questionnaire items were aimed at determining their competence in measurement and evaluation. Considering the questionnaire, which consists of four parts, the reliability coefficient was calculated as ,880 for the overall scale while it was calculated as 0.713 for knowing individuals in need of special education, 0.674 for knowing and applying the principles of inclusive education, 0.866 for knowing and using the education-teaching methods and techniques used during inclusive education, and 0.617 for measurement and evaluation.

The width of the scale range was calculated with the formula of "range width/number of groups to be made" (Tekin, 1996). The arithmetic mean ranges used in the interpretation of the findings are as follows: "1.00−1.80 = Definitely Disagree", "1.81−2.60 =Disagree", "2.61−3.40 =Undecided", "3.41−4.20 = Agree" and "4.21−5.00 = Definitely agree".

2- Interview Form

A semi-structured interview form consisting of four open-ended questions developed by the researchers was used. The interview form was aimed at determining how competent the teachers feel, understanding how they fulfil needs, revealing the way they follow science lessons in the classes with inclusive students, their views on the Individualized Education Program (IEP), and how they benefit from special support services, providing education related to inclusive education, and finding out whether they have received education and if so, what kind of training they have received. To check the suitability of this form for the purpose, two experts in the field of science education and two experts in the field of special education were consulted. Necessary adjustments were made in line with the opinions of the experts and the form was finalized.

Questions included in the interview form are as follows:

Question 1-Do you feel competent in inclusive education? How do you improve yourself on the issues you feel lacking?

Question 2-What ways do you follow in classrooms with inclusive students while teaching science lessons? What do you know about IEP (Individualized Education Program)?

Question 3-Do you use support special education services? How do you take advantage of it?

Question 4-Have you taken any lessons, courses, etc. related to inclusive education before? If yes, what training have you received?

Analysis of Data

SPSS 26 program was used to analyse the quantitative data of the study. Independent t-test was used to determine the relationship between the gender of the participants and their competencies for inclusive education, and ANOVA was used to determine the relationship between professional experience and age and their competencies for inclusive education. In addition, descriptive statistics were also made and the mean and standard deviation values were given.

Content analysis technique was used while analysing the qualitative data of the research. The purpose of content analysis is to reach the concepts and relationships that can explain the obtained data. One of the basic operations in qualitative data analysis is to bring similar data together within the framework of certain concepts and themes as well as to organize and interpret this data in a way that readers can understand (Yıldırım & Şimşek, 2008; Kahyaoğlu & Çetin 2015). The answers given by the participants to the questions were examined independently by two expert educators, respectively, and codes were created. Without interacting with each other, two independent coders should provide a minimum of 70% consistency by numerically comparing the differences and similarities of the same data set in different environments (Çepni & Geçit 2020). In this study, the reliability formula suggested by Miles and Huberman (1994) was used (Reliability = Consensus/Consensus + Disagreement) and when the codes of two field educators were compared, it was found that they were compatible by 85%. In addition, direct quotations from the statements of the pre-service teachers were included to increase the reliability of the research, and the order of the participants (1.S, 2.S, 3.S...) and their gender (F, M)

were given. To increase the validity of the research, the literature was examined and expert opinions were taken while the form was being prepared. In the analysis of the data, attention was paid to make the subject as detailed and concise as possible. In addition, the participation of teachers was based on volunteerism and the goal was to ensure that they answer the questions sincerely and fully reflect the researched subject. In line with these results, it is understood that the interview form can be used in terms of validity and reliability.

Findings: According to the results of the research, no significant difference was found between the gender, professional experience, and age of science teachers and their competencies inclusive education. Hamid and Mohamed (2021) investigated teachers' attitudes towards inclusive education and found that there was no significant difference in terms of teachers' gender and attitudes.

It was observed that the competencies of science teachers for inclusive education are graded as "I agree" in terms of the sub-dimensions including knowing individuals with special education needs, knowing and applying information about inclusion, measurement and evaluation and in total while their competencies are graded as "I am undecided" in terms of knowing and using the educational methods and techniques used during inclusive education. In this respect, it was determined that they scored lower in the third sub-dimension compared to the other sub-dimensions. It is noteworthy that although science teachers generally know the teaching methods and techniques, the scores in this dimension are low. As a result of the descriptive analysis of the item "I know the necessary methods for inclusive education", which is the 3rd item in the scale, the participants responded as "undecided". Considering the answers given by the science teachers to the questions in the interview form asked in the qualitative aspect of the research, it was seen that the majority of them did not receive any training (76,65%) during and after their university education regarding inclusive education. It can be said that the low score in the third sub-dimension is related to this situation. It was determined that most of those who stated that they received education took courses during their undergraduate education (Special Education and Inclusive Education).

Karaca (2018) reported that teachers are inadequate in using methods and techniques in inclusive education. Akkuş (2019) received the opinions of teacher and concluded that the teaching of lessons with innovative teaching methods and techniques rather than traditional methods would be more positive for students with special needs. Considering the individual differences of students with special needs, methods and techniques for these students should be preferred and these methods should be applied in the lessons for an effective inclusive education. Considering the qualitative data of the study, it was understood that some teachers followed more than one path in inclusive education. It was also determined that teachers mostly prefer to deal with students one-on-one. In addition, it was determined that the teachers progressed from easy to difficult, used materials to concretize the subjects, and made simple activities for students with special needs. In teaching science lesson to students with special needs, small group teaching, observing learning, non-targeted knowledge teaching, peer teaching, direct teaching and error-free teaching methods should be used (Batu, 2008).

Considering the answers given by the science teachers to the interview form in the research, it was understood that most of them saw themselves as sufficient, and some of them felt less sufficient despite being aware of their deficiencies. One may notice that teachers who feel completely inadequate constitute approximately one third of the participants. In this respect, it was understood that the results of the qualitative analysis were in parallel with the "agree" level, which is the total dimension level of the scale of competency for inclusive education.

In this study, it was understood that science teachers responded as "agree" in knowing individuals who need special education. This result reveals that teachers are aware of the differences of individuals who need special education. Battal (2007) reported that branch teachers responded as "moderate" in terms of their ability to know individuals who need special inclusive education. Unlike this study, Demirbilek and Levent (2020) concluded that teachers do not have enough knowledge to know students with special needs.

It was determined that science teachers responded as "agree" in the second sub-dimension of the scale. Besides, as a result of the descriptive analysis, science teachers' responded as "definitely agree" for Item 22 (I believe it would be more beneficial to cooperate with educational psychologists and

psychological counselors for students who need inclusive education) and item 24 (In order for the inclusive education to yield a successful result, I think that the families of the students, the immediate environment, and personnel should be informed). In addition to these, item 18 (I think that teachers should cooperate to investigate and solve students' problems) was responded as "definitely agree". In these items, it was concluded that educational psychologists and psychological counselors should work together for students with special needs and that in order for the results of education to be productive through inclusion/integration, the families, relatives, and relevant units of the students should be informed and teachers should work in cooperation. In addition to these, in the interview form, it was concluded that the teachers received help from other teachers (22.4%) to make up for their deficiencies.

As a result of the analysis of the quantitative data of the research, it was understood that science teachers responded as "agree" in terms of the measurement and evaluation sub-dimension. The descriptive analysis of this sub-dimension revealed that the item with the highest average was item 25, and in this item, most of the teachers thought that exams with few questions and short answers should be done during the evaluation of students with attention deficit disorder. In addition, as a result of the qualitative analyzes, it was concluded that six science teachers took the exams of students in need of special education separately.

Looking at the results of the qualitative analysis of the research, it was understood that a great majority of the teachers did not have knowledge about IEP. Yazıcıoğlu (2019) reported that the participants had wrong information about IEP in the study titled "Determining the opinions of school principals and school counselors regarding inclusive practices in Anatolian high schools". In addition, other studies have reported that the application of IEP for students with special needs will affect student achievement (Allen and Cowdery, 2015; Lewis and Doorlag, 2011).

Suggestions: Eliminating the deficiencies and mistakes of teachers about IEP preparation is of great importance in terms of inclusive education. Teachers can be informed about IEP in in-service courses, and it should be implemented in different practices such as vocational courses, seminars, conferences by expert trainers to increase teachers' professional competencies related to inclusive education.

For an effective inclusive education, methods and techniques should be preferred considering the individual differences of all students and these methods should be applied in the lessons.

In line with the results determined, for an effective inclusive education, experts including psychologists, counselors, physiotherapists, etc. need to work together.

It can be said that it will play an important role in raising the awareness of students that science or other branch teachers give inclusive education in schools at regular intervals by experts or academicians who have done interdisciplinary studies in these fields so that teachers can know students who may have special needs.

It is also important for inclusive education to prepare exams suitable for the level, taking into account the students receiving inclusive education while conducting assessment exams.

It is necessary to eliminate the deficiencies in the support-special services of science teachers. In this regard, it is necessary to meet the needs of teachers and increase physical opportunities. It is also important to guide teachers to use support special services.

Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimine Yönelik Yeterlilikleri ve Görüşleri

Dr.Öğrt. Üyesi Emrah Özbuğutu
Siirt Üniversitesi - Türkiye
ORCID:0000-0003-3507-2680
emrahozbugutu@hotmail.com

Dr.Öğrt. Üyesi Ersin Elmacı
Siirt Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-2265-2002
ersinelmaci@siirt.edu.tr

Özet

Bu araştırma, fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterliliklerinin belirlenmesi ve görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışma da karma desen yöntemlerinden üçleme yöntemi kullanılmıştır. Üçleme yönteminde nicel ve nitel veriler aynı anda toplanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında tarama yöntemi kullanılmıştır. Nicel verileri Aksüt, Battal ve Yaldız (2005) tarafından geliştirilen Kaynaştırma Eğitim Anketi ile toplanmış olup SPSS 26 programında analiz edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olup olmadığını anlamak için bağımsız t testi, mesleki tecrübe ve yaş açısından anlamlı farklılık olup olmadığına bakılırken de ANOVA testi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olup içerik analizi tekniği ile çözümleniştir. Görüşme formundaki her soru ayrı ayrı analiz edilmiş olup sonuçlar frekans ve yüzde olarak verilmiştir. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Siirt ilinde görevli 115 fen bilgisi öğretmeni katılmıştır. Araştırmanın hem nicel verileri hem de nitel verileri bu katılımcılardan elde edilmiştir. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki tecrübe ve yaş açısından kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla beraber fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterliliklerinin; özel eğitim gerektiren bireyleri tanıma, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili bilgileri bilme ve uygulama ve ölçme ve değerlendirme alt boyutlarında ve toplamda "katılıyorum" düzeyinde olduğu, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sırasında kullanılan eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme alt boyutunda ise "kararsızım" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmanın nitel verilerinin sonuçlarına göre de öğretmenlerin büyük bir kısmının; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde kendini yeterli hissettiği, yetersiz hissedenlerin büyük çoğunluğunun rehber öğretmenden yardım istedikleri, öğrenciyle birebir ilgilendikleri, destek özel eğitim hizmetlerini kullanmadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca birçok öğretmenin konu ile ilgili herhangi bir eğitim almadığı, alanların çoğunluğunun ise yalnızca lisans eğitiminde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili ders aldıkları, çok az öğretmenin BEP hakkında bilgi sahibi olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Kaynaştırma/Bütünleştirme yoluyla eğitim, Fen bilgisi öğretmenleri, Fen bilgisi öğretmenlerinin yeterliği*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 173-203

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-07-25
Kabul: 2022-10-20

Önerilen Atıf

Özbuğutu, E. ve Elmacı, E. (2022). Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik yeterlilikleri ve görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 173-203. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1148519

GİRİŞ

Yaşadığımız dünyada bireyler benzer özelliklere sahip olabilecekleri gibi farklı özelliklerle de sahip olabilirler. Bu durum bireyleri, hayatı anlama; ayakları üzerinde durma; öğrenme biçimi ve hızı; öğrendiklerini uygulama; gibi birçok özellik açısından farklı kılar (Diken ve Batu, 2010). Yaşıtlarından fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikler açısından farklı yeterlikleri olan bireyler özel eğitim gereksinimli bireyler olarak kategorisinde değerlendirilebilir (Toprakçı, 2017). Özel eğitime gereksinimli bireyler öğrenmelerinde normal gelişim gösteren yaşıtlarına göre daha fazla güçlükle karşı karşıya gelebilmektedirler (Sarı ve Pürsün, 2016). Bu bireylerin ihtiyaçlarının, bireysel farklılıklarına uygun bir şekilde giderilmesi yasal mevzuatlar ile düzenlenmiştir (MEB, 2015). Bireylerin sürekli değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmalarını sağlamak için bireysel faklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır (Kargın, 2004). Her bireyin kendine özgü özellikleri olduğu düşünüldüğünde verilecek olan eğitimin bu kapsamda planlanması bir gerekliliktir.

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik sürece bakıldığında, ilk başlarda eğitim ortamlarının ayrı olduğu bilinmektedir. Çocuk Hakları Evrensel Beyannamesi ile birlikte 7-10 Haziran 1994 tarihinde İspanya'nın Salamanca şehrinde 92 devlet ve 25 uluslararası katılımcının bir araya gelerek imza altına aldıkları Salamanca bildirisinde de herkesi kapsayan eğitim yaklaşımına ve herkes için eğitime vurgu yapılmıştır (Dede,1996). Bu bildirgenin imzalanmasından sonra 2006 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulunca kabul edilen Birleşmiş Milletler Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme'nin 24. Maddesi de özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine vurgu yapmaktadır. Sözleşmenin bu maddesi ile özel gereksinimi bireylerin yaşıtlarıyla bir arada eğitim almalarına vurgu yapmakta ve bu uygulamaların hayata geçirilmesine yönelik önlem ve tedbirleri içermektedir. Bu durum kaynaştırma/ bütünleştirme eğitim anlayışının temelinin oluşturmaktadır. Kaynaştırma (kaynaştırma/bütünleştirme) eğitiminin özünde özel gereksinimli öğrencilerin: (1) ailedeki diğer kardeşleri ve yaşıtlarıyla aynı okula gitmeleri, (2) yaşıtlarıyla aynı sınıfta bulunmaları, (3) öğrencilerin ve/veya öğretmenlerin gereksinim duydukları destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanması gerekliliği bulunmaktadır (York and Tundidor, 1995). Kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi özel gereksinimli öğrenciler ve özel gereksinimli olmayan yaşıtlarının en az kısıtlayıcı eğitim ortamında birlikte eğitim alabilmeleri için bir çözüm sunmaktadır. Bunun sonucu olarak bu bireyler ile yaşıtları aynı sınıf ortamında birlikte eğitim görmeye başlamışlardır. Böylelikle özel gereksinimli bireyler ile yaşıtlarının eşit düzeyde eğitim alma hakkı sağlanmıştır.

Okuldaki tüm öğrenciler, öğretmen ve idareciler, okul personeli ve tüm öğrencilerin aileleri kaynaştırma/bütünleştirme eğitimin bir parçası olduğundan dolayı özel gereksinimli bireylerin eğitimi yalnızca "Özel Eğitim" alanını ilgilendiren bir konu olmamaktadır (Güven ve Çevik, 2011). Kaynaştırma uygulamaları normal eğitim ortamlarında sürdürüldüğünden özel gereksinimli öğrenciler tıpkı diğer normal yaşıtları gibi birçok ders ile karşılaşmaktadır. Bu derslerden birisi de öğrencilerde Fen okuryazarlığının oluşmasını sağlayan Fen Bilgisi dersidir. Bazı özel eğitimciler fen bilgisi derslerinin özel gereksinimli öğrencilere sunduğu içerik açısından en kıymetli alanlar arasında olduğunu belirtmişlerdir (Kızılaslan ve Sözbilir, 2017). Günlük yaşantımızda birçok olayda nasıl sorusuna cevap bulduğumuz fen bilgisi, özel gereksinimli öğrencilerin de yaşamı anlamaları bakımından çok önemlidir. Bu açıdan bakıldığında bu öğrencilerin eğitimlerinde fen bilgisi eğitimi ön planda tutulmalıdır.

Konu ile ilgili artan sayıda makale olmasına rağmen fen bilgisi eğitimi ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi ilişkilendiren çalışma sayısının az olduğu belirlenmiştir (Comeru, Lopez, Braga, Mota and Galvao, 2021). Literatür incelendiğinde; yapılan çalışmaların genellikle okul öncesi öğretmenlerinin (Bulut, 2020), sınıf öğretmenlerinin (Stavroussi, Didaskalou and Green, 2021), öğretmen adaylarının (Gürgür, Kış ve Akçamete, 2012; Kayhan, Şengül ve Pıştav Akmeşe, 2012; Yaralı, 2015; Mertoğlu, 2020; Kuyini, Desai, Sharma, 2020; Opoku, Nketsia, Alzyoudi, Dogbeve Okyere, 2021; Shyman, 2022; Yazçayır ve Girgin, 2018), rehber öğretmenlerin (Habiboğlu, 2018) ve ailelerin (Çolak, Vuran ve Uzuner, 2013; Tekinarslan, Sivrikaya, Keskin, Özlü ve Rasmussen, 2018) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik görüş ve önerilerinin alındığı görülmektedir. Abels, Koliander, Plotz (2020)' de özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yönelik kimya eğitimi ile ilgili bir durum çalışması yapmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, eğitimin her kademesinde bulunabileceği

düşüncesiyle, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim çerçevesinde özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan veya çalışacak farklı branş öğretmenlerine yönelik çalışmalar yapılmasının öneminden bahsetmişlerdir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sürecinde farklı branşlarda görevli öğretmenlerin de yer alması gerekliliğine rağmen çoğunlukla okul öncesi, sınıf ve rehber öğretmenlerin görüşlerine başvurulması, bu branşlar dışındaki diğer öğretmenlerle ilgili çalışmaların az olması önemli bir eksiklik olarak düşünülmektedir (Balçın, Coştu ve Mertoğlu, 2019). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim bünyesinde hazırlanan BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise, çalışmaların genellikle sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri (Camadan, 2012), sınıf öğretmenleri ve rehber öğretmenlerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerileri (Kuyumcu, 2011), zihinsel engellilere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri (Avcıoğlu, 2011) ve özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Can, 2015) üzerine odaklanıldığı belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde Comeru, Lopez, Braga, Mota ve Galvao (2021) çalışmalarında, Fen bilgisi eğitiminde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin bibliyometrik ve tanımlayıcı analizini yapmış ve konu ile ilgili yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun özel eğitim, rehabilitasyon ve biyomedikal çalışma alanlarında olduğunu tespit etmişlerdir. Bununla beraber kaynaştırma /bütünleştirme çalışmalarını ele alan dergilerin büyük çoğunluğunun fen bilgisi alanı olarak değil de özel eğitim alanı olarak gördüklerini buna ilave olarak yazarların çoğunluğunun birkaç araştırma merkezine yoğunlaştığını belirtmişlerdir.

Denizli ve Uzoğlu (2014) fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları süreci ile ilgili 28 öğretmeninin görüşlerini almıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ifadelerine göre; bilgi, fiziksel altyapı, materyal ve uzman desteği eksikliği, RAM işlevinin yetersizliği, okul yönetimi öğretmenler-veli dâhil olmak üzere süreçte yer alan bireylerle işbirliğinin tam olarak gerçekleşmediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca müfredat yoğunluğundan dolayı zaman problemi yaşadıklarını, verilen hizmet içi kursların verimli ve uygulamaya dönük olmadığını belirtmişlerdir.

Devecioğlu, Zorluoğlu ve Doğru (2022) fen bilgisi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere eğitsel oyun tekniği ile fen derslerinin anlatılması hakkındaki görüşlerini almıştır. Çalışma sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin 'kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi' hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları; derslerde öğretim, yöntem ve teknikleri kullanırken öğrenciler arasında bir farklılık gözetmedikleri; öğretmenlerin derslere gelmeden önce özel gereksinimli öğrencilere yönelik herhangi bir ön hazırlık yapmadıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yazıcıoğlu ve Kızılaslan (2021) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen bilgisi eğitimi ile ilgili bir çalışma yapmışlardır ve çalışmalarında zihinsel yetersizliği olan bireyler için fen bilgisi derslerinde kullanılan yöntem ve stratejiler üzerinde durmuş olup dersler kullanılan strateji ve yapılan etkinliklerin özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerini desteklediğini belirtmişlerdir.

Karabulut, Uçar ve Uçar (2021) özel gereksinimli öğrencilerle fen bilgisi öğretimine ilişkin yapılan araştırmaları incelemiş ve Türkiye'de yapılan 25 çalışmaya ulaşmışlardır. Konu ile ilgili yapılan çalışmaların büyük bir kısmının nicel çalışmalar olduğu ve bu çalışmalarında büyük bir kısmının tek denekli çalışmalar olduğunu belirtmişlerdir. Bunlara ilave olarak özellikle son yıllarda özel gereksinimli bireylerle fen bilgisi öğretimine ilişkin yapılan çalışmaların sayısının arttığından bahsetmişlerdir. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen fen bilgisi derslerinin öğretimi aşamasında farklı yöntem, etkililik ve verimliliklerinin araştırıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulduğundan ve sorunların çözümüne yönelik olarak eylem araştırmalarının yapılmasının gerekliliğinden bahsetmişlerdir.

Fen bilgisi dersi oldukça soyut, olmakla beraber yabancı kavramlar da içermektedir. Nitekim özel gereksinimli öğrencilerin fen kavramlarının anlaşılması hususunda zorluklar yaşadıkları bilinmektedir (Karaer, 2017). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin amacına ulaşmasında en önemli faktörlerden biri de dersin etkili bir şekilde öğretilmesinde görevli olan öğretmenlerdir (Mertoğlu, Sarı, Pusmaz ve Balçın, 2020). Özel eğitime gereksinimli bireyler için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında öğretmen yeterliği eğitim dünyasında sıklıkla üzerinde durulan ve tartışılan bir konudur. Yapılan araştırmalarda sınıfında özel gereksinimli birey olan öğretmenlerin büyük bir kısmının bu eğitim hakkında yeterli olmadıkları belirlenmiştir (Bayar, 2015; Dağlıoğlu, 2010; Gök ve Erbaş, 2011; Mertoğlu, 2018). Literatürde öğretmenlerin aldıkları eğitim, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik alınan eğitim, önceki yıllarda özel gereksinimli öğrencilerle çalışma durumlarının kaynaştırma/bütünleştirme

yoluyla eğitime yönelik tutumlarını etkilediği bilinmektedir (Avramidis ve Norwich, 2002; Avramidis, Baylis and Burden, 2010; Yazıcıoğlu, 2019). Belirtilen bu nedenlerden dolayı okullarda görevli olan fen bilgisi öğretmenlerinin de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim hakkındaki bilgi, deneyim ve yeterliliklerinin araştırılması bir gereklilik haline getirmiştir. Bu açıdan bakıldığında fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterliliklerinin tespit edilmesi ve görüşlerinin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırma ile fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik yeterliliklerin ne düzeyde olduğu, özel gereksinimli bireyleri fark etmede yeterince bilgiye sahip olup olmadıkları, kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitimle ilgili ilkeleri bilme ve uygulayabilme konusunda ne düzeyde oldukları, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini bilme ve kullanabilme konusunda yeterli olup olmadıkları, fen bilgisi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarında hangi yolları izledikleri, BEP hakkında neler bildikleri ve uygulayıp uygulamadıkları, destek özel eğitim hizmetlerini kullanıp kullanmadıkları ve ne şekilde kullandıkları ile ilgili veriler elde edilip eksilikler de tespit edilmiş olacaktır. Bu araştırma bu yönleriyle önem taşımaktadır. Belirtilen bu amaçlar doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevaplar aranmıştır.

1. Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ilişkin yeterlilik düzeyleri nedir?
2. Fen bilgisi öğretmenlerin cinsiyetleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Fen bilgisi öğretmenlerinin meslekte çalışma süreleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Fen bilgisi öğretmenlerinin yaşları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Fen bilgisi öğretmenleri özel eğitim gerektiren bireyleri fark etmede yeterince bilgiye sahip midir?
6. Fen bilgisi öğretmenleri, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili ilkeleri bilmekte ve uygulayabilmekte midir?
7. Fen bilgisi öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında kullanılan eğitim öğretim yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilmede yeterli midir?
8. Fen bilgisi öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip midir?
9. Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada karma model araştırma deseni çeşitlerinden üçleme deseni kullanılmıştır. Karma model, tek bir çalışma içerisinde nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanımını içeren bir yaklaşımdır bu yöntemlerin birlikte kullanılması, her bir yöntemin ayrı ayrı kullanımına kıyasla araştırma problemini daha etkili bir biçimde açıklamaktadır. Üçleme deseninde nicel veriler ile nitel veriler aynı anda toplanır ve bu verilerin araştırma içerisindeki ağırlığı birbirine eşittir (Creswell and Clark, 2007). Araştırmanın nicel kısmında fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla anket kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterliliklerini belirlemek amacıyla dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Evren Örneklem

Araştırmanın nicel ve nitel verilerini toplamak amacıyla Siirt ilindeki bütün fen bilgisi öğretmenlerine ulaşmak hedeflenmiştir ve Siirt ilinde görevli 115 fen bilgisi öğretmenine ulaşılmıştır ancak geçerli form sayısı 105 olduğundan dolayı örneklem 105 kabul edilmiştir. Çalışma grubuna ait betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Fen bilgisi öğretmenlerinin demografik özellikleri*

		f	%
Cinsiyet	Kadın	54	51,4
	Erkek	51	48,6
Yaş	20-25	13	12,4
	26-30	32	30,5
	31-35	27	25,7
	36-40	23	21,9
	40 yaş ve üzeri	10	9,5
Yaş	1-5	25	23,8
	6-10	33	31,4
	11-15	15	14,3
	16-20	23	21,9
	21 yıl ve üzeri	9	8,6
Toplam		105	100

Veri Toplama Araçları

1- Kaynaştırma Eğitim Anketi

Araştırmada verilerin toplanması için Aksüt, Battal ve Yaldız (2005) tarafından geliştirilen "Kaynaştırma Eğitim Anketi" kullanılmıştır (Ek 1). Anket; özel eğitim gerektiren bireyleri tanıma (birinci alt boyut), kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili ilkeleri bilme ve uygulayabilme (ikinci alt boyut), kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde kullanılan yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme (üçüncü alt boyut) ile ölçme ve değerlendirme (dördüncü alt boyut) olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte birinci alt boyut için üç anket maddesi, ikinci alt boyut için dokuz anket maddesi, üçüncü alt boyut için12 anket maddesi ve dördüncü alt boyut için de dört anket maddesi bulunmaktadır. Bu ölçek ile ilgili olarak güvenirlik katsayısı ,880 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarında ise birinci alt boyut,713, ikinci alt boyut ,674, üçüncü alt boyut ,866, dördüncü alt boyut ise ,617 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek aralığı genişliği "aralık genişliği/yapılacak grup sayısı" formülü ile hesaplanmıştır (Tekin, 1996). Bulguların yorumlanmasında kullanılan aritmetik ortalama aralıklar "1.00−1.80 = Kesinlikle Katılmıyorum", "1.81−2.60 =Katılmıyorum", "2.61−3.40 =Kararsızım", "3.41−4.20 = Katılıyorum" ve "4.21−5.00 = Kesinlikle katılıyorum" şeklindedir.

2- Görüşme Formu

Araştırmada, nitel verileri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda öğretmenlerin kendilerini ne kadar yeterli hissettiklerini belirlemek ve bu eksiklikleri nasıl giderdiklerini anlamak, özel gereksinimli öğrencilerin olduğu sınıflarda fen bilgisi derslerinde nasıl bir yol izlediklerini ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hakkındaki görüşlerini tespit etmek, destek özel hizmetlerinden nasıl yararlandıklarını belirlemek ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili eğitim alıp almadıklarını ve ne gibi eğitimler aldıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu formun, amaca uygunluğunu kontrol etmek için Fen bilgisi eğitimi alanında iki ve Özel eğitim alanında iki uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların görüşleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılıp forma son hali verilmiştir (Ek 2).

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizinde SPSS 26 programı kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişkinin tespitinde bağımsız t testi, mesleki tecrübe ve yaş ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişkinin tespitinde ANOVA kullanılmıştır. Ayrıca betimsel istatistikler de yapılmış olup bunlarla ilgili ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Araştırmanın nitel verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde amaç, elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşmaktır. Birbirine benzeyen verileri belirli kavram ve temalar çerçevesinde toplayarak bu verileri daha anlaşılır bir biçimde düzenleyip yorumlamak, nitel verilerin analizinde yapılan temel işlemlerdendir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Kahyaoğlu ve Çetin, 2015).

Katılımcıların sorulara verdiği cevaplar sırasıyla uzman iki eğitimci tarafından birbirlerinden bağımsız bir şekilde incelenmiş ve kodlar oluşturulmuştur. İki bağımsız kodlayıcının herhangi bir etkileşime girmeden ayrı ortamlarda aynı verilerin farklı ve benzer yanlarını sayısal olarak karşılaştırılır ve en az %70 oranında tutarlık sağlaması beklenir (Çepni ve Geçit, 2020). Bu araştırmada Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenirlik formülü kullanılmış (Güvenirlik = Görüş Birliği/ Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) olup iki alan eğitimcisi uzmanın kodları karşılaştırıldığında %85 düzeyinde uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Buna ilave olarak araştırmanın güvenirliğini artırmak için öğretmenlerin ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş olup katılımcıların sırası (1.Ö, 2.Ö, 3.Ö…) ve cinsiyeti (K, E) ile birlikte verilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini artırmak için form hazırlanırken alan yazın incelenmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Verilerin analizinde konunun mümkün olduğu kadar detaylı ve öz olmasına dikkat edilmiştir. Buna ilave olarak öğretmenlerin katılımında gönüllülük esas alınmış olup soruları içtenlikle cevaplamaları ve araştırılan konuyu tam olarak yansıtmaları amaçlanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda görüşme formunun geçerlik ve güvenirlik açısından kullanılabilir olduğu anlaşılmaktadır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ilişkin yeterlilik düzeyleri ile ilgili bilgilere aşağıda değinilmiştir.

Tablo 2. *Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ilişkin yeterlilik düzeyleri*

	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Birinci alt boyut	105	2,33	5,00	4,08	,66
İkinci alt boyut	105	2,44	4,78	3,86	,53
Üçüncü alt boyut	105	1,33	5,00	3,39	,75
Dördüncü alt boyut	105	2,50	5,00	3,80	,68
Toplam	105	2,32	4,64	3,67	,52

Tablo 2 incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterliklerinin; özel eğitim gerektiren bireyleri tanıma alt boyutunda (birinci alt boyut X=4,08), kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili bilgileri bilme ve uygulama alt boyutunda (ikinci alt boyut X=3,86) ve ölçme ve değerlendirme alt boyutunda (dördüncü alt boyut X=3,80) ve toplamda (X=3,67) "katılıyorum" düzeyinde olduğu kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sırasında kullanılan eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme alt boyutunda (üçüncü alt boyut X=3,39) ise "kararsızım" düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır.

Ölçek maddesi düzeyinde yeterliliklere bakıldığında ise; Öğretmenlerin sahip oldukları en üst düzey üç yeterlilik aşağıda belirtilmiştir.

18. madde: Öğrencilerin problemlerini araştırmak ve gidermek için öğretmenlerin işbirliği içinde olması gerektiğini düşünüyorum. (X =4.37)
22.madde: Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim psikologları ve psikolojik danışmanlarla işbirliği içinde olmanın daha faydalı olacağına inanıyorum. (X =4.48)
24.madde: Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir sonuç vermesi için öğrencilerin ailelerinin, yakın çevresinin ve personelin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (X =4.48)
Öğretmenlerin sahip oldukları en alt düzey üç yeterlilik aşağıda belirtilmiştir.
19.madde: Kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin birden fazla yetersizliğinin olmaması gerektiğine inanıyorum. (X =2.57)
20.madde: Zihinsel yetersizliği yüksek seviyede olan öğrencilerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimi almaması gerektiğine inanıyorum. (X =2.93)
11.madde: Üstün ve özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenleyebilirim. (X =2.95)

2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmenlerin cinsiyetleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına aşağıda değinilmiştir.

Tablo 3. *Fen bilgisi öğretmenlerinin cinsiyetleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişki*

Alt boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	SS	t	p
Birinci alt Boyut	Kadın	54	4,296	,60628	,42702	,597
	Erkek	51	3,8693	,66693		
İkinci alt boyut	Kadın	54	4,0823	,41134		
	Erkek	51	3,6362	,55023	,44614	,021
Üçüncü alt boyut	Kadın	54	3,6065	,65765		
	Erkek	51	3,1634	,79197	,44308	,180
Dördüncü alt boyut	Kadın	54	3,9722	,60980	,34477	
	Erkek	51	3,6275	,72002		,166
Toplam	Kadın	54	3,8856	,42413	,42830	,027
	Erkek	51	3,4573	,52746		

Tablo 2 incelendiğinde alt boyutlarda ve toplamda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır (birinci Alt boyut: t(105)=,427, p>,005; ikinci Alt boyut: t(105)=,446, p>,005; üçüncü alt boyut t(105)=,443, p>,005; dördüncü alt boyut t(105)=,344 p>,005 toplam t(105)=,428 p>,005). Ancak bütün boyutlarda ve toplamda anlamlı bir fark olmasa da kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre puanlarının daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

3. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmenlerinin meslekte çalışma süreleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına aşağıda değinilmiştir.

Tablo 4. *Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki tecrübeleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişki*

	Grup	N	$\bar{X}$	SS
Birinci alt boyut	1-5 yıl	25	4,1067	,7310
	6-10 yıl	33	3,9697	,5674
	11-15 yıl	15	4,2000	,6522
	16-20 yıl	23	4,0870	,8053
	21 ve üzeri	9	4,2963	,5122
	Toplam	105	4,0889	,6686
İkinci alt boyut	1-5 yıl	25	3,8133	,5580
	6-10 yıl	33	3,8721	5329
	11-15 yıl	15	3,9037	,4767
	16-20 yıl	23	4,0290	,4764
	21 ve üzeri	9	3,5062	,5829
	Toplam	105	3,8656	,5310
Üçüncü alt boyut	1-5 yıl	25	3,3533	,5402
	6-10 yıl	33	3,1793	,6812
	11-15 yıl	15	3,6000	,9080
	16-20 yıl	23	3,4710	,8350
	21 ve üzeri	9	3,7222	,9610
	Toplam	105	3,3913	,7559
Dördüncü alt boyut	1-5 yıl	25	4,0400	,6641
	6-10 yıl	33	3,7500	,6817
	11-15 yıl	15	3,7500	,5590
	16-20 yıl	23	3,7391	,7555
	21 ve üzeri	9	3,7161	,7406
	Toplam	105	3,8048	,6846
Toplam	1-5 yıl	25	3,6800	,4718
	6-10 yıl	33	3,5682	,5003
	11-15 yıl	15	3,7833	,5066
	16-20 yıl	23	3,7547	,5334
	21 ve üzeri	9	3,6984	,7378
	Toplam	105	3,6776	,5212

Tablo 5. *Fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki tecrübeleri ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi gösteren ANOVA sonuçları*

Varyans kaynagı	Kareler Toplamı(KT)	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,049	4	,262		
Gruplar içi	45,455	100	,455	,577	,680
Toplam	46,504	104			
Gruplar arası	1,868	4	,467		
Gruplar içi	27,458	100	,275	1,701	,156
Toplam	29,326	104			
Gruplar arası	3,30	4	,826		
Gruplar içi	56,12	100	,561	1,472	,216
Toplam	59,432	104			
Gruplar arası	1,964	4	,491		
Gruplar içi	46,784	100	,468	1,049	,386
Toplam	48,748	104			
Gruplar arası	,703	4	,176		
Gruplar içi	27,553	100	,276	,638	,636
Toplam	28,256	104			

Tablo 4 ve Tablo 5 incelendiğinde mesleki tecrübe ile kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı anlaşılmıştır.

4.Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmenlerinin yaşları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığına aşağıda değinilmiştir.

Tablo 6. *Fen bilgisi öğretmenlerinin yaşları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişki*

	Grup	N	$\bar{X}$	SD
Birinci alt boyut	20-25 Yaş	13	4,0256	,6304
	26-30 yaş	32	4,1563	,7082
	31-35 yaş	27	3,9012	,5048
	35- 40 yaş	23	4,1884	,8215
	40 yaş üzeri	10	4,2333	,5889
	Toplam	105	4,0889	,6686
İkinci alt boyut	20-25 Yaş	13	3,8718	,5608
	26-30 yaş	32	3,8090	,5806
	31-35 yaş	27	3,8477	,4970
	35- 40 yaş	23	4,0193	,3799
	40 yaş üzeri	10	3,7333	,7204
	Toplam	105	3,8656	,5310
Üçüncü alt boyut	20-25 Yaş	13	3,5321	,5459
	26-30 yaş	32	3,3620	,7373
	31-35 yaş	27	3,2994	,7291
	35- 40 yaş	23	3,3659	,8248
	40 yaş üzeri	10	3,6083	1,0115
	Toplam	105	3,3913	,7559
Dördüncü alt boyut	20-25 Yaş	13	4,0577	,5876
	26-30 yaş	32	3,7891	,6510
	31-35 yaş	27	3,7315	,6198
	35- 40 yaş	23	3,8804	,8389
	40 yaş üzeri	10	3,5500	,6851
	Toplam	105	3,8048	,6846
Toplam	20-25 Yaş	13	3,7692	,4356
	26-30 yaş	32	3,6518	,5248
	31-35 yaş	27	3,6019	,4606
	35- 40 yaş	23	3,7376	,5441
	40 yaş üzeri	10	3,7071	,7477
	Toplam	105	3,6776	,5212

Tablo 7. *Fen bilgisi öğretmenlerinin yaşları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi gösteren ANOVA sonuçları*

Varyans kaynagı	Kareler Toplamı(KT)	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,584	4	,396	,882	,478
Gruplar içi	44,919	100	,449		
Toplam	46,504	104			
Gruplar arası	,830	4	,207	,728	,575
Gruplar içi	28,496	100	,285		
Toplam	29,326	104			
Gruplar arası	3,30	4	,250	,427	,789
Gruplar içi	56,12	100	,584		
Toplam	59,432	104			
Gruplar arası	1,964	4	,441	,939	,444
Gruplar içi	46,784	100	,470		
Toplam	48,748	104			
Gruplar arası	,703	4	,094	,338	,852
Gruplar içi	27,553	100	,279		
Toplam	28,256	104			

Tablo 6 ve Tablo 7 incelendiğinde ölçeğin alt boyutlarında ve toplamda fen bilgisi öğretmenlerinin yaşları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı anlaşılmaktadır.

5.Beşinci Alt Probleme Ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmenleri özel eğitim gerektiren bireyleri fark etmede yeterince bilgiye sahip olup olmadığına aşağıda değinilmiştir.

Tablo 8. *Fen bilgisi öğretmenlerinin birinci alt boyuta yönelik yeterlilik düzeyleri ilgili betimsel istatistikler*

	$\bar{X}$	SS
M1-Öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tanıyabilirim.	4,11	,86
M2-Yetenekli öğrencileri tanıyabilirim.	4,17	,81
M5-Yazma güçlüğü çeken öğrencileri tanıyabilirim.	3,98	,83
Toplam	**4,08**	**,66**

Tablo 8 incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin madde 1 (X=4,11) ve madde 2 (X=4,17) ve madde 5 (X=3,98) yeterlik düzey ortalamalarının "katılıyorum" düzeyinde anlaşılmaktadır. Ayrıca genel olarak bakıldığında ise birinci alt boyut olan Özel eğitim gerektiren bireyleri tanıma yeterlilikleri boyutunun ortalamasının (X=4,08) ise yine "katılıyorum" aralığında olduğu görülmektedir.

6. Altıncı Alt Probleme Ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmenleri, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili ilkeleri bilmekte ve uygulayabilmekte olup olmadığına aşağıda değinilmiştir.

Tablo 9. *Fen bilgisi öğretmenlerinin ikinci alt boyuta yönelik yeterlilikleri ile ilgili betimsel istatistikler*

	$\bar{X}$	SS
M16-Özel eğitim gerektiren her bireyin akranlarıyla birlikte ayni kurumda eğitim görme hakkına sahip olduğuna inanıyorum.	3,63	1,13
M17-Eğitim-öğretim hizmetlerinin bireylerin yetersizliklerine göre planlanması gerektiğini düşünüyorum..	4,03	,89
M18-Öğrencilerin problemlerini araştırmak ve gidermek için öğretmenlerin işbirliği içinde olması gerektiğini düşünüyorum.	4,37	,77
M19-Kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin birden fazla yetersizliğinin olmaması gerektiğine inanıyorum.	2,57	,92
M20-Zihinsel yetersizliği yüksek seviyede olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimini almaması gerektiğine inanıyorum.	2,93	1,41
M21-Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda eğitimin basari ile sürdürülebilmesi için sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerektiğini düşünüyorum.	4,30	1,06
M22-Kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim psikologları ve psikolojik danışmanlarla işbirliği içinde olmanın daha faydalı olacağına inanıyorum.	4,48	,77
M23-Sınıf ortamında öğrencilere yönelik eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması gerektiğini düşünüyorum.	3,96	1,06
M24-Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir sonuç vermesi için öğrencilerin ailelerinin, yakın çevresinin ve personelin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	4,48	,84
Toplam	**3,86**	**,53**

Tablo 9 incelendiğinde madde 18 (X=4,37), madde 21 (X=4,30), madde22 (X=4,48) ve madde 24 (X=4,48)'ün "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu, madde 16 (X=3,63) madde17 (X=4,03) ve madde 23 (X=3,96)'ün "katılıyorum" düzeyinde olduğu, madde 19 (X=2,57) ve madde 20 (X=2,93)'nin ise "katılmıyorum" düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca toplamda (X=3,86) ile "katılıyorum" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

7.Yedinci Alt Probleme Ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında kullanılan eğitim öğretim yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilmede yeterli m olup olmadığına aşağıda değinilmiştir.

Tablo 10. *Fen bilgisi öğretmenlerinin üçüncü alt boyutu ile ilgili yeterliliklerine yönelik betimsel istatistikler*

	$\bar{X}$	SS
M3-Kaynaştırma eğitimi için gerekli yöntemleri biliyorum	3,37	1,02
M4-Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yardım edebilirim.	3,70	1,04
M6-Harfleri doğru yazma ile ilgili güçlük çeken öğrencilere yardım edebilirim.	3,70	1,00
M7-Matematiksel işlemlerde zorluk çeken öğrencilere yardım edebilirim.	3,57	2,25
M8-Duygusal ve davranışsal problemleri olan çocuklara problemlerini çözebilmeleri için yardım edebilirim	3,46	,99
M9-Bedensel engelli öğrencilerin problemlerini çözmeye yönelik yöntemleri uygulayabilirim	2,97	1,12
M10-Dil problemi olan öğrencilerin problemlerini çözmelerine yardımcı olabilirim.	3,12	1,08
M11-Üstün ve özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenleyebilirim.	2,95	1,14
M12-Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kendine güven durumlarını yükseltebilirim.	3,59	,95
M13-Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik rehberlik hizmetlerini uygulayabilirim.	3,31	1,00
M14-Sosyal uyum güçlüğü çeken öğrencilerin sorunlarını ortadan kaldırabilirim.	3,23	1,03
M15-Öğrencilerin kendilerini toplumun bir ferdi olarak görmelerini sağlayabilirim.	3,68	,97
Toplam	**3,39**	**,75**

Tablo 10 incelendiğinde Madde3 (X=3,37), madde 9 (X=2,97), madde 10 (X=3,12), madde 11 (X=3,95), madde 13 (X=3,31) ve madde 14 (X=3,23)'ün "kararsızım" aralığında olduğu, madde 4 (X=3,70), madde 6 (X=3,70), madde 7 (X=3,57), madde 8 (X=3,46), madde 12 (X=3,59) ve madde 15 (X=3,68), 'in "katılıyorum" aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca toplamda (X=3,39) "katılıyorum" aralığında olduğu belirlenmiştir.

8.Sekizinci Alt Probleme Ait Bulgular

Fen bilgisi öğretmenleri, ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olup olmadığına aşağıda değinilmiştir.

Tablo11*. Fen bilgisi öğretmenlerinin dördüncü alt boyuta yönelik yeterlilikleri ile ilgili betimsel istatistikler*

	$\bar{X}$	SS
M25-DEBH (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu)' na sahip öğrencilerin değerlendirilmesinde kısa yanıtlı ve az sorulu sınavların kullanılması gerektiğini düşünüyorum.	4,11	1,00
M26-Bedensel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesinde yazılı testlerden çok sözlü uygulamaların yapılması gerektiğini düşünüyorum.	3,64	1,09
M27-Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinde proje uygulamalarının daha başarılı bir ölçme aracı olduğunu düşünüyorum.	3,65	,95
M28-Otistik ve duygusal uyum güçlüğü çeken bireylerin gözlem formu ile değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	3,80	,95
Toplam	3,80	,68

Tablo 11 incelendiğinde madde 25 (X=4,11), madde 26 (X=3,64) madde 27 (X=3,65) ve madde 28 (X=3,80) "katılıyorum" aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca toplamda (X=3,80) "katılıyorum" aralığında olduğu belirlenmiştir.

9. Dokuzuncu alt probleme ait bulgular

Fen bilgisi öğretmenlerinin görüşme formunda birinci soruya "Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde kendinizi yeterli hissediyor musunuz? Eksik hissettiğiniz konularda kendinizi nasıl geliştiriyorsunuz?" verdikleri cevapların içerik analizleri yapılmış olup yüzde ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.

***Tablo 12**. Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik kendilerini yeterli hissedip hissetmedikleri ile ilgili verilen cevapların yüzde ve frekans değerleri*

Verilen cevaplar	F	%
Evet yeterli hissediyorum	50	47,7
Geliştirmem gerektiğini düşünüyorum (Kısmen yeterli hissediyorum)	27	25,7
Yetersiz hissediyorum	28	26,6
Toplam	105	100

***Tablo 13.** Kendilerini az yeterli veya yetersiz gören fen bilgisi öğretmenlerinin kendilerini geliştirme yöntemleriyle ilgili verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri*

Verilen cevaplar	F	%	Verilen cevaplar	F	%
Rehber öğretmenden bilgi alıyorum	17	22,4	Eğitim almadım ancak fırsat olursa eğitimlere katılıyorum	3	4
Kitap okuyorum ve araştırma yapıyorum	13	17,1	Gözlem yoluyla kendimi geliştiriyorum	2	2,6
Uzmanlara danışıyorum	11	14,4	Farklı teknikler geliştirmeye çalışıyorum	2	2,6
Tecrübeli öğretmen arkadaşlardan yardım alıyorum	6	7,9	Öğrencilere ekstra zaman ayırmaya çalışıyorum	2	2,6
İnternet ve internetteki videoları izliyorum	6	7,9	Rehabilitasyon merkezlerinden bilgi alıyorum	2	2,6
Kurs ve seminerlere katılıyorum	5	6,7	Bir çalışma yapıyorum	2	2,6
Öğrencilerle empati kuruyorum	3	4	Materyal geliştirmeye çalışıyorum	2	2,6
Toplam				76	100

Tablo 12 incelendiğinde 105 fen bilgisi öğretmeninden 50'sinin (%45,7) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde kendini yeterli hissettiği, 27'sinin (%25,7) kısmen yeterli hissettiği, 28'inin (%26,6) ise kendini yetersiz hissettiği görülmektedir.

Tablo 13 incelendiğinde ise kendini kısmen yeterli ve yetersiz hisseden 55 fen bilgisi öğretmeninin kendilerini geliştirmek için kullandığı yollar belirtilmiştir. Tabloda görüldüğü gibi fen bilgisi öğretmenlerinin 17'sinin (%22,4) rehber öğretmenlerden bilgi aldığı, 13'ünün (%17,1) araştırma yaptığı ve kitap okuduğu, 11'inin (%14,4) uzmanlara danıştığı anlaşılmaktadır. Bunun yanında bazı öğretmenlerin tecrübeli öğretmen arkadaşlarından yardım aldığı, internet ve internetteki videoları izlediği, kurs ve seminerlere katıldığı, öğrencilerle empati kurarak kendini geliştirdiği, gözlem yaptıkları, farklı teknikler geliştirdikleri, öğrencilere ekstra zaman ayırdıkları, rehabilitasyon merkezlerinden bilgi aldıkları ve özel gereksinimli öğrencilere yönelik materyal geliştirdikleri anlaşılmaktadır. İki fen bilgisi öğretmeninin ise kendini geliştirmek için herhangi bir çalışma yapmadığı anlaşılmıştır.

Bazı öğretmenlerin birinci soruyla ilgili cevapları aşağıda verilmiştir.

Kendimi kısmen yetersiz hissediyorum. Rehberlik alanında uzman kişilerle konuşarak eksiklerimi tamamlıyorum. (Ö-37-E)

Yeterli hissetmiyorum öğrenmem gereken çok fazla şey olduğunu düşünüyorum. Bu konu ile ilgili bir eğitim almadım ama eğitim almayı çok isterim. Rehabilitasyon merkezlerine giderek bilgi alıyorum. (Ö-99-K)

Evet, kendimi yeterli hissediyorum. Eğitim-öğretim yaparken konuları somutlaştırarak anlattığım için öğrencilerin öğrendiğini düşünüyorum. Ayrıca eğitimin etkinlik odaklı olması gerektiğini düşünüyorum ve derslerimi işlerken etkinlik temelli bir yaklaşım izliyorum. (Ö-43-E)

Her ne kadar kendimi yeterli hissetsem de her çocuğun farklı olması kullanılan tekniklerin yetersiz kalacağı düşünceni doğuruyor bende. Bu nedenle derslerde farklı teknikler geliştirmeye çalışıyorum. (Ö-45-K)

Fen bilgisi öğretmenlerinin görüşme formunda ikinci soruya " Fen bilgisi derslerini işlerken özel gereksinimli öğrencilerin olduğu sınıflarda nasıl bir yol izliyorsunuz? BEP (Bireyselleştirilmiş eğitim programı) hakkında neler biliyorsunuz?" verdikleri cevapların içerik analizleri yapılmış olup yüzde ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 14. *Fen bilgisi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere öğretim yaparken izledikleri yollar ile ilgili verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri*

Verilen cevaplar	F	%	Verilen cevaplar	F	%
Özel olarak birebir ilgileniyorum	27	19,3	Ders sonrası tamamlayıcı eğitim yapıyorum(ders dışı etkinlikler)	8	5,7
Kolaydan zora doğru ilerliyorum (konuyu basitleştirerek anlatıyorum)	17	12,1	Sınavlarını ayrı yapıyorum(kişiye özel sınav)	6	4,3
Görseller veya materyaller kullanıyorum(somut örnekler)	15	10,7	Daha dikkatli ve esnek davranıyorum	6	4,3
Basit etkinlikler yaptırıyorum	13	9,3	Konu tekrarı yapıyorum	5	3,6
Kazanımlara uygun ders planları hazırlıyorum	12	8,6	Uygulamalı eğitim veriyorum (deney)	5	3,6
Ekstra zaman ayırıyorum	10	7,2	Derse dahil etmeye çalışıyorum	4	2,8
Yapabileceği görevler veriyorum	9	6,4	Diğer öğrencilerle eşit davranıyorum	3	2,1
Toplam				140	100

*Bazı öğretmenler birden fazla yol izlemektedirler.

Tablo 14'te fen bilgisi öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere öğretim yaparken izledikleri yollar verilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin 27'sinin (%19,3) öğrencilerle özel olarak birebir ilgilendikleri, 17'sinin (%12,1) kolaydan zora doğru ve konuyu basitleştirerek anlattıkları, 15'inin (%10,7) görseller veya materyaller kullanarak konuları somutlaştırdıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında bazı öğretmenlerin basit etkinlikler yaptırdıkları, kazanımlara uygun ders planı hazırladıkları, öğrencilere dersin başında veya sonunda ekstra zaman ayırdıkları, öğrencilerin yapabileceği görevler verdikleri, ders sonrasında tamamlayıcı eğitim verdikleri, özel gereksinimli öğrencilerin sınavlarını ayrı yaptıkları, öğrencilere karşı daha dikkatli ve esnek davrandıkları, konu tekrarı yaptıkları, deneyler gibi uygulamalı eğitimler verdikleri, öğrencileri aktifleştirmek için derse dahil ettikleri ve öğrencilerde biz farklıyız algısı oluşmaması için diğer öğrencilerle eşit davrandıkları anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin neredeyse tamamının (f=95, %90) BEP hakkında bilgisi olmadığı da belirlenmiştir.

Bazı öğretmenlerin ikinci soruyla ilgili cevapları aşağıda verilmiştir.

Daha açık, net ve somut öğelere dayalı olarak derslerimi anlatmaya özen gösteriyorum.(Ö-50-K)
BEP hakkında bilgi sahibiyim. Özel gereksinimli öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre program oluşturuyorum ve buna göre derslerimi biraz daha esnetiyorum. (Ö-52-K)
Özel gereksinimli öğrencilere diğer öğrencilerime davrandığım gibi davranıyorum. Çünkü sınıfta dışlanmış hissetmemesi için böyle bir yol izliyorum. Bu sayede de özel gereksinimli öğrencilerin diğer öğrencilerden farklı olmadıklarını hissetmelerini sağlamış oluyorum. Derslerim de ise kolaydan basite doğru ilerliyorum. (Ö-54-K)
Sınıfta kendini güçlü bir birey olarak hissetmesi için destekliyorum. Derse katmak için yapabileceği sorular soruyorum, ayrıca özel olarak ilgileniyorum. Bunun yanında değerlendirme yaparken özel olarak ilgileniyorum. (Ö-58-E)
Özellikle özel gereksinimli öğrencinin yanına giderek onların o derste yapmaları gerekenleri gösterdikten sonra yeni derse başlıyorum. Ara ara yanlarına gidip kontrol ediyorum. Dersleri anlatırken de öğrenci sevilerini düşünerek derslerimi işlemeye çalışıyorum. (Ö-65-E)
BEP ile yol almak istiyorum ancak ders süreleri ve mevcut yapı buna elverişli değil. (Ö-75-E)
Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için öğrencinin seviyesine inerek konuyu onun için olabildiğince basitleştirmeye ve somutlaştırmaya çalışıyorum. Üstün yetenekli öğrenciler için ise kendini daha fazla geliştirebileceği aynı zamanda da sorgulamaya dayalı becerilerinin de gelişmesi için farklı yollar izliyorum. (Ö-102-K)

Fen bilgisi öğretmenlerinin görüşme formunda üçüncü soruya " Destek özel eğitim hizmetlerini kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız nasıl kullanıyorsunuz?" verdikleri cevapların içerik analizleri yapılmış olup yüzde ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 15. *Fen bilgisi öğretmenlerinin destek özel eğitim hizmetlerini kullanma durumları ile ilgili verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri*

Verilen cevaplar		F	%
Evet	Sınıf içi yardım	10	9,1
	Özel eğitim danışmanlığı	10	9,1
	Destek özel eğitim odası	7	6,4
Toplam		27	24,6
Hayır		83	75,4

*Bazı öğretmenler birden fazla destek özel eğitim hizmetlerini kullanmaktadır.

Tablo 15' de fen bilgisi öğretmenlerinin destek özel eğitim hizmetlerini kullanma durumları verilmiştir. Tablo 15 incelendiğinde fen bilgisi öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının (f=83, %75,4) destek özel eğitim hizmetlerini kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Destek özel eğitim hizmetlerini kullananlardan ise 10'unun (%9,1) sınıf içi yardım desteği aldığı , 10'unun (%9,1) özel eğitim danışmanlığı

hizmetinden yararlandığı (rehber öğretmen veya özel eğitim öğretmeni aracılığıyla), 7'sinin (%6,4) ise destek özel eğitim odası hizmetlerini kullandıkları anlaşılmaktadır.

Bazı öğretmenlerin üçüncü soruyla ilgili cevapları aşağıda verilmiştir.

Destek özel eğitim hizmetlerini kullanamıyorum. Çünkü bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip değilim. (Ö-62-K)
Özel eğitim danışmanlığından yaralanabiliyorum. (Ö-39-K)
Evet. Destek özel eğitim odasını kullanıyorum. (Ö-44-E)
Hayır. (Ö-24-E)

Fen bilgisi öğretmenlerinin görüşme formunda dördüncü soruya " S4- Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili ders, kurs vb bir eğitimi aldınız mı? Aldıysanız hangi eğitimi aldınız?" verdikleri cevapların içerik analizleri yapılmış olup yüzde ve frekans değerleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 16. *Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik aldıkları eğitimlerle ilgili verdikleri cevapların frekans değerleri*

Verilen cevaplar		**F**
Eğitim Alanlar		32
	Alınan eğitimler	50
	Lisans eğitimi sırasında ders aldım	20
	Özel eğitim semineri	9
	Hizmet içi eğitim kursu	4
	Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi semineri	3
	Üstün zekalılar için yapılan eğitimler kursu	2
	Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kursu	2
	RAM kursu	2
	BEP hazırlama yöntemleri	2
	Öğrenme sorunu eğitimi kursu	1
	Dikkat eksikliği kursu	1
	Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları semineri	1
	Mesleki kurslar	1
	Kitaplardan çalıştım	1
	Ağır öğrenme güçlüğü eğitimi	1
Eğitim Almayanlar		73

* Bazı öğretmenler birden fazla eğitim almışlardır.

Tablo 16'da fen bilgisi öğretmenlerinin önceki yıllarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili kurs, ders veya seminer alıp almadıkları aldıysalar hangi eğitimleri aldıkları ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Tablo 16'da görüldüğü gibi 73 (%69,6) fen bilgisi öğretmeninin daha kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili herhangi bir kurs, ders veya seminer almadığı anlaşılmaktadır. 32 (%30,4) fen bilgisi öğretmeni ise eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Eğitim alan öğretmenlerin 20'sinin lisans eğitimi sırasında ders aldıkları (Özel eğitim dersi, Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim dersi), dokuzunun Özel eğitim semineri aldıkları, dördünün Hizmet içi eğitim kursunda eğitim aldıkları görülmektedir. Bunun yanında bazı fen bilgisi öğretmenlerin ise Özel eğitime muhtaç çocuklar eğitimi semineri, Üstün zekalılar için yapılan eğitimler kursu, Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim kursu, RAM kursu, BEP hazırlama yöntemleri kursu, Öğrenme sorunları eğitimi kursu, Dikkat eğitimi kursu, Kaynaştırma ve bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları semineri, Mesleki kurslar ve Ağır öğrenme güçlüğü eğitimi aldıkları görülmektedir.

Bazı öğretmenlerin dördüncü soruyla ilgili cevapları aşağıda verilmiştir.

Lisans eğitimim sürecinde almış olduğum özel eğitim dersi dışında herhangi bir eğitim almadım.(Ö-3.K)
Herhangi bir eğitim almadım ancak kendi imkânlarımla araştırma yapıyorum.(Ö-8.E)
Evet aldım. BEP Hazırlama Yöntemleri Kursu ve Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitimi kurusu aldım.(Ö-22.E)
Evet aldım. Yalnızca Özel Eğitim semineri aldım.(Ö-26-E)

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre fen bilgisi öğretmenlerin cinsiyetleri, mesleki tecrübeleri ve yaşları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilikleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Hamid ve Mohamed (2021) öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik tutumlarını incelemiş ve öğretmen cinsiyetleri ile tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuşlardır. Evyapan (2020) yapmış olduğu çalışmasında okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ilişkin öz-yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet açısından ölçeğin toplam boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmalar bu yönleriyle bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ergin (2022) yaptığı çalışmasında sınıf öğretmenlerinin yaşları ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yeterlilik seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermiştir. Benzer şekilde bu çalışmada da yaş ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre yaş, cinsiyet ve mesleki tecrübe değişkenleri kaynaştırma / bütünleştirme eğitimine yönelik olarak öğretmen yeterliliği açısından etkili bir faktör değildir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterliliklerinin; özel eğitim gerektiren bireyleri tanıma alt boyutunda (birinci alt boyut), kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili bilgileri bilme ve uygulama alt boyutunda (ikinci alt boyut), ölçme ve değerlendirme alt boyutunda (dördüncü alt boyut) ve toplamda "katılıyorum" düzeyinde olduğu; kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim sırasında kullanılan eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri bilme ve kullanabilme alt boyutunda (üçüncü alt boyut) ise "kararsızım" düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Bu yönüyle üçüncü alt boyutta diğer alt boyutlara göre daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Genel olarak fen bilgisi öğretmenleri eğitim öğretim yöntem ve tekniklerini bilmelerine rağmen bu boyuttaki puanın düşük çıkması dikkat çekicidir. Ölçekte 3.madde olan " Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim için gerekli yöntemleri biliyorum" maddesinin de betimsel analizi sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin "kararsızım" düzeyde oldukları da tespit edilmiştir. Fen bilgisi öğretmenlerinin araştırmanın nitel boyutunda sorulan görüşme formu sorularına verdikleri cevaplara bakıldığında üniversite eğitimleri sırasında ve daha sonrasında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim ile ilgili olarak büyük çoğunluğunun herhangi bir eğitim almadığı görülmüştür (%76,65). Üçüncü alt boyutta puanın düşük çıkmasının bu durumla ilgili olduğu söylenebilir. Eğitim aldıklarını ifade edenlerinde büyük bir kısmının lisans eğitimi sırasında ders aldıkları (Özel eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi) belirlenmiştir. Temel (2000) yapmış olduğu çalışmasında "Özel Eğitime Muhtaç Çocukların Eğitimi" dersini alan öğretmenler ile almayanlar arasında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim hakkında genel görüşler farklılaşmasa da, kaynaştırma süreci sırasında yapılması gerekenler konusunda ders alan grup kendilerini daha yeterli gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Bu duruma ilave olarak eğitim fakültelerinde verilen özel eğitime yönelik tek bir ders yerine, okutulan tüm dersler içerisinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretim yöntemleri, eğitim ortamları için yapılabilecek uyarlamalar ve güncellemeler yapılmalıdır. Toy (2015) özel eğitim uygulamasına yönelik eğitim alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre daha fazla bilgi ve beceriye sahip olduklarını belirtmiştir. Aydoğdu, Benli ve Kapucu (2020) yaptıkları araştırmada branş öğretmenlerinin yalnızca lisans eğitiminde ders aldıkları, bunun dışında bir öğretmenin tekrar bir eğitim aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgularına göre etkili bir kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim için öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik kurslar, eğitimler, seminerler veya hizmet içi eğitim almalarının gerekliliği de ortaya çıkmıştır.

Karaca (2018) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde yöntem ve teknikleri kullanmada yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Akkuş (2019) öğretmen görüşlerini aldığı çalışmasında geleneksel yöntemlerden ziyade yenilikçi öğretim yöntem ve teknikleri ile derslerin işlenmesinin özel gereksinimli öğrenciler açısından daha olumlu olacağı sonucuna ulaşmıştır. Etkili bir kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim için özel gereksinimli öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak bu öğrencilere yönelik yöntem ve teknikler tercih edilmeli ve bu yöntemler derslerde uygulanmalıdır. Araştırmanın nitel verileri göz önüne alındığında bazı öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde birden fazla yol izledikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla öğrenciyle birebir ilgilenmeyi tercih ettikleri de belirlenmiştir. Buna ilave olarak öğretmenlerin kolaydan zora doğru ilerledikleri, konuların somutlaştırılması için de materyaller kullandıkları ve özel gereksinimli öğrencilere basit etkinlikler yaptırdıkları da belirlenmiştir. Ergin (2022) yapmış olduğu

çalışmasında özel eğitime gereksinimli öğrencilere yönelik kullanılan yöntem ve teknikler ve bu öğrencilerle yürütülen sürecinin uygun bir şekilde yapılamadığı ve kaynaştırma/ bütünleştirme eğitimi konusunda eksikliklerin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fen bilgisi dersinin özel gereksinimli öğrencilere öğretilmesinde; küçük grupla öğretim, gözlemleyerek öğrenme, hedeflenmeyen bilgi öğretimi, yaşıt öğretimi, doğrudan öğretim ve yanlışsız öğretim yöntemleri kullanılmalıdır (Batu, 2008).

Araştırma da fen bilgisi öğretmenlerin görüşme formuna verdikleri cevaplara bakıldığı zaman büyük bir kısmının kendini yeterli gördüğü bazılarının da eksikliklerinin farkında olmalarıyla birlikte az yeterli hissettikleri anlaşılmıştır. Kendini tamamen yetersiz hisseden öğretmenlerin ise katılımcıların yaklaşık üçte birini oluşturduğu görülmektedir. Bu yönüyle nitel analiz sonuçlarının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik yeterlilik ölçeğin toplam boyut düzeyi olan "katılıyorum" düzeyi ile birbiriyle paralel olduğu anlaşılmaktadır. Yine araştırmanın nicel verilerine bakıldığında benzer şekilde Battal (2007) yaptığı çalışmasında; branş öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ilişkin yeterliliklerinin "iyi" düzeyde olduklarını tespit etmiştir. Yapılan bu çalışmalar bu yönleriyle benzerlik göstermektedir.

Yapılan bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren bireyleri fark etme alt boyutunda "katılıyorum" düzeyinde oldukları anlaşılmıştır. Bu sonuca göre de öğretmenlerin özel eğitim gerektiren bireylerin farklılıklarının farkına vardıkları sonucuna ulaşılmıştır. Battal (2007) yapmış olduğu çalışmada branş öğretmenlerinin özel eğitim gerektiren bireyleri tanıma yeterlikleri boyutunda "orta" düzeyde olduklarını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmadan farklı olarak Demirbilek ve Levent (2020) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri fark etmede yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Girgin (2021) yapmış olduğu çalışmada kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime yönelik olarak öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin kişisel özellikleri, davranış kontrolü, BEP hazırlama, farklı eğitsel ihtiyaçları olan öğrencilere yönelik eğitimler, özel eğitime yönelik eğitimler, öğrenme güçlüğüne yönelik eğitimler, duyusal engelliler ile ilgili eğitimler gibi mesleki eğitimlere ihtiyacı olduklarından belirtmişlerdir. Disiplinler arası çalışmalar yapmış uzman veya akademisyenlerin; sınıflarda özel gereksinimli olabilecek öğrencilerin fark edilebilmesi için fen bilgisi veya diğer branş öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik yeterliliklerini artırmak amacıyla; belirli aralıklarla okullarda eğitim vermelerinin önemli olacağı düşünülmektedir.

Fen bilgisi öğretmenlerinin ölçeğin ikinci alt boyutunda "katılıyorum" aralığında oldukları belirlenmiştir. Yine yapılan betimsel analiz sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin madde 22 (Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim psikologları ve psikolojik danışmanlarla işbirliği içinde olmanın daha faydalı olacağına inanıyorum) ve madde 24 (Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin başarılı bir sonuç vermesi için öğrencilerin ailelerinin, yakın çevresinin ve personelin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum) "kesinlikle katılıyorum" düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Bunlara ilave olarak madde 18 (Öğrencilerin problemlerini araştırmak ve gidermek için öğretmenlerin işbirliği içinde olması gerektiğini düşünüyorum) "kesinlikle katılıyorum" aralığındadır. Bu maddelerde özel gereksinimli öğrenciler için eğitim psikologlarının ve psikolojik danışmanların beraber çalışmaları kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin sonuçlarının verimli olabilmesi için öğrencilerin ailelerinin, yakınlarının ve ilgili birimlerin bilgilendirilmeleri gerekliliği ve öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara ilave olarak yapılan görüşme formunda öğretmenlerin eksikliklerini gidermek için diğer öğretmenlerden yardım aldıkları (%22,4) sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Cholewa, Goodman-Scot, Thomas ve Cook (2016) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin ve psikolojik danışanların bir takım olarak birlikte çalışmalarının özel gereksinimli öğrencilerin sorunlarının tespitinde önemli olduğunu belirtmişlerdir. Batu (2015) yaptığı çalışmasında başarılı bir kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim için, öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile yöneticilerin hazırlandığı ve birlikte çalıştığı eğitim ortamlarının oluşturulması gerekliliğini belirtmiştir. Tespit edilen sonuçlar doğrultusunda etkili bir kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim için bir bütün olarak öğretmenlerin; psikologlar, rehber öğretmenler, fizyoterapistler, vb uzmanların birlikte çalışması gerekmektedir. Aynı zaman da ailelerinde sürece dahil edilmesi de etkili bir kaynaştırma eğitimi için önemlidir.

Araştırmanın nicel verilerinin analizi sonucunda fen bilgisi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alt boyutunda "katılıyorum" düzeyinde oldukları anlaşılmıştır. Bu alt boyutun betimsel

analizi yapıldığında en yüksek ortalamaya sahip olan maddenin 25. Madde olduğu ve bu maddede de öğretmenlerin çok büyük bir kısmının dikkat eksikliği olan öğrencilerin değerlendirilmesi sırasında az sorulu ve kısa cevaplı sınavların yapılması gerektiğini düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca yapılan nitel analizler sonucunda da altı (%4,3) fen bilgisi öğretmeninin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sınavlarını ayrı yaptıkları sonucunu da ulaşılmıştır. Avcı ve Demirok (2022) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada branş öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ölçme ve değerlendirme yaparken diğer yaşıtlarından farklı sınav yaptıklarını tespit etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerin düzeylerine uygun kolay ve yapabilecekleri soruları sordukları da tespit etmişlerdir. Deniz ve Çoban (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin özel gereksinimli bireyler için ölçme ve değerlendirmelerde seviyeye uygun değişiklikler yaptıklarını belirtmişlerdir. Bununla beraber öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesinde ödev ve yazılı sınav uygulamalarını kullandıklarından da bahsetmişlerdir. Bu yönleriyle bu çalışmalar benzerlik göstermektedir. Fen bilgisi dersine yönelik ölçme ve değerlendirme aşamasında sınavlar yapılırken özel gereksinimli öğrenciler de dikkate alınarak seviyeye uygun sınavlar hazırlanması da kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim için önem taşımaktadır.

Araşmanın nitel analiz sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin çok büyük bir kısmının BEP hakkında bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Yazıcıoğlu (2019) yapmış olduğu Anadolu liselerinde kaynaştırma uygulamalarına ilişkin okul müdürleri ve rehber öğretmen görüşlerinin belirlenmesi başlıklı çalışmasında katılımcıların BEP hakkında yanlış bilgilere sahip olduklarından bahsetmiştir. Ayrıca yapılan başka çalışmalarda da, özel gereksinimli öğrenciler için BEP uygulanmasının öğrenci başarısını etkileyeceği bildirilmiştir. (Allen and Cowdery, 2015; Lewis and Doorlag, 2011). Akkuş (2019) yapmış olduğu çalışmasında BEP ile eğitimleri sürdürülen özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gördükleri ortam, en az kısıtlayıcı ortam olarak nitelendirmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin BEP hazırlama ile ilgili eksikliklerinin ve yanlışlıkların giderilmesi kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim açısından büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlere hizmet içi kurslarda BEP hakkında bilgilendirmeler yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim konusunda mesleki yeterliliklerin artırılmasına yönelik mesleki kurslar, seminerler, uzman eğiticilerin vereceği konferanslar gibi farklı uygulamaların da yapılması gerekmektedir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmının destek özel hizmetlerinden yararlanmadığı anlaşılmıştır. Destek özel eğitim hizmetlerini kullanan fen bilgisi öğretmenlerinden 10 'unun (%9,1) sınıf içi yardım destek özel eğitim hizmetinden yararlandığı anlaşılmıştır. Gök ve Erbaş (2011) okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik görüşlerini aldığı çalışmasında; öğretmenlerin çoğunluğunun ihtiyaç anında uzman yardımı türünü, öğretmenlerin iki tanesinin ise uzman desteğinde kaynak oda türünü tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin hiç birinin sınıf içi yardım desteğinden faydalanmadığını da ifade etmişlerdir. Bu iki çalışma arasında öğretmenlerin branşları açısından ve destek özel eğitim hizmetlerini kullanma açısından farklılık görülmektedir. Batu (2000) özel eğitim destek hizmetlerinin, uzman personel ve öğretmenlerin işbirliği içinde sağlıklı bir biçimde uygulanması ile kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin daha verimli olacağını belirtmiştir. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmenlerinin daha etkili bir kaynaştırma / bütünleştirme eğitimi için destek özel hizmetleri konusunda eksikliklerinin giderilmesi, ihtiyaçlarının karşılanması ve olanaklarının artırılması gerekmektedir.

Sonuç olarak;

1. Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik yeterliliklerinin cinsiyet, yaş ve mesleki tecrübe açısından anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmıştır.
2. Fen bilgisi öğretmenlerinin büyük bir kısmının kendini yeterli gördüğü bazılarının da eksikliklerinin farkında olmalarıyla birlikte az yeterli hissettikleri anlaşılmıştır.
3. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin sonuçlarının verimli olabilmesi için; özel gereksinimli öğrenciler için eğitim psikologları ve psikolojik danışmanlar, öğrencilerin aileleri, yakınları, öğretmenlerin işbirliği içerisinde çalışmaları önerilmektedir.
4. Yapılan görüşme formunda öğretmenlerin eksikliklerini gidermek için diğer öğretmenlerden yardım aldıkları sonucuna ulaşılmıştır.
5. Araştırmanın nitel verileri göz önüne alındığında bazı öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimde birden fazla yol izledikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla öğrenciyle birebir ilgilenmeyi tercih ettikleri de belirlenmiştir. Buna

ilave olarak öğretmenlerin kolaydan zora doğru ilerledikleri, konuların somutlaştırılması için de materyaller kullandıkları ve özel gereksinimli öğrencilere basit etkinlikler yaptırdıkları da belirlenmiştir.

6. Öğretmenlerin özel eğitim gerektiren bireylerin farklılıklarının farkına vardıkları sonucuna ulaşılmıştır.
7. Bazı fen bilgisi öğretmeninin özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin sınavlarını ayrı yaptıkları sonucunu ulaşılmıştır.
8. Fen bilgisi öğretmenlerin çok büyük bir kısmının BEP hakkında bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır.
9. Fen bilgisi öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma ile ilgili bir eğitim almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim aldıklarını ifade edenlerinde büyük bir kısmının lisans eğitimi sırasında ders aldıkları (Özel eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi) belirlenmiştir.

Öneriler

Ülkemizde öğretmen yetiştiren kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine daha fazla önem verilip lisans derslerindeki özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik daha fazla ders verilmelidir.

- Okullarda kaynaştırma/bütünleştirme eğitimine yönelik olarak belirli aralıklarda konunun uzmanları tarafından bilgilendirmeler yapılarak öğretmenler teşvik edilebilir.
- Öğretmenlerin bu ve benzeri çalışmalarla konu ile ilgili eksikliklerinin neler olduğu tespit edilip konunun uzmanları tarafından belirlenen eksiklikler doğrultusunda giderilmesi yoluna gidilebilir.
- Bu araştırma fen bilgisi öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur. Daha sonra yapılacak olan çalışmalarda farklı branşlardaki öğretmenlerle beraber karşılaştırmalı çalışmaların sayısı artırılabilir..
- Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenlerinin yeterlilikleri tespit edilmiştir yeterliliklere ilave olarak tutum gibi farklı değişkenlerde beraberinde araştırılabilir.
- Araştırma Siirt ili merkezle sınırlı tutulmuştur. Farklı şehirlerde de benzer çalışmalar yapılıp karşılaştırmalar yapılabilir.
- Görüşme formunda yeterlilikleri belirlemek amacıyla sorular sorulmuştur soru sayısı artırılabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu yerine yapılandırılmış görüşme formu da kullanılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abels S, Koliander B, Plotz T. (2020). Conflicting demands of chemistry and ınclusive teaching—a video-based case study. *Education Sciences. 10*(3) 50. https://doi.org/10.3390/educsci1003005

Akkuş,Ş. (2019). *Fen bilimleri dersine giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik görüşlerinin incelenmesi.* Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı. Sakarya

Aksüt, M., Battal, İ. & Yaldız, F. (2005), "eğitim fakültesi sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilikleri (Uşak ili örneği)", *14. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Denizli

Allen, K. E., & Cowdery, G. E. (2015). *The exceptional child: Inclusion in early childhood education* (8th ed.). Stamford, CT: Cencage Learning.

Avcı, G. & Sakallı Demirok, M. (2022). Sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan farklı branşlarda görev yapan ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(2), 501-520. DOI: 10.47525/ulasbid.1033233

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12(*1), 39-53.

Avramidis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/ inclusion: A rewiew of literature. *Europen Journal of Special Needs Education,* 17(2), 129-147.

Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2010). A survey into mainstraem teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in ordinary school in local education authority. *Educational Psychology, 20*(2), 203-211.

Aydoğdu, A., Benli, A.N. & Kapucu, R. (2020). Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin görüşler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 34-47.

Balçın, M., Coştu, F., & Mertoğlu, H. (2019). Bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlama becerisine sahip farklı branşlardaki öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi 16*(1),1194-1217, http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2019.158

Battal,İ. (2007*). Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi* (Uşak İli Örneği). Yüksek lisans tezi. Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Afyon

Batu, S. (2000). Kaynaştırma, destek hizmetler ve kaynaştırmaya hazırlık etkinlikleri. *Özel Eğitim Dergisi, 2(*4), 35-45.

Batu, S. (2008). *Uyumsal davranışlar ve akademik becerilerin öğretimi. E. T. İftar, Davranış ve öğrenme sorunu olan çocukların eğitimi* (s. 181-198). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri.

Batu, E. S.(2015). *"Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri" özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* Ed. İbrahim H. Diken. 91-105. Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Bayar, A. (2015). Kaynaştırma uygulamalarında öğretmen yeterliği ölçeğinin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(3), 71-85.

Bulut,A. (2020). Metaphoric perceptions of preschool teachers towards inclusive education. *Acta Educationis Generalis, 11*(2), 112-128. DOI: 10.2478/atd-2021-0016

Can, B. (2015*). Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri (KKTC Örneği*). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yakındoğu Üniversitesi, KKTC.

Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(39), 128-138.

Cholewa, B., Goodman-Scott, E., Thomas, A., & Cook, J. (2016). Teachers' perceptions and experiences consulting with school counselors: A qualitative study. *Professional School Counseling, 20*(1), 1096-2409.

Comarú, W.M., Lopes, R.M., MacielBraga, L.A., Mota, F.B., & Galvão,C. (2021): A bibliometric and descriptiveanalysis of inclusive education in science education, *Studies in Science Education, 57*(2), 241-263 https://doi.org/10.1080/03057267.2021.1897930

Çepni, Z. & Geçit, Y. (2020). Social studies teacher candidates' attitudes and views regarding socio-scientific issues. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE),* 42, 133-154

Cresswell, J. W., & Clark, L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi*. (Çev. Yüksel Dede ve Selçuk Beşir Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.

Çolak, A., Vuran, S. & Uzuner, Y. (2013). Kaynaştırma uygulanan bir ilköğretim sınıfındaki sosyal yeterlik özelliklerinin betimlenmesi ve iyileştirilmesi çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 14(*2), 33-49.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 186, 72 - 84.

Dede, S. (1996). Özel eğitim hakkında Salamanca Bildirisi. *Özel Eğitim Dergisi, 2*(2), 91-94.

Deniz, E., & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(70), 734-761

Denizli, H., & Uzoğlu, M. (2014). Fen bilimleri dersi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Journal of Turkish Science Education, 11*(1), 3-23.

Demirbilek, M., & Levent, F. (2020). Kaynaştırma sınıflarında özel eğitim alan öğrencilere yönelik öğretmen davranışlarına ilişkin rehberlik öğretmenlerinin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21*(3), 479-511. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.578454

Devecioğlu, G. , Zorluoğlu, S. L. & Doğru, M. (2022). Özel gereksinimli öğrencilere fen konularının eğitsel oyunla öğretilmesi hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24* (1) , 60-71. DOI: 10.17556/erziefd.795465

Diken, İ. H. & Batu, S. (2010). *Kaynaştırmaya giriş.* İbrahim H. Diken, (Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Ergin, N. (2022). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik mesleki yeterlilikleri*. Tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Denizli

Evyapan, G. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri.* Yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı. Balıkesir

Girgin, İ. (2021). Eğitimcilerin kaynaştırmaya yönelik mesleki gelişim ihtiyaçları. *OPUS Uluslararası Toplum*

*Araştırmaları Dergisi. Eğitim Bilimleri Özel Sayısı.*18, DOI: 10.26466/opus.845376

Gök, G., & Erbaş,D. (2011). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education, 3*(1), 66-87.

Gürgür, H., Kış, A. & Akçamete, G. (2012). Kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 11*(3), 689-701. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8588/106720

Güven, E. & Çevik, D.B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırma ilişkin görüşlerinin belirlenmesi yönelik bir çalışma (Balıkesir Üniversitesi örneği). *Journal of Educational and Instructional Studies in the World, 2*(1), 160-165.

Habiboğlu, N. K. (2018). *İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Hamid, M. S., & Mohamed, N. I. A. (2021). Empirical investigation into teachers' attitudes towards inclusive education: A study of future Faculty of Qatari Schools. *Cypriot Journal of Educational Sciences, 16*(2), 580-593.

Kahyaoğlu, M., & Çetin, A.(2015). Eleştirel düşünme becerileri perspektifinden öğretmen adaylarının evrim teorisine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies. 10*(10) p. 547-560. DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8582

Karabulut, H. A., Uçar, A. S., & Uçar, K. (2021). Türkiye'de özel gereksinimli öğrencilerle Fen Bilimleri öğretimine ilişkin yapılan araştırmaların gözden geçirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4*(1), 62-85.

Karaca, M. A. (2018*). Kaynaştırma eğitimi programının öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarındaki mesleki yeterliliklerine etkisi.* Yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya

Karaer, G. (2017). *Fen Bilimleri Öğretiminde Özel Öğretim Yöntemleri. Mine Sönmez Kartal (Ed.) Özlem Toper Korkmaz (Ed.), Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (s. 39-62). Ankara: Pegem Akademi.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(2), 1-13.

Kayhan, N., Şengül, A. & Pıştav Akmeşe, P. (2012). İlköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 261-271.

Kızılaslan, A. & Sözbilir, M. (2017). Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik geliştirilen fen etkinliklerin değerlendirilmesi: ısı ve sıcaklık. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(2), 914-942.

Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (bep) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kuyini, A.B., Desai, I., & Sharma,U. (2020). *Teachers' self-efficacy beliefs, attitudes and concerns about implementing inclusive education in Ghana*, *International Journal of Inclusive Education, 24(14)*, 1509-1526, DOI: 10.1080/ 13603116.2018.1544298

Lewis, R. B., & Doorlag, D. H. (2011). *Teaching students with special needs in general education classrooms (8th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.

Mertoğlu, H. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve ihtiyaçları. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi,* 66, 343-365.

Mertoğlu, H. (2020). Views of preservice primary school teachers' on inclusion and differentiated science experiments. *Journal of Education and Learning. 9*(3), 1-10 doi:10.5539/jel.v9n3p47

Miles, M, B., & Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamaları*. Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Yönetmeliği. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_kaynastirma1.sra.pdf Ulaşım tarihi: 13/09/2022

Mertoğlu, H., Sarı, O. T., Pusmaz, A. & Balçın, M. D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma uygulamaları yeterlikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 51* (51) , 131-154. DOI: 10.15285/maruaebd.533609

Opoku, M. P., Nketsia, W., Alzyoudi, M., Dogbe, J. A., & Agyei-Okyere, E. (2021). Twin-track approach to teacher training in Ghana: exploring the moderation effect of demographic variables on pre-service teachers'

attitudes towards inclusive education, *Educational Psychology, 41*(3), 358-377, DOI: 10.1080/01443410.2020.1724888

Sarı, H. & Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma sınıflarında akran zorbalığının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19* (44) , 731-768. DOI: 10.21560/spcd.v19i49119.500742

Stavroussi, P., Didaskalou,E., & Green,J.G. (2021). Are teachers' democratic beliefs about classroom life associated with their perceptions of ınclusive education? *International Journal of Disability, Development and Education, 68*(5), 627-642, DOI: 10.1080/1034912X.2020.1716961

Shyman, E. (2022). Exploring the role of perception of social justice in predicting attitudes toward inclusive education for students with disabilities: a formative investigation of a theory, *International Journal of Inclusive Education, 26*(1), 16-26, DOI: 10.1080/13603116.2019.1626495

Tekin, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Yargı Yayınları. 7. Baskı.

Tekinarslan, İ., Sivrikaya, T., Keskin, N. K., Özlü, Ö. & Uçar Rasmussen, M. (2018). Kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin ebeveynlerinin gereksinimlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online, 17* (1) , 82-101. DOI: 10.17051/ilkonline.2018.413746

Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 18, 148-155.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları (3.Baskı)

Toy, N. S. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Yaralı, D. (2015). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(2), 431-456.

Yazçayır, G.H. ve Girgin, M.C. (2019). İşitme yetersizliğine sahip öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 56-77.

Yazıcıoğlu, T. (2019). Anadolu lisesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşlerinin metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 14*(20), s: 1-27 DOI: 10.26466/opus.590972

Yazıcıoğlu, T. & Kızılaslan, A. (2021). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere fen eğitimi: Yöntem ve Stratejiler. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi, 11*(4) , 2241-2261. DOI: 10.30783/nevsosbilen.1025041

York, J., & Tundidor, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents and students. *Journal of the Association for Persons With Severe Handicaps, 20*(1), 31-44

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Ekler

Ek 1.Kaynaştırma Eğitimi Anketi

Bu çalışma Fen bilgisi öğretmenlerinin kaynaştırma ile ilgili yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılmaktadır. Yapacağınız samimi değerlendirmeler araştırmaya önemli katkılar sağlayacaktır. Bu araştırma da gönüllülük esastır. Soruyu okuduktan sonra size en uygun olan cevabın altında ki veya yanındaki kutucuğa (X) işareti koyarak cevaplayabilirsiniz. Bu form 2 kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda anket soruları ikinci kısımda görüşme soruları bulunmaktadır. Araştırmanın herhangi bir ticari amacı bulunmamakla beraber elde edilen veriler sadece belirtilen amaç doğrultusunda kullanılacaktır.

Yaş: **Cinsiyet:** **Görev yılı:**

		Hiç Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Çok Katlıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	*Öğrenme güçlüğü çeken öğrencileri tanıyabilirim.*					
2	*Yetenekli öğrencileri tanıyabilirim.*					
3	*Kaynaştırma eğitimi için gerekli yöntemleri biliyorum*					
4	*Okuma güçlüğü çeken öğrencilere yardım edebilirim.*					
5	*Yazma güçlüğü çeken öğrencileri tanıyabilirim.*					
6	*Harfleri doğru yazma ile ilgili güçlük çeken öğrencilere yardım edebilirim.*					
7	*Matematiksel işlemlerde zorluk çeken öğrencilere yardım edebilirim.*					
8	*Duygusal ve davranışsal problemleri olan çocuklara problemlerini çözebilmeleri için yardım edebilirim*					
9	*Bedensel engelli öğrencilerin problemlerini çözmeye yönelik yöntemleri uygulayabilirim*					
10	*Dil problemi olan öğrencilerin problemlerini çözmelerine yardımcı olabilirim.*					
11	*Üstün ve özel yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenleyebilirim.*					
12	*Öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin kendine güven durumlarını yükseltebilirim.*					
13	*Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik rehberlik hizmetlerini uygulayabilirim.*					
14	*Sosyal uyum güçlüğü çeken öğrencilerin sorunlarını ortadan kaldırabilirim.*					
15	*Öğrencilerin kendilerini toplumun bir ferdi olarak görmelerini sağlayabilirim.*					
16	*Özel eğitim gerektiren her bireyin akranlarıyla birlikte ayni kurumda eğitim görme hakkına sahip olduğuna inanıyorum.*					
17	*Eğitim-öğretim hizmetlerinin bireylerin yetersizliklerine göre planlanması gerektiğini düşünüyorum..*					
18	*Öğrencilerin problemlerini araştırmak ve gidermek için öğretmenlerin işbirliği içinde olması gerektiğini düşünüyorum.*					
19	*Kaynaştırma uygulamalarına devam eden öğrencilerin birden fazla yetersizliğinin olmaması gerektiğine inanıyorum.*					
20	*Zihinsel yetersizliği yüksek seviyede olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimini almaması gerektiğine inanıyorum.*					
21	*Kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda eğitimin basari ile sürdürülebilmesi için sınıf mevcudunun kalabalık olmaması gerektiğini düşünüyorum.*					
22	*Kaynaştırma eğitimine ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim psikologları ve psikolojik danışmanlarla işbirliği içinde olmanın daha faydalı olacağına inanıyorum.*					
23	*Sınıf ortamında öğrencilere yönelik eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması gerektiğini düşünüyorum.*					
24	*Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir sonuç vermesi için öğrencilerin ailelerinin, yakın çevresinin ve personelin bilgilendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.*					
25	*DEBH (Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu)' na sahip öğrencilerin değerlendirilmesinde kısa yanıtlı ve az sorulu sınavların kullanılması gerektiğini düşünüyorum.*					
26	*Bedensel yetersizliği olan öğrencilerin değerlendirilmesinde yazılı testlerden çok sözlü uygulamaların yapılması gerektiğini düşünüyorum.*					
27	*Dil ve konuşma güçlüğü olan öğrencilerin değerlendirilmesinde proje uygulamalarının daha başarılı bir ölçme aracı olduğunu düşünüyorum.*					
28	*Otistik ve duygusal uyum güçlüğü çeken bireylerin gözlem formu ile değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.*					

Ek 2. Görüşme Formu Soruları

S1- Kaynaştırma eğitiminde kedinizi yeterli hissediyor musunuz? Eksik hissettiğiniz konular da kendinizi nasıl geliştiriyorsunuz?

S2- Fen derslerini işlerken kaynaştırma öğrencilerinin olduğu sınıflarda nasıl bir yol izliyorsunuz? BEP (Bireyselleştirilmiş eğitim programı) hakkında neler biliyorsunuz?

S3- Destek özel eğitim hizmetlerini kullanıyor musunuz? Kullanıyorsanız nasıl kullanıyorsunuz?

S4- Daha önce kaynaştırma eğitimi ile ilgili ders, kurs vb bir eğitimi aldınız mı? Aldıysanız hangi eğitimi aldınız?

Analysis of Studies on Creative Writing Activities

Emine Sur
Öğretmen- Türkiye
ORCID:0000 0002 6594 8885
eminesur30@gmail.com

Abstract

In this study, it is aimed to examine the studies on creative writing in the field of Turkish education by systematic compilation and meta-analysis method. In the examination made with 80 studies, the researches prepared on creative writing activities were examined by systematic compilation method according to purpose, result, sample group, sample size, research method, data analysis method, data collection tool; The effect of creative writing activities on writing success and affective factors of writing were analyzed by meta-analysis method. At the end of the research; Most of the studies on creative writing activities include the effect of creative writing on writing success, affective factors of writing and creative writing success; creative writing has a positive effect on writing success; In a significant part of the studies, primary and secondary school students were taken as samples; sample size was between 31-60 individuals; It has been determined that quantitative and qualitative methods are mostly used in the studies, scale as data collection tool and t-test as data analysis method. In a meta-analysis of 13 studies, it was seen that creative writing has an excellent positive effect on writing success. As a result of the meta-analysis carried out with 11 studies, it was seen that creative writing positively affects the affective factors of writing at a moderate level. Based on the research; It has been suggested to experts in the field of using the mixed method in studies on creative writing, adding the achievements related to creative writing to the Turkish curriculum, and including creative writing activities in textbooks.

Keywords: *Education, Turkish education, Creative writing, Systematic review*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 204-220

Research Article

Received: 2022-07-28
Accepted: 2022-10-21

Suggested Citation

Sur, E. (2022). Analysis of studies on creative writing activities, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 204-220. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1150177

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Creative writing; reveals the abilities of individuals in the field of writing, ensures language development at all levels, reinforces grammatical structures, idioms and words; develop their creativity and personality, problem solving skills, and cognitive skills such as abstraction, synthesis and interpretation; encourages the right and left brain to think (Gündüz & Şimşek, 2016; Oral, 2003; Tok & Kandemir, 2014). Creative writing helps children to think creatively, enjoy working, and have an attitude of respecting other people's work (Chen & Zhou, 2010). Creative writing, which is a mental and psychological process, prevents the person from being alienated from himself, enables him to know himself, and increases his self-confidence. It enables to be brave and determined, to be patient, to be able to withstand criticism and to dream in the writing process (Temizkan, 2010). A number of studies have been conducted in the literature on creative writing that activates more than one skill. In particular, the effect of creative writing on the development of writing skills has been examined in many studies. Although it is a accepted fact that creative writing activities affect writing skills and attitudes towards writing, motivation, self-efficacy and tendency positively, no study has been found in the literature that brings all the researches together and reveals this situation concretely. It is aimed to examine the studies that include creative writing activities with a systematic review. Aims of the studies prepared on creative writing activities / Sample group of studies prepared on creative writing activities / Sample size of studies prepared on creative writing activities Research method of studies prepared on creative writing activities / Data analysis methods of studies prepared on creative writing activities / Prepared for creative writing activities What is the level of the effect of creative writing activities on the data collection tools of the studies? / What is the effect of creative writing activities on the affective factors of writing (motivation, attitude, self-efficacy, disposition)?

Method: In this study, researches on creative writing in Turkey were brought together and examined by systematic compilation and mata-analysis method. A systematic review is the synthesis of publications related to a research question within the framework of predetermined criteria in order to answer a specific research question (Yılmaz, 2021). Meta-analysis is a method of combining independently prepared research results on a specific subject and statistical analysis of the research findings (Akgöz, Ercan, & Kan, 2004). 2.1. Stage-Research Purpose and Planning: "How is the distribution of the studies prepared on creative writing activities according to various variables?" determined as the aim of the research. 2.2. Stage - General Literature Review and Conceptual Framework: In the second stage of the study, the keywords to be used in the literature review and the databases to be researched were determined. 2.3. Stage - Determination of Inclusion and Exclusion (Selection) Criteria: In the third step of the study, criteria were established depending on the purpose of the research in order to include the studies reached during the screening in the systematic review. "Made in Turkey", "It is about creative writing", "Creative writing practices are done in Turkish education"; "Experimental design", "application of parametric tests", "arithmetic mean and standard deviation values of the experimental and control groups" are the criteria determined within the scope of this research. 2.4. Phase- Evaluation of the Qualifications of the Studies and Determination of the Studies to be Examined as Full Text: In the fourth phase of the study, a search was made from the previously determined databases with appropriate keywords. 2.5. Stage - Analysis, Synthesis and Evaluation of Data: In the fifth stage of the study, the synthesis and evaluation of the studies included in the analysis were made. The studies were examined in detail; Predetermined categories (purpose, method, sample type, sample size, data collection tool, data analysis method) were saved in a file prepared in Word. 2.6. Stage - Writing, Editing, Interpreting and Conclusion Results: In the sixth step of the study, the results of the studies included in the analysis were written and discussed based on the relevant literature. In the meta-analysis process, seven steps were followed: determining the research question, determining the keywords, databases, selection criteria, accessing the studies, performing the analyzes and discussing the results.

Findings: In this study, it was aimed to examine the studies on creative writing with the systematic review method. According to the first finding obtained within the scope of the research, it is seen that the effects of creative writing activities on students' writing and creative writing success, affective factors of writing and other language skills are generally tried to be determined in the studies prepared on creative

writing in the literature. Although it is accepted in the literature that creative writing by its nature positively affects writing and creative writing success, affective factors of writing, and the development of language skills, the extent of this effect has been examined by researchers in experimental and relational studies.

According to the second finding obtained within the scope of the research, 15 studies on creative writing activities in the literature were primary school; 37 working secondary schools; 3 working high schools; 12 study university students; 3 studies took teachers as samples. Studies on creative writing activities focused on secondary school students. Akbaba and Ayaz (2017) reached a similar finding in their research.

According to the third finding obtained within the scope of the research, quantitative, qualitative, mixed and meta-analysis research methods were used in the studies prepared on creative writing activities. This finding of the study shows that the majority of the studies were carried out with the quantitative method; It shows that empirical research designs from quantitative research designs, action research and case study from qualitative research designs are used. Tavşanlı ve Kaldırım (2020), Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013) reached a similar finding in their research.

According to the fourth finding obtained within the scope of the research, 11 studies on creative writing activities in the literature were in the range of 0-30 people; 29 studies are in the range of 31-60 people; 21 studies are in the range of 61-100 people; 3 studies in the range of 101 to 150 people; 6 studies had sample sizes of 151 people or more. According to the fifth finding obtained within the scope of the research, scale, interview, evaluation checklist, creative writing activities, test, rubric, composition, story, questionnaire, diary and inventory are used as data collection tools in studies prepared on creative writing activities in the literature. Akbaba ve Ayaz (2017), reached a similar finding in their research.

According to the sixth finding obtained within the scope of the research, t-test, descriptive analysis, non-parametric tests, analysis of variance, correlation, ancova, covariance and regression analysis were used as data analysis methods in studies prepared on creative writing activities in the literature. According to the seventh and eighth findings obtained within the scope of the research, creative writing activities increased the writing success at an excellent level, in a positive way; affect the affective factors (motivation, attitude, disposition and self-efficacy) of writing moderately and positively.

Suggestions:

1. Quantitative and qualitative research methods were used in studies on creative writing. The use of mixed method in future research is recommended to field experts.
2. While creative writing activities affect writing success at a perfect level, they affect the affective factors of writing moderately. It is possible to conduct research on the causes of this situation in future studies.
3. Adding learning outcomes related to creative writing to Turkish lesson curricula and including creative writing activities in textbooks will help students develop their writing skills.

Yaratıcı Yazma Etkinlikleri Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi

Emine Sur
Milli Eğitim Müdürlüğü- Türkiye
ORCID:0000 0002 6594 8885
eminesur30@gmail.com

Özet

Bu araştırmada, Türkçe eğitimi alanında yaratıcı yazmayla ilgili yapılan çalışmları sistematik derleme yöntemi ile incelemek amaçlanmıştır. 80 çalışma ile gerçekleştirilen incelemede yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan araştırmalar amaç, sonuç, örneklem grubu, örneklem büyüklüğü, araştırma yöntemi, veri analiz yöntemi, veri toplama aracına göre sistematik derleme yöntemiyle; yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma başarısına ve yazmanın duyuşsal faktörlerine etkisini meta- analiz yöntemiyle incelenmiştir. Araştırma sonunda; yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların büyük bir bölümünün yaratıcı yazmanın yazma başarısına, yazmanın duyuşsal faktörlerine ve yaratıcı yazma başarısına etkisini tespit etmeyi amaçladığı; yaratıcı yazmanın yazma başarısını olumlu yönde etkidiği; çalışmaların önemli bir kısmında ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin örneklem olarak alındığı; örneklem sayısının 31-60 kişi aralığında olduğu; araştırmalarda çoğunlukla nicel ve nitel yöntemin, veri toplama aracı olarak ölçeğin, veri analiz yöntemi olarak t testinin kullanıldığı tespit edilmiştir. 13 araştırma ile gerçekleştirilen meta- analiz incelemesinde yaratıcı yazmanın yazma başarısını mükemmel düzeyde, olumlu yönde etkilediği görülmüştür. 11 araştırma ile gerçekleştirilen meta- analiz sonucunda ise yaratıcı yazmanın, yazmanın duyuşsal faktörlerini orta düzeyde olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmadan hareketle; yaratıcı yazma ile ilgili hazırlanan çalışmalarda karma yöntemin kullanılması, Türkçe dersi öğretim programlarına yaratıcı yazma ile ilgili kazanımların eklenmesi, ders kitaplarında yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilmesi alan uzmanlarına önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Eğitim, Türkçe eğitimi, Yaratıcı yazma, Sistematik derleme*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 204-220

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-07-28
Kabul: 2022-10-21

Önerilen Atıf

Sur, E. (2022). Yaratıcı Yazma Etkinlikleri Üzerine Yapılmış Çalışmaların İncelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(5), 204-220. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1150177

GİRİŞ

Eğitim, toplumsal varlığın sürekli gelişmesinde ve gelişen bir düzende gelecek nesillere aktarılmasında etkili bir araç konumundadır. Üst düzey düşünme becerileri arasında yer alan yaratıcılık, dil becerileri arasında yer alan yazma bu gelişmenin ve aktarımın önemli boyutunu oluşturmaktadır. Yaratıcı düşünme ve yazma becerisi, toplumsal gelişmenin ve ilerlemenin önünü açarken aynı zamanda bireylerin psikolojik gereksinimlerinin giderilmesinde önemli bir faktör olması eğitim sistemlerini bu beceriyi geliştirecek müfredat hazırlamaya yöneltmiştir (Toprakçı, 2017; Toprakçı, 2001). Ancak dinleme, konuşma ve okuma başta olmak üzere diğer becerileri kapsayan yazma; öğretmenlerin Türkçe derslerinde geliştirmekte, öğrencilerin de edinmekte en çok zorlandığı dil becerisi konumundadır (Beiler ve Dewilde, 2020). Yazma zevki, çocukların okula başladıklarında sahip oldukları bir duygu olmasına karşın ilerleyen yıllarda bu durum dramatik bir şekilde azalmaktadır (Brown, Morrell ve Rowlands, 2011). Sözlü dili yazılı biçime dönüştüren; duygu, düşünce ve hayallerin kalıcı olmasını sağlayan yazma becerisi öğrencilerin akademik başarılarını, toplumsal rolleri yerine getirmesini etkilemektedir (Yasul, 2014). Sınava giren bir öğrenci soruları yanıtlarken, bir memur tutanak tutarken, iş arayan bir kişi başvuru formu doldururken, bir vatandaş dilekçe yazarken, bir akademisyen makale veya tez üretirken, firmalar fiyat teklifi yaparken yazma becerisini kullanmaktadır (Soyuçok, 2020). Öğrencilere yazma becerisini kazandırmak, yazma isteği uyandırmaktan ve yazma alıştırmaları uygulamaktan geçmektedir (Aktaş ve Gündüz, 2004).

Yazma becerisini öğrencilerine kazandırmak ve çeşitli alıştırmalarla bu süreci desteklemek isteyen eğitimciler, bir dizi yazma yöntem ve tekniği geliştirmiştir. Alanyazında not alma, özet çıkarma, boşluk doldurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, yaratıcı yazma, duyulardan hareketle yazma, grup olarak yazma, tümevarım, tümdengelim, eleştirel yazma olarak belirlenmiş yazma yöntem ve teknikleri arasında yer alan yaratıcı yazma öğrencilerin yazma becerisini gönüllü olarak gerçekleştirmesi için kullanılan tekniklerin başında gelmektedir (Özer ve Şahan, 2011). Yalnızca öğretici yazılar yazarak ve yazdırarak yazma becerisinin kazanılmasını beklemek gerçekleşmesi uzak bir hedeftir. Bireyin dış dünya ile kendi hayal dünyasını birleştirerek ortaya çıkardığı yaratıcı yazılar, yazar için çok daha eğlenceli bir süreçte gerçekleşir (Beydemir, 2010). Yaratıcı yazma çalışmalarında; yazmaya başlamadan önce öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel olarak yazmaya hazır hâle getirilmesi; öğrencilerin gelişim düzeylerine ve zevklerine uygun, bireysel ya da işbirliğine dayalı yazma etkinliklerinin uygulanması; ortaya konan metinlerin paylaşılması ve ürünün yanında sürecin de bütün olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Tüm süreç boyunca yaratıcılığın desteklenmesi için gerçekleştirilen uygulamalar öğrenci için yazmayı daha eğlenceli hale getirmekte ve bu sayede öğrencilerin yazma etkinliklerine katılımı artmaktadır (Özdemir ve Çevik, 2018). Bu süreçte öğrencilerin eğlenceli zaman geçirmesi ve hayal güçlerini kullanarak bir ürün ortaya çıkartabilmeleri; öğrencilere yazı yazabilme cesareti vermektedir. Yaratıcı yazma etkinlikleri, yazılı anlatıma yönelik bakış açısında olumlu değişim yaratmakta, yazmadan hoşlanma gibi durumları ön plana çıkarmaktadır (Gökçe, 2020).

Yazma sürecinin eğlenceli bir şekilde başlamasını sağlayan yaratıcı yazmanın ne olduğuna ilişkin alanyazında birçok tanım yapılmıştır. Yunus (2015), kişisel yaratıcılığın ve ifadenin iyi, ilginç bir yazı biçiminde geliştirilmesine dayalı yazma süreci (Hartati,2017); Sundt (2018), yazarın bir metin üretmek için hayal gücünü kullandığı kurgu eserleri; Topbaşoğlu (2021), zihinsel süreçleri, hayal dünyasını kullanarak kurgulama ve yazı olarak aktarma; Demir (2012) var olan bilgileri, kavramları, olayları, bellekteki sesleri, görüntüleri, hayalleri yeniden kurgulayarak ve birbiriyle ilişkilendirerek ortaya yeni bir yazı koyma etkinliği olarak açıklamaktadır. Yaratıcı yazmayı; yazarın düşüncelerini ve duygularını yaratıcı, genellikle benzersiz ve şiirsel bir şekilde ifade eden yazı olarak tanımlamak mümkündür. Bu tür yazma, açıklayıcı yazmanın olgusal ve mantıksal ilerlemesinin kısıtlayıcı taleplerinden ziyade yazarın duygu ve düşüncelerini ifade etme ihtiyacı tarafından yönlendirilir (El-Mahdy, Qoura, El Hadidy, 2018). Kişinin zihninde yer alanları hayal gücü ile birleştirerek yeniden ifade ettiği yaratıcı yazma, yaratıcı düşünme ve yazmanın birleşimi ile oluşmuş iki boyuta sahip bilişsel bir beceridir (Taşkesen ve Uzuner Yurt, 2018).

Yaratıcı yazma; bireylerin yazma alanındaki yeteneklerini ortaya çıkarmakta, her düzeyde dil gelişimini sağlamakta, dilbigisi yapılarını, deyimleri ve kelimeleri pekiştirmekte; yaratıcılıklarını ve kişiliklerini, problem çözme becerilerini, soyutlama, sentez yapma, yorumlama gibi bilişsel becerilerini geliştirmekte; sağ ve sol beyni düşünmeye teşvik etmektedir (Gündüz ve Şimşek, 2016; Oral, 2003; Tok

ve Kandemir, 2014). Yaratıcı yazma; çocukların yaratıcı düşünmesine, çalışmaktan zevk almasına ve diğer insanların çalışmalarına saygı duymasına (Chen ve Zhou, 2010); yazma sürecinde cesur ve kararlı olmasına, sabretmesine, eleştirilere dayanabilmesine ve hayal kurabilmesine yardımcı olmaktadır (Temizkan, 2010). Çocukların eğlenmesini, sanatsal ifadelerinin gelişmesini, yazmanın değerini ve işlevini keşfetmesini, kendisini tanımasını; yaratıcı yazma etkinlikleri olumlu yönde etkilemektedir.

Birden fazla beceriyi aktif hale getiren yaratıcı yazma üzerine alanyazında bir dizi araştırma yapılmıştır. Özellikle yazma becerisinin gelişmesinde yaratıcı yazmanın ne düzeyde etkiye sahip olduğu birçok araştırmada incelenmiştir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma becerisini; yazmaya karşı tutum, mostivasyon, öz yeterlilik ve eğilimi olumlu yönde etkilediği alanyazında kabul edilen bir gerçek olsa da tüm araştırmaları bir araya getirip bu durumu somut olarak ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılamamıştır.

Çalışmanın amacı, alanyazındaki bir eksikliği ortadan kaldırmak için yaratıcı yazma etkinliklerine yer verilen çalışmaları sistematik derleme ve meta-analiz ile incemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak alt amaçlar aşağıdaki şekilde oluşturulmuştur:

1. Yaratıcı yazma etkinliklerine ilişkin hazırlanan çalışmaların amaçlarına göre dağılımı nasıldır?
2. Yaratıcı yazma etkinliklerine ilişkin hazırlanan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı nasıldır?
3. Yaratıcı yazma etkinliklerine ilişkin hazırlanan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı nasıldır?
4. Yaratıcı yazma etkinliklerine ilişkin hazırlanan çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı nasıldır?
5. Yaratıcı yazma etkinliklerine ilişkin hazırlanan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı nasıldır?
6. Yaratıcı yazma etkinliklerine ilişkin hazırlanan çalışmaların veri analiz yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
7. Yaratıcı yazma etkinlikerinin yazma başarısına etkisi ne düzeydedir?

Yaratıcı yazma etkinlikerinin yazmanın duyuşsal faktörlerine (motivasyon, tutum, öz yeterlik, eğilim) etkisi ne düzeydedir?

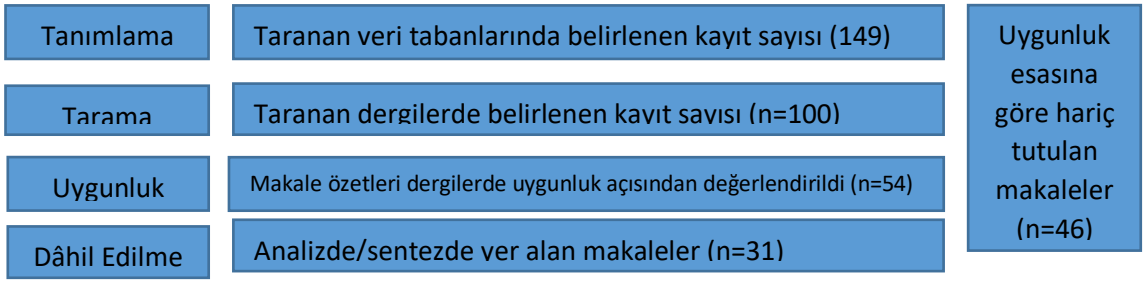
YÖNTEM

Bu araştırmada Türkiye'de yaratıcı yazma ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalar bir araya getirilerek sistematik derleme ve meta-analiz yöntemi ile incelenmiştir. Sistematik derleme, belli bir araştırma sorusuna cevap verebilmek amacıyla, araştırma sorusu ile ilgili yayınların önceden belirlenmiş ölçütler çerçevesinde sentezlenmesidir (Yılmaz, 2021). İdeal bir sistematik derlemenin taşıması gereken özellikler Yılmaz (2021), Çalık ve Wiyarsi (2021) tarafından belirlenmiştir. Her iki araştırmacı benzer adımlarla sistematik derleme çalışmalarının gerçekleştirilebileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmada Yılmaz (2021) tarafından belirlenen aşamalar sırasıyla takip edilmiştir:

1. **Aşama-Araştırma Amacı ve Planlama:** Araştırmanın temel amacı "Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların çeşitli değişkenlere göre dağılımı nasıldır?" şeklinde belirlenmiştir.

2. **Aşama- Genel Alanyazın Taraması ve Kavramsal Çerçeve:** Çalışmanın ikinci adımında, alanyazın taraması yaparken kullanılacak anahtar kelimeler ve hangi veri tabanlarında araştırma yapılacağı belirlenmiştir. Bu araştırma kapsamında "yaratıcı yazma", "yaratıcı yazma etkinlikleri", "creative writing", "creative writing activity" alanyazın taraması yaparken kullanılacak anahtar kelimeler olarak belirlenmiştir.
3. **Aşama - Dâhil Etme ve Çıkarma (Seçme) Ölçütlerinin Belirlenmesi:** Çalışmanın üçüncü adımında, tarama sırasında ulaşılan çalışmaları sistematik derlemeye dâhil edebilmek için kullanılacak ölçütler belirlenmiştir. "Türkiye'de gerçekleştirilmesi", "yaratıcı yazma ile ilgili olması", "yaratıcı yazma uygulamalarının Türkçe eğitiminde gerçekleştirilmesi" bu araştırma kapsamında belirlenmiş ölçütlerdir.

4. **Aşama- Çalışmaların Kalitesinin Değerlendirilmesi ve Tam Metin İncelenecek Araştırmaların Belirlenmesi:**



Şekil 1. *Kaynakların tanımlanması ve taranmasındaki adımları detaylandıran PRISMA akış şeması*

Çalışmanın dördüncü adımında daha önce belirlenmiş veri tabanlarından uygun anahtar kelimelerle tarama yapılmıştır. Şekil 1'de görüldüğü gibi toplamda 100 makale ve 49 tez olmak üzere toplam 149 çalışmaya ulaşılmıştır. 51 makale Türkçe eğitiminde gerçekleştirilmediği için analize dâhil edilmiştir. Ayrıca, 17 tez çalışması makale olarak yayınlandığı için analiz sırasında tekrar bir düzenleme yapılmış, 48 makaleden 17 makale çıkartılmıştır. Analize 31 makale, 49 tez çalışması dâhil edilmiştir. Meta-analiz incelemesi için ise excelde ayrı bir dosya oluşturulmuştur.

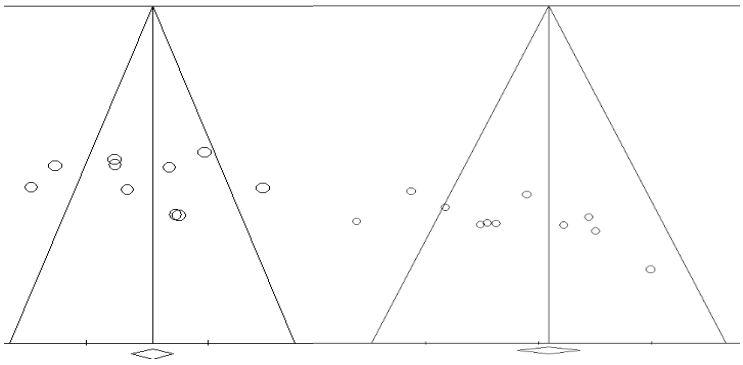
5. **Aşama - Verilerin Analizi, Sentezi ve Değerlendirilmesi:** Çalışmanın beşinci adımında**,** analize dâhil edilen çalışmaların sentezi ve değerlendirilmesi yapılmıştır. Çalışmalar, ayrıntılı olarak incelenmiş; Word'de hazırlanan bir dosyaya önceden belirlenmiş kategoriler (amaç, yöntem, örneklem türü, örneklem büyüklüğü, veri toplama aracı, veri analiz yöntemi) işlenmiştir. Güvenilirliği sağlamak için iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kategorilendirme yapılmıştır. İki araştırmacının yaptığı kategorilendirme arasında %95 tutarlılık olduğu görülmüştür. Bu oran Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen formüle (Güvenilirlik=Görüş birliği/[görüş birliği + anlaşmazlık] x 100) göre araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Baltacı, 2017).

Araştırma sürecinde kullanılan diğer bir araştırma yöntemi meta-analiz yöntemidir. Meta-analiz belirli bir konuda, birbirinden bağımsız, hazırlanmış araştırma sonuçlarını birleştirme ve elde edilen araştırma bulgularının istatistiksel analizini yapma yöntemidir (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). Meta-analiz sürecinde Atasoy (2021) tarafından belirlenen işlem adımları takip edilmiştir.

Tablo 1. *Meta-analiz sürecinde takip edilen işlem adımları*

Araştırma sorusunun belirlenmesi Yaratıcı yazma etkinlikerinin yazma başarısına etkisi ne düzeydedir?/Yaratıcı yazma etkinlikerinin yazmanın duyuşsal faktörlerine (motivasyon, tutum, öz yeterlik, eğilim) etkisi ne düzeydedir?	
Anahtar kelimelerin belirlenmesi Yaratıcı yazma/ Yazma başarısı/ Yazma motivasyonu/ Yazma tutumu/ Yazma öz yeterliği/ Yazma eğilimi	**Veri tabanlarının belirlenmesi** Google Akademik /Google scholar/ ERIC/ Proquest/ YÖK tez merkezi/
Seçim kriterlerinin belirlenmesi meta-analize dâhil edilecek çalışmaların "deneysel desende olması", "parametrik testlerin uygulanması", "deney ve kontrol gruplarına ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiş olması	
Çalışmalara ulaşılması Yaratıcı yazmanın yazma başarısına etkisi (n=13) Yaratıcı yazmanın yazmanın duyuşsal faktörlerine etkisi (n=11) Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma başarısına etkisini tespit etmek için yapılacak meta-analiz araştırması kapsamında deney ve kontrol gruplarının örneklem büyüklüğü (n), aritmetik ortalama (X) ve standart sapma (sd) değerleri excel dosyasına işlenmiştir.	
Analizlerin yapılması Yayın yanlılığına ilişkin güven testlerinin yapılması, ortalama etki büyüklüğünün hesaplanması	
Sonuçların tartışılması	

Tablo 1'de görüldüğü gibi meta-analiz sürecinde araştırma sorusunun belirlenmesi, anahtar kelimelerin, veri tabanlarının, seçim kriterlerinin belirlenmesi, çalışmalara ulaşılması, analizlerin yapılması ve sonuçların tartışılması olmak üzere yedi işlem adımı takip edilmiştir.



Şekil 2. *Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma başarısına ve duyuşsal faktörlere etkisine ilişkin huni grafiği*

Huni grafiğinde yer alan dairelerin simetrik dağılım göstermesi yayın yanlılığının olmadığını, asimetrik dağılım göstermesi yayın yanlılığının olduğunu göstermektedir. Şekil 1 incelendiğinde, huni grafiğinde yer alan dairelerin simetriye yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Huni grafiğinden başka Orwin'in Fail-Safe N hesaplaması, Duval ve Tweedie'nin Trim and Fill yöntemi, Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları istatistiği, Egger testi de yayın yanlılığının olup olmadığını tespit etmede kullanılabilecek yöntemlerdir.

Tablo 2. *Yayın yanlılığı analizi sonuçları*

State of Bias	***Yazma Başarısı***	***Duyuşsal Başarı***
Gözlenen çalışmalar için Z değeri	*17,98*	*8.00*
Gözlenen çalışmalar için P değeri	*0.00*	*0.00*
Alfa	*0.05*	*0.05*
Yön	*2*	*2*
Alfa için Z değeri	*1.95*	*1.95*
Gözlenen çalışma sayısı	*13*	*13*
FSN	*1082*	*204*
Tau	*0.38*	*0.32*
Tau için Z değeri	*1.76*	*1,52*
P değeri (kuyruklu)	*0.03*	*0.06*
P değeri (kuyruklu)	*0.07*	*0.12*
Standart hata	*2.82*	*8.19*
%95 alt limit (tek kuyruklu)	*-0.85*	*-7.48*
%95 üst limit (iki kuyruklu)	*11.59*	*28.58*
T değeri	*1.89*	*1.28*
SD	*11*	*11*
P değeri (kuyruklu)	*0.04*	*0.11*
P değeri (kuyruklu)	*0.08*	*0.22*

Tablo 2'de görüldüğü gibi, meta-analiz sonucunun anlamlılığının ortadan kalkması için yazma başarısına yönelik 1082, duyuşsal faktörlere ilişkin 204 çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Begg ve Mazumdar sıra korelasyonları istatistiğinde Kendall'ın tau b katsayısının yayın yanlılığının olmaması durumunda 1'e yakın olması ve çift kuyruklu p değerinin anlamlı bir fark yaratmaması yani p değerinin 0.05'ten büyük olması beklenmektedir. Tau katsayısının yazma başarısı için 0.38, p değerinin 0.07; duyuşsal faktörler için 0.32, p değerinin 0.12 olarak hesaplanması; ayrıca Egger testi sonucunun anlamlı olmaması (p>.05) meta-analizde yayın yanlılığı olmadığını doğrulamıştır.

Meta-analiz çalışmasında heterojenlik testi sonucunda elde edilen p ve Q değerlerine göre istatistiksel model seçilmiştir. Bu nedenle etki değeri hesaplanmadan heterojenlik testi yapılmıştır. Q değeri (p<.05); yazma başarısı için 46.41 (p<.05), duyuşsal faktörler için 71.83 (p<.05) olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler, iki değişken için yüksek düzeyde heterojenliğe işaret etmektedir. Böylece analizin tesadüfi etkiler modeline göre yapılmasına karar verilmiştir (Dinçer, 2014).

6. **Aşama - Sonuçları Yazma, Düzenleme, Yorumlama ve Sonuçlandırma:** Çalışmanın altıncı adımında**,** analize dâhil edilen çalışmaların sonuçları yazılmış, ilgili alanyazından hareket edilerek tartışılmıştır.

BULGULAR

Araştırmada "Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların amaçları nelerdir?" sorusu birinci alt amaç olarak belirlenmiştir. Çalışmaların amaçlarına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

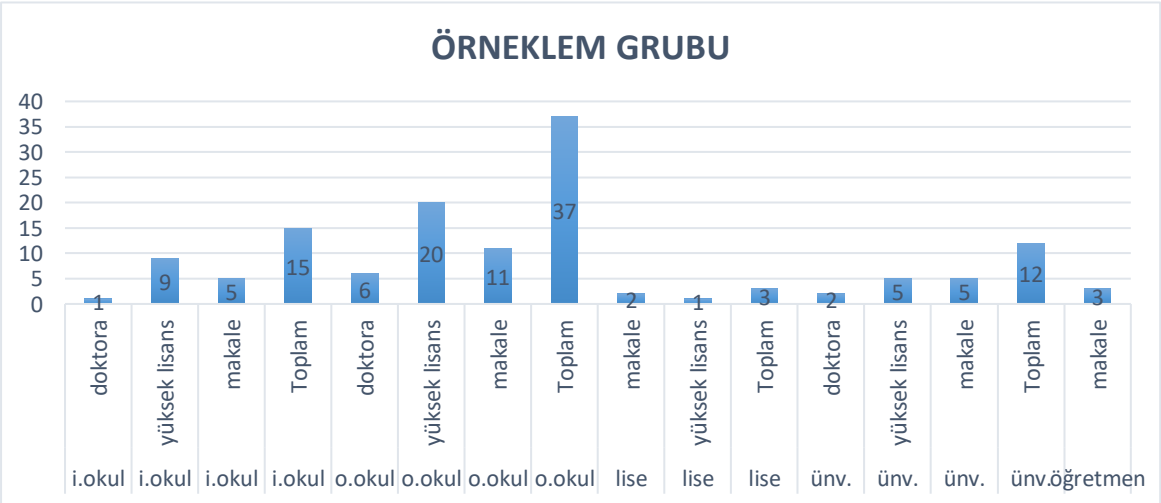
1. Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların amaçlarına ilişkin bulgular

Tablo 3. *Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların amaçlarına ilişkin bulgular*

Amaç	f	%
Yaratıcı yazmanın yazma başarısına etkisini tespit etmek	17	18.08
Çeşitli değişkenlerin (eleştirel düşünme uygulamalarının, argümantasyon uygulamalarının, dijital öykülerin, dinleme/izleme materyallerinin, metinler arası okuma yaklaşımının, tarihsel romanın, karikatür destekli yazma çalışmalarının, masalların, müze gezilerinin, halk edebiyatı unsurlarının, klasik şiirin, istasyon tekniğinin, sosyobilimsel konu (SBK) öğretiminin) yaratıcı yazma becerilerine etkisini tespit etmek	15	15.95
Yaratıcı yazmanın yazma eğilimi, kaygısı, tutumu, öz yeterliliğine etkisini tespit etmek	11	11.70
Çeşitli değişkenler ile (yazma kaygısı, yazma özyeterlik algısı, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, beyin görsel gelişim düzeyleri, müzik) yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemek	8	8.81
Yaratıcı yazmanın yaratıcı yazma başarısına etkisini tespit etmek	7	7.44
Yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersi tutumuna etkisini belirlemek	7	7.44
2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki yazma kazanımlarının, ders kitabındaki etkinliklerin yaratıcı yazmaya uygunluğunu belirlemek, yaratıcı yazma ile ilgili lisansüstü eğitim tezlerini incelemek, öğretim programı tasarlamak	4	4.25
Yaratıcı yazmanın yaratıcı düşünmeye, yaratıcı düşünmenin yaratıcı yazmaya etkisini belirlemek	4	4.25
Yaratıcı yazmanın ileri okuma farkındalığına, okuma başarısına, dil becerilerinin gelişimine, öğrenme isteğine etkisini belirlemek	4	4.25
2015 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarındaki yazma kazanımlarının, ders kitabındaki etkinliklerin yaratıcı yazmaya uygunluğunu belirlemek, yaratıcı yazma ile ilgili lisansüstü eğitim tezlerini incelemek, öğretim programı tasarlamak	4	4.25
Yaratıcı drama yönteminin yaratıcı yazma becerilerine, yaratıcı yazma becerilerinin yaratıcı drama yöntemine etkisini belirlemek	3	3.19
Yaratıcı yazma ürünlerinin içeriğini değerlendirmek	3	3.19
Yaratıcı yazma etkinliklerinin sözel yaratıcılığa, yardımseverlik tutumuna, Türkçe ders başarısına etkisini belirlemek	3	3.19
Öğrencilerinin yaratıcı yazma ürünlerini çeşitli değişkenlere göre incelemek	2	2.12
Masalların, öğrenciler tarafından yaratıcı yazma becerisiyle yeniden ortaya konması, yaratıcı yazma etkinliği olarak küçürek öykünün kullanımı	2	2.12
Toplam	**94**	**100**

Tablo 3'te görüldüğü gibi, alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların önemli bir kısmında "yaratıcı yazmanın yazma başarısına etkisini tespit etmenin (%18)", "çeşitli değişkenlerin yaratıcı yazma becerisine etkisini tespit etmenin (%15)" amaçlandığı görülmektedir.

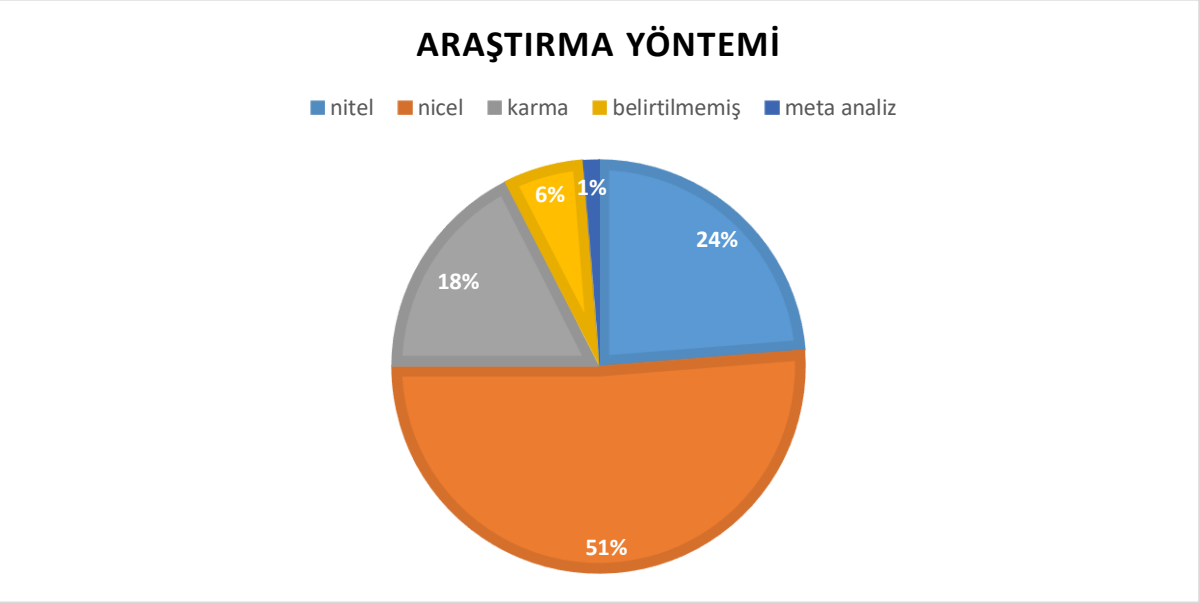
2. Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı



Şekil 3. *Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımı*

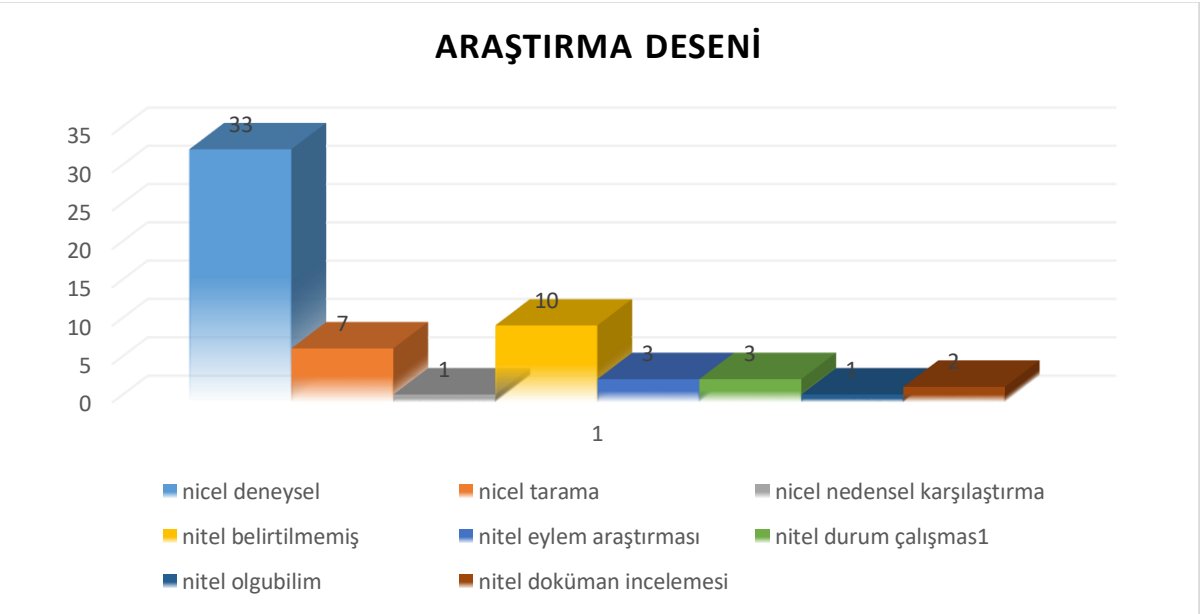
Şekil 3'te görüldüğü gibi, alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmalarda 15 çalışma ilkokul; 37 çalışma ortaokul; 3 çalışma lise; 12 çalışma üniversite öğrencilerini; 3 makale öğretmenleri örneklem olarak almıştır.

3. *Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı*



Şekil 4. *Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımı*

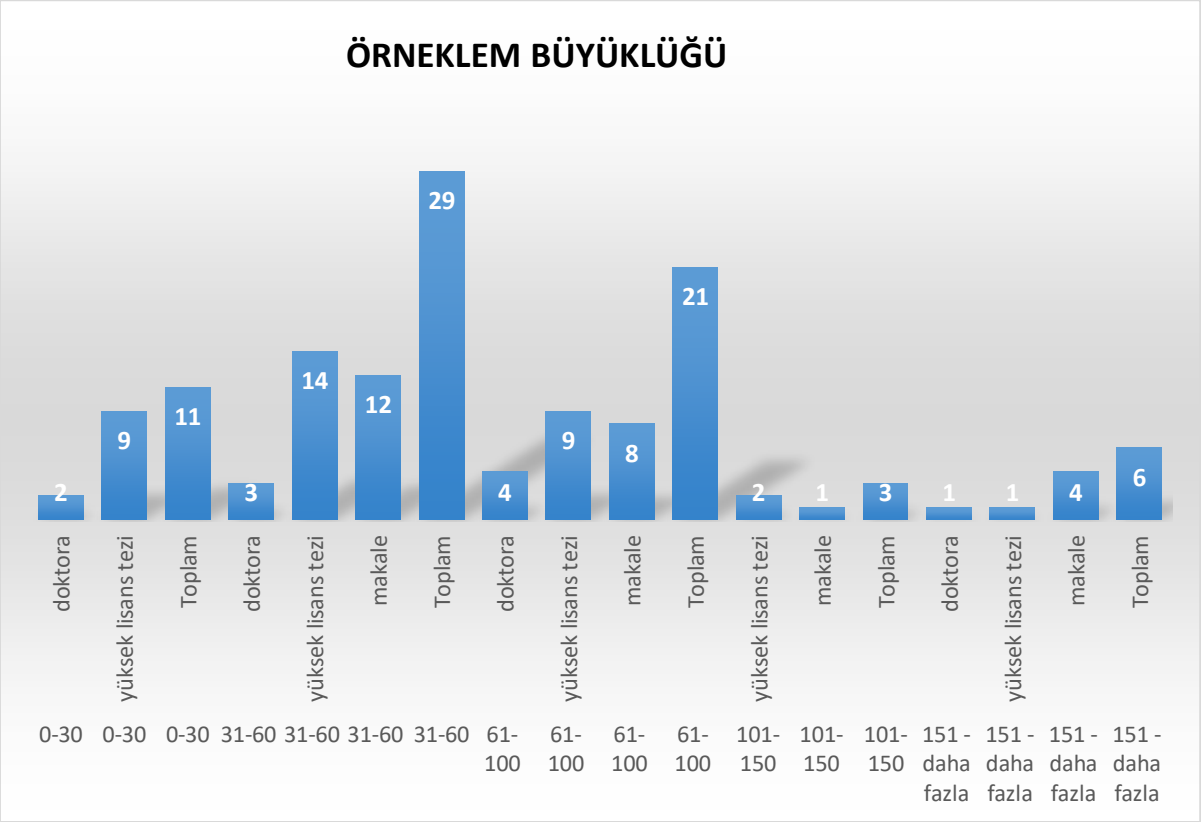
Şekil 4'te görüldüğü gibi, alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların %51'inde nicel (f=41), %24'ünde nitel (f=19), %18'inde karma (f=14) araştırma ve %1'i meta-analiz yöntemine göre hazırlanmıştır. Araştırmaların %6'sında (f=5) hangi araştırma yönteminin kullanıldığı belirtilmemiştir.



Şekil 5. *Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların araştırma desenine göre dağılımı*

Şekil 5'te görüldüğü gibi, alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan nicel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların 33'ünde deneysel, 7'sinde tarama, 1'inde nedensel karşılaştırma; nitel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışmaların 10'unda hangi araştırma deseninin kullanıldığı belirtilmezken 3'ünde eylem araştırması, 3'ünde durum çalışması, 1'inde olgu bilim ve 2'sinde doküman incelemesi araştırma deseni kullanılmıştır.

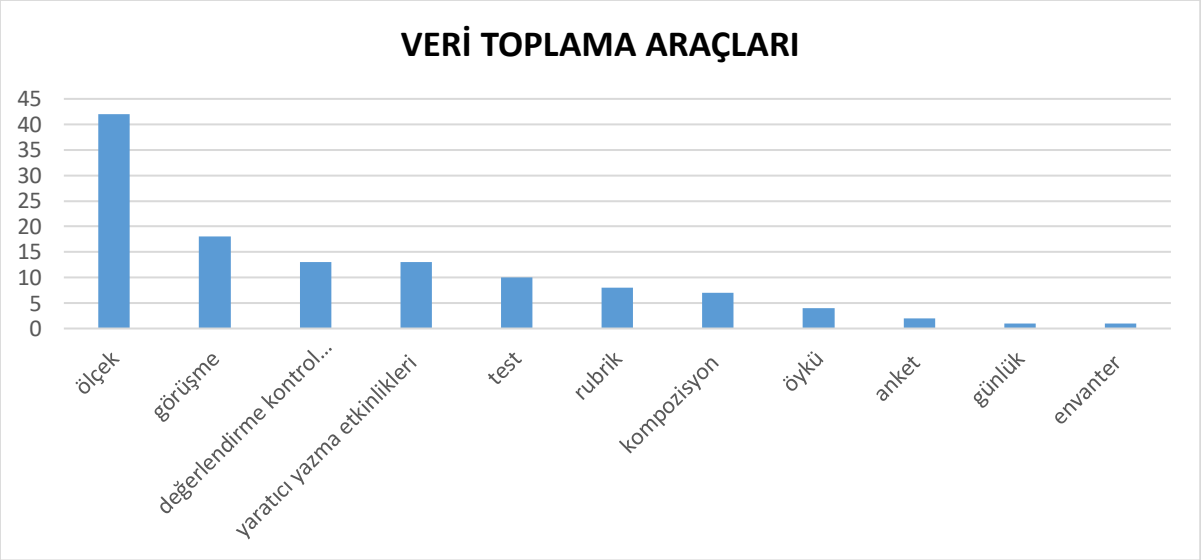
4. Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı



Şekil 6. *Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların örneklem büyüklüğüne göre dağılımı*

Şekil 6'da görüldüğü gibi; alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan 11 çalışma 0-30 kişi aralığında; 29 çalışma 31-60 kişi aralığında; 21 çalışma 61-100 kişi aralığında; 3 çalışma 101-150 kişi aralığında; 6 çalışma 151 kişi ve daha fazla örneklem büyüklüğüne göre sahiptir.

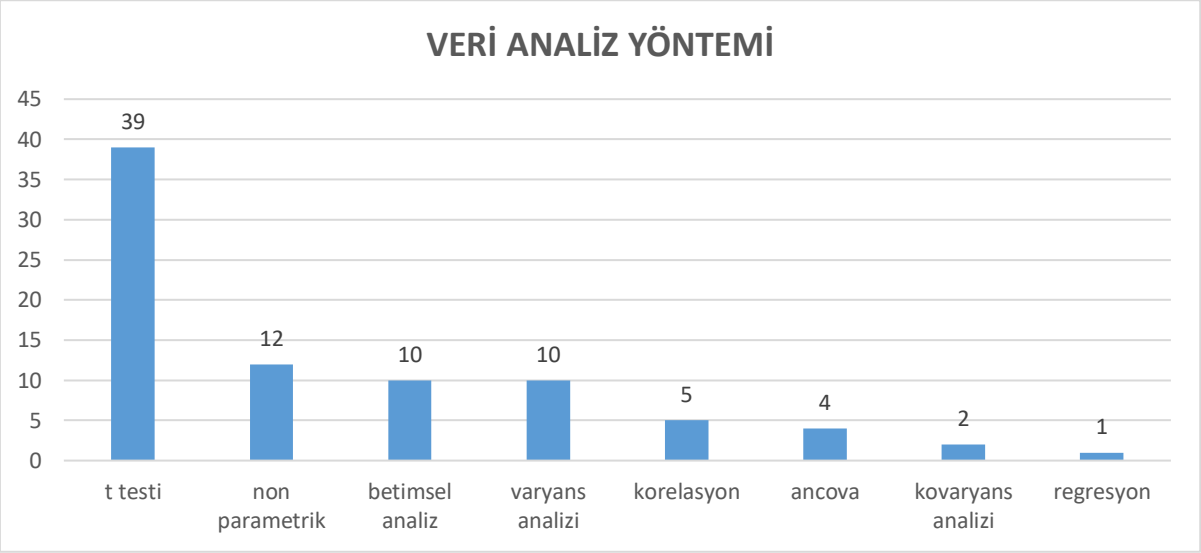
5. Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı



Şekil 7. *Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların veri toplama araçlarına göre dağılımı*

Şekil 7'de görüldüğü gibi, alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmalarda genel olarak ölçek, görüşme ve değerlendirme kontrol listesi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

6. Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımı

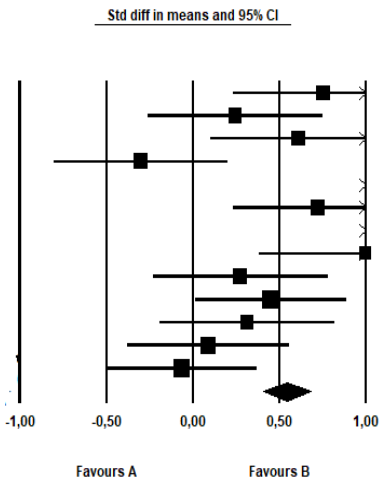


Şekil 8. *Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların veri analiz yöntemine göre dağılımı*

Şekil 8'de görüldüğü gibi; alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak 39'unda t testi, 12'sinde non parametrik testler, 10'unda betimsel analiz ve varyans analizi kullanılmıştır

Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma başarısına etkisi meta-analiz yöntemi ile incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara ilişkin bilgiler Şekil 9'da ve Tablo 4'te verilmiştir.

Study Name	Std in diff means	Standard error	Statistics for each study: Variance	Lower limit	Upper limit	Z-palue	p-Palue
Mutlu, 2019	0,753	0,267	0,071	0,229	1,276	2,817	0,005
Yüksel, 2016	0,244	0,259	0,067	-0,264	0,753	0,943	0,346
Tok ve Kandemir, 2014	0,612	0,260	0,068	0,103	1,121	2,355	0,019
Tok ve Kandemir,	-0,303	0,255	0,065	-0,804	0,198	-1,187	0,235
Gökçe, 2020	1,653	0,259	0,067	1,145	2,160	6,381	0,000
Ak, 2011	0,996	0,313	0,098	0,383	1,609	3,186	0,000
Avcı ve İşeri, 2014	0,273	0,258	0,066	-0,232	0,778	1,060	0,979
Akkaya, 2011	0,449	0,224	0,050	0,011	0,887	2,007	0,045
Korkmaz, 2015	0,313	0,258	0,067	-0,192	0,819	1,215	0,000
Babayiğit, 2019	0,087	0,239	0,057	-0,381	0,556	0,366	0,715
Duru, 2014	-0,063	0,220	0,048	-0,494	0,368	-0,286	0,000
	0,545	0,070	0,005	0,407	0,682	7,778	0,000



Şekil 10. *Yaratıcı yazma etkinliklerinin duyuşsal faktörlere etkisine ilişkin orman grafiği*

Tablo 5. *Yaratıcı yazma etkinliklerinin duyuşsal faktörlere etkisi*

	n	ED_{ort}	z	Q	p	I^2	S_{hata}	ED_{alt}	$ED_{üst}$
Duyuşsal Faktörler	11	0.57	3.33	71.83	0.00	83.29	0.15	0.23	0.91

Tablo 5'te görüldüğü gibi, 11 veri ile yapılan inceleme sonucunda yaratıcı yazma etkinliklerinin duyuşsal faktörlere etkisi 0.57 düzeyinde olduğu görülmüştür. Hesaplanan etki büyüklüğü değeri Dinçer (2014) tarafından belirlenen sınıflandırmaya göre orta düzeydedir

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada yaratıcı yazma üzerine hazırlanan çalışmaları sistematik derleme yöntemi ile incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen ilk bulguya göre, alanyazında yaratıcı yazma üzerine hazırlanan çalışmalarda genel olarak yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma ve yaratıcı yazma başarısına, yazmanın duyuşsal faktörlerine ve diğer dil becerilerine etkisinin tespit edilmeye çalışıldığı görülmektedir. Doğası gereği yaratıcı yazmanın yazma ve yaratıcı yazma başarısını, yazmanın duyuşsal faktörlerini ve dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği kabul edilmektedir ancak bu etkinin boyutunun belirsizliği araştırmacıları bu alanda araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Ayrıca yaratıcı yazma üzerine hazırlanan çalışmalarda, çeşitli değişkenlerin yaratıcı yazma becerisine etkisini tespit etmek ve bu sayede yazma becerisini geliştirmek araştırmacıların ulaşmak istediği bir diğer amaç olarak tespit edilmiştir. Yaratıcı yazmanın dil becerilerini geliştiren bir etkinlik olması araştırmacıları bu becerinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik kafa yormaya sevk etmiştir. Yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma başarısına etkisinin incelenmesi ve bu becerinin çeşitli etkinliklerle geliştirilmeye çalışılması olumlu bir bulgu olarak değerlendirilmektedir ancak yaratıcı yazma üzerine hazırlanan çalışmalarda benzer konuların işlenmesi ve bu araştırmaların kısır bir döngüde yer alması araştırma sürecinde ulaşılan olumsuz bir sonuç olarak görülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen ikinci bulguya göre, alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan 15 çalışma ilkokul; 37 çalışma ortaokul; 3 çalışma lise; 12 çalışma üniversite öğrencilerini; 3 çalışma öğretmenleri örneklem olarak almıştır. Yapılan inceleme, yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların ortaokul öğrencileri üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir. Çoban (2022), Akbaba ve Ayaz (2017), çalışma grubu olarak en çok lisans grubunun (%36, 36) ardından da ortaokul öğrencilerinin (%33, 33); Tavşanlı ve Kaldırım (2020), çoğunlukla ilkokul ve üniversite öğrencilerinin örneklem olarak tercih edildiğini saptamıştır. Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bu bulgusunun diğer araştırmalarla tutarlı olmadığı görülmektedir. Her iki araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımı incelenirken mevcut araştırmanın yaratıcı yazma üzerine olması bu farklılığın sebebi olarak görülmektedir. 2020 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf düzeyindeki yazma kazanımları, öğrencilerin başarılı yazılı anlatım ürünleri ortaya çıkarması etrafında kümelenmiştir. Yaratıcı yazma etkinlikleri ile öğrencilerin yazmanın duyuşsal faktörlerini, yazma ve yaratıcı yazma başarılarını geliştirmek isteyen araştırmacıların örneklem olarak ilkokul ve ortaokul öğrencilerini seçmeleri beklenen bir durumdur.

Araştırma kapsamında elde edilen üçüncü bulguya göre, yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmalarda nicel, nitel, karma ve meta-analiz araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın bu bulgusu, çalışmaların çoğunluğunun nicel yöntemle gerçekleştirildiğini; nicel araştırma desenlerinden deneysel, nitel araştırma desenlerinden ise eylem araştırması ve durum çalışmasının kullanıldığını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde Tavşanlı ve Kaldırım (2020), süreç temelli yazma yaklaşımının uygulandığı çalışmalarda çoğunlukla nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Varışoğlu, Şahin ve Göktaş (2013), yaptığı araştırmada Türkçe eğitimi makalelerinde nicel araştırma yönteminin çok, karma araştırma yönteminin ise az kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Nitel araştırmaların oldukça zaman alması ve derinlemesine bir araştırma gerektirmesi, verilerinin toplanması ve çözümlenmesinin daha büyük çaba istemesi araştırmacıların nicel çalışmaları tercih nedeni olarak sayılabilir (Akaydın ve Çeçen, 2015). Nicel yöntemin objektif sonuçlar vermesi ve uygulamasının rahatlığı araştırmacıları bu araştırma desenini kullanmaya sevk etmektedir. Karma yöntem, nitel ve nicel desenlerin avantajlarını kullanarak bir olgunun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlayan, her iki desenin birleştirilmesi ve yorumlanmasına dayanan bir yöntemdir (Alkan vd., 2019). Karma yöntem; kapsamlı, çoğulcu, tamamlayıcı ve araştırmacıya yöntem seçimi ve araştırma hakkında tasarlama yapması için seçmeci bir yaklaşım önermesine (Baki ve Gökçek, 2012) karşın uygulama kolaylığı araştırmacıları nicel desende araştırmalar yapmaya yönlendirmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen dördüncü bulguya göre, alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan 11 çalışma 0-30 kişi aralığında; 29 çalışma 31-60 kişi aralığında; 21 çalışma 61-100 kişi aralığında; 3 çalışma 101-150 kişi aralığında; 6 çalışma 151 kişi ve daha fazla örneklem büyüklüğüne sahiptir. Araştırmanın dördüncü bulgusu, yaratıcı yazma etkinliklerine ilişkin hazırlanan çalışmalardaki örneklem büyüklüğünün 31-60 kişi aralığında yer aldığını, kalabalık örneklem büyüklüğüne yer veren

çalışma sayısının son derece az olduğunu göstermektedir. Akbaba ve Ayaz (2017), yaptığı araştırmada süreç temelli yazma yaklaşımının uygulandığı çalışmalardaki örneklem sayılarının çoğunlukla 40-100 kişi aralığında tercih edildiğini; Aydoğdu, Karamustafaoğlu ve Bülbül (2017), araştırma yöntemi ile örneklem ilişkisini incelediği araştırmasında deneysel araştırmalar için orta büyüklükteki örneklem gruplarının uygun olduğu, büyük ölçekli örneklem gruplarının ise uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Göktaş vd. (2012), Türkiye'deki eğitim araştırmalarındaki eğilimleri incelediği araştırmasında nicel ve karma yöntemlerin kullanıldığı çalışmalarda en fazla 31-100 kişi aralığında, nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalarda ise en fazla 11-30 kişi aralığında örneklem seçildiğini tespit etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın beşinci bulgusunun dördüncü bulgusu ile yakından ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Yaratıcı yazma etkinliklerinin yer aldığı çalışmalarda nicel araştırma yöntemi uygulanmış, araştırma yöntemi ile bağlantılı olarak orta büyüklükte diyebileceğimz 31-60 kişi aralığında örnekleme yer verilmiştir.

Araştırma kapsamında elde edilen beşinci bulguya göre, alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmalarda veri toplama aracı olarak ölçek, görüşme, değerlendirme kontrol listesi, yaratıcı yazma etkinlikleri, test, rubrik, kompozisyon, öykü, anket, günlük ve envanter kullanılmaktadır. Alanyazın incelendiğinde süreç temelli yazma yaklaşımının uygulandığı araştırmalarda veri toplama aracı olarak çoğunlukla ölçek kullanılmıştır (Akbaba ve Ayaz, 2017). Araştırmanın bu bulgusu diğer araştırma bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Araştırma yöntemi, çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının seçiminde belirleyici rol oynamaktadır. Nicel araştırmalarda gözlem, görüşme, belge tarama, testler ya da ölçekler gibi çok farklı yollarla veri toplamak mümkün olsa da sosyal bilimlerde ya da eğitim bilimleri alanında yapılan nicel araştırmalarda veri toplama aracı olarak genellikle ölçekler, anketler vb. kullanılmaktadır (Yılmaz, 2020). Nitel araştırma yönteminde ise gözlem, görüşme ve doküman inceleme veri toplama aracı olarak kullanılmaktadır (Karataş, 2017). Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların %51'inin nicel, %24'ünün nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmesi bu araştırmalarda ölçek ve görüşmenin veri toplama aracı olarak kullanılmasını sağlamıştır. Araştırma sürecinde veri toplarken aynı ölçme araçlarından yararlanılması benzer bulgulara ulaşılmasına, araştırmaların kısır bir döngüde yer almasına neden olmaktadır.

Araştırma kapsamında elde edilen altıncı bulguya göre, alanyazında yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmalarda t testi, betimsel analiz, non parametrik testler, varyans analizi, korelasyon, ancova, kovaryans ve regresyon analizi veri analiz yöntemi olarak kullanılmıştır. Akaydın ve Çeçen (2015), okuma becerisine ilişkin gerçekleştirdiği içerik analizinde en fazla frekans/yüzde, t-testi, betimsel analiz, ortalama/standart sapma ve ANOVA/ANCOVA yöntemlerinin veri analiz yöntemi olarak kullanıldığı; Varışoğlu vd. (2013), Türkçe eğitimi alanında gerçekleştirilen nicel çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak frekans/yüzde ve t testinin, nitel çalışmalarda veri analiz yöntemi olarak doküman analizi, betimsel analiz ve içerik analizinin kullanıldığını tespit etmiştir. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Yaratıcı yazma etkinlikleri üzerine hazırlanan çalışmaların çoğunluğunda nicel araştırma yönteminin kullanılması, veri analiz yöntemlerinin de nicel araştırmalarda kullanılan yöntemlerden seçilmesini sağlamıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen yedinci ve sekizinci bulguya göre, yaratıcı yazma etkinlikleri yazma başarısını mükemmel düzeyde, olumlu yönde; yazmanın duyuşsal faktörlerini (motivasyon, tutum, eğilim ve öz yeterlik) orta düzeyde ve olumlu yönde etkilemektedir. Alanyazın incelendiğinde yaratıcı yazma etkinliklerinin yazma başarısına etkisini tespit eden bir meta- analiz araştırmasına rastlanılamamıştır ancak yaratıcı yöntemin çeşitli değişkenler üzerindeki etkisini inceleyen meta-analiz çalışmalarının var olduğu görülmektedir. Ulubey (2018), yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin becerilerini geliştirdiği; Elaldı ve Batdı (2016), yaratıcı temelli öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki diğer araştırma bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Daha çok atasözü ya da vecize açıklama, belirli gün ve haftalara ilişkin yazma, geleneksel kompozisyon konularında yazma gibi sıradan etkinlikler; yazma sürecinde yazının güzel olması, yazım-noktalama kurallarına uyma zamanla yazma çalışmasının öğrenciler tarafından sıkıcı olarak değerlendirilmesine neden olabilmektedir (Susar Kırmızı ve Beydemir, 2012). Yaratıcı yazma çalışmaları bireylerde eğlence ve mutluluk, rahatlama sağlarken aynı zamanda duygu ve düşünceleri ifade etmeye, yazmaya istek uyandırmaktadır.

Araştırmada dikkat çeken bir başka bulgu ise yaratıcı yazma etkinlikleri yazma becerisini mükemmel düzeyde geliştirirken yazmanın duyuşsal boyutu üzerinde orta düzeyde etki yaratmasıdır. Yaratıcı yazma; bellekteki her türlü sesin, görüntünün, hayalin yeniden kurgulanması ve birbiriyle ilişkilendirilmesiyle yeni bir yazı ortaya çıkarma etkinliğidir (Demir, 2012). Yaratıcı yazıların, yazma becerisini yazmanın duyuşsal faktörlerine göre daha fazla etkilemesini bu yöntemin somut bir etkinlik olması ve yazılı anlatım becerisini doğrudan geliştirmesi ile açıklamak mümkündür. Bu konuda kesin bir sonuca ulaşabilmek için daha fazla araştırmanın yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç olarak mevcut araştırmadan ve alanyazından hareketle yaratıcı yazma çalışmalarının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesinde özel bir öneme sahip olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmadan hareketle aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

1. Yaratıcı yazma üzerine hazırlanan çalışmaların çoğunluğunda nicel ve nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda, karma yöntemin kullanılması alan uzmanlarına önerilmektedir.
2. Yaratıcı yazma etkinlikleri, yazma başarısını mükemmel düzeyde etkilerken yazmanın duyuşsal faktörlerini orta düzeyde etkilemektedir. Bundan sonraki araştırmalarda, bu durumun nedenlerine ilişkin araştırmaların yapılması alan uzmanlarına önerilmektedir.
3. Türkçe dersi öğretim programlarına yaratıcı yazma ile ilgili kazanımlar eklemek, ders kitaplarında yaratıcı yazma etkinliklerine yer vermek öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine yardımcı olacaktır. Yaratıcı yazma etkinlikleri ile zenginleştirilmiş ders kitapları hazırlamak alan uzmanlarına önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim, 40*(178), 183-198. DOI: 10.15390/EB.2015.4139

Akbaba, R. S. ve Ayaz, H. (2017). Süreç temelli yazma yaklaşımı ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin bir derleme. *Researcher: Social Science Studies, 5*(2), 344-361.

Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-Analiz. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi, 30*(2), 107-112.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım kompozisyon sanatı.* Ankara: Akçağ Yayınları.

Alkan, V. , Şimşek, S. ve Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem deseni: öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7*(2) , 559-582.

Atasoy, A. (2021). Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki: bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim, 46*(208), 213-236. DOI: 10.15390/EB.2021.10024

Aydoğdu, Ü. R,. Karamustafaoğlu, O. ve Bülbül, M. Ş. (2017). Akademik araştırmalarda araştırma yöntemleri ile örneklem ilişkisi: doğrulayıcı doküman analizi örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 556-565.

Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11*(42), 1-21.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde miles-huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED), 3*(1), 1- 15.

Beiler, I. R. ve Dewilde, J. (2020). Translation as translingual writing practice in English as an additional language. *Modern Language Journal, 104*(3), 533–549. https://doi.org/10.1111/modl.12660.

Brown, M., Morrell, J. ve Rowlands, K. D. (2011). Transforming young writers' attitudes toward writing and becoming writers. *The Professionel Journal of the California Association of Teachers of English, 17*(2), 15-17.

Chen, S. ve Zhou, J. (2010). Creative writing strategies of young children: Evidence from a study of Chinese emergent writing. *Thinking Skills and Creativity, 5*(3)138–149. DOI: 10.1016/j.tsc.2010.09.002.

Çalık, M. ve Wiyarsi, A. (2021). A Systematic review of the research papers on chemistry-focused socioscientific issues. *Journal of Baltic Science Education, 20*(3), 360-372.

Çoban, A. (2022). Yaratıcı yazmayla ilişkili hazırlanan doktora tezlerinin betimsel içerik analizi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi, 9*(1) , 142-153. DOI: 10.51725/etad.1051867

Demir, T. (2010). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 2*(1), 84-114.

Demir, T. (2012). Türkçe eğitiminde yaratıcı yazma becerisini geliştirme ve küçürek öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*(19), 343-357.

Dinçer, S. (2014). *Introduction to meta-analysis*. Ankara: Anı Yayınları.

Elaldı, Ş. ve Batdı, V. (2016). The effects of different applications on creativity regarding academic achievement: a meta-analysis. *Journal of Education and Training Studies, 4(*1), 170-179. doi:10.11114/jets.v4i1.1097

El-Mahdy, M. M. A., Qoura, A. A. ve El Hadidy, M. (2018). Developing creative writing skills through a short story-based program. *JRCIET, 4*(4), 153-166.

Ertürk, E. (2007). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Göktaş, Y. , Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G. ve Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 12*(1), 177-199.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2016). *Anlatma teknikleri 2: uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

Hartati, T. (2017). Conferencing approach in promoting writing abilitıy: a classroom action research study on language creative writing in Indonesıan language. *Indonesian Journal of Applied Linguistics, 7*(2), 294-301. doi: dx.doi.org/10.17509/ijal.v7i2.8346

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişim: nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1*(1), 70-86.

Oral G. (2003). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: PagemA Yayıncılık.

Susar Kırmızı, F. (2015). Yaratıcı drama ve yaratıcı yazma uygulamalarının yaratıcı yazma başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim, 40*(181), 93-115. doi:http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4552.

Susar Kırmızı, F. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. sınıf türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(3), 319-337.

Özdemir, S. ve Çevik, A. (2018). Yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma başarısına etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(2), 141-153.

Özer, S. ve Şahan, M. (2011) Yaratıcı yazma ve yaratıcı dramanın Türkçe derslerinde kullanımı ve atölye örnekleri.. https://www.academia.edu/3227553/ Yaratıcı_Yazma_ve_ Yaratıcı_ Dramanın_ Türkçe_Derslerinde_Kullanımı_ve_Atölye_Örnekleri Erişim:10.06.2022

Sahin, N., ve Polatcan, F. (2019). The effect of creative writing exercises in turkish classes on students' academic achievement: a meta-analysis. *International Online Journal of Educational Sciences, 11*(2), 254-268.

Soyuçok, M. (2022). *Görsel destekli etkinliklerle hikâye yazma becerisinin geliştirilmesi* (Yayınlanmış Doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Sundt, E. (2018). *Teachers' beliefs on creative writing in english language teaching in Norway.* (Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi). Inland Norway University, Norway.

Taşkesen, S. ve Uzuner Yurt, S. (2018). Ortaokul öğrencilerinin çizgisel gelişimleri ve yaratıcı yazma becerileri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(26), 433-446.

Tavşanlı, Ö. F. ve Kaldırım, A. (2020). Türkiye'de süreç temelli yazma yaklaşımı: bir tematik analiz çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 9*(1), 108-138. Retrieved from http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/pub/issue/53201/543600

Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *TÜBAR, XXVII*, 621-643.

Topbaşoğlu, N. (2021). *Hikâye anlatıcılığının yaratıcı hikâye yazma becerisinin gelişimine katkısı (*Yayımlanmamış doktora tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak, Türkiye.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf Yönetimi*. PegemA Yayınları. (3.Baskı) Ankara.

Toprakçı, E. (2001). Yaratıcı Okul. *Konferans:* Zara İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Sivas. 16-12-2001. Online Erişim: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2018/04/yaratici-okul.pdf

Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: a meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies, 6*(4), 63-78.

Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*(3), 1767-1781.

Yasul, A. F. (2014*). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin değerlendirilmesi (Muş ili merkez ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Yılmaz, K. (2021). Sosyal bilimlerde ve eğitim bilimlerinde sistematik derleme, meta- değerlendirme ve bibliyometrik analizler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(2) , 1457-1490. DOI: 10.33206/mjss.791537

Yılmaz, K. (2020). Türkiye'de eğitim yönetimi araştırmalarında kullanılan bazı veri toplama araçları ile ilgili bir

değerlendirme. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 4*(1), 1-18.

Ek 1. Meta- analiz incelemesinde yer alan çalışmalar

Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Akbaba, R. S. (2020). *Yaratıcı yazma çalışmalarının öyküleyici metin yazma becerisine ve ileri okuma farkındalığına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Akkaya, N. (2011). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 30,* 311-319.

Avcı, A. S. ve İşeri, K. (2013). The effects of creative writing activities on 8th grade students' writing dispositions and their writing anxiety. *International Journal of Language Academy, 2*(4), 152-169.

Babayiğit, O. (2019). Examining the effect of creative writing activities on reading, writing and language lesson attitudes of elementary school fourth grade students. *European Journal of Educational Research, 8*(1), 213-220. doi: 10.12973/eujer.8.1.213

Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yaratıcı yazma yaklaşımının yazmaya yönelik tutumlara, yaratıcı yazma ve yazma erişisine etkisi (*Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale, Türkiye.

Duru, A. (2014). *Altıncı sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerinin geliştirmeye yönelik stratejilerin etkililiğinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Niğde, Türkiye.

Eser, R. S. ve Ayaz, H. (2021). The effects of creative writing activities on narrative text writing skills and advanced reading awareness. *Research in Pedagogy, 11*(2), 639 – 660. Doı:10.5937/IstrPed2102639E

Göçen, G. (2019). The effect of creative writing activities on elementary school students' creative writing achievement, writing attitude and motivation. *Journal of Language And Lınguıstıc Studıes, 15*(3), 1032-1044. https://doi.org/10.17263/jlls.631547

Gökçe, A. (2020). *İlkokul dördüncü sınıf türkçe dersinde yaratıcı yazma uygulamalarının öğrencilerin türkçe dersi tutumu, yazma tutumu ve yaratıcı yazma becerileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Yozgat Bozok Üniversitesi, Yozgat, Türkiye.

Kasap, D. (2019). *Yaratıcı okuma-yaratıcı yazma çalışmalarının yaratıcı okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yaratıcı yazma erişisine etkisi* (Yayınlanmamış doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Pamukkale, Türkiye.

Kolikpınar, N. (2021). *Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturmanın yazma becerisi, derse yönelik tutum ve üzerindeki etkisi.* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep, Türkiye.

Mohammed, F. A. E. (2019). Creative writing from theory to practice: multi-tasks for developing Majmaah University students' creative writing competence. *Arab World English Journal, 10*(3) 233-249. DOI: https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.16

Mutlu, T. Y. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türk edebiyatı hikâyelerinin kullanıldığı yaratıcı yazma çalışmalarının öğrenci öz yeterlilik ve yazma başarısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11*(2), 919-940.

Tok, Ş. ve Kandemir, A. (2014). Effects of creative writing activities on students' achievement in writing, writing dispositions and attitude to English. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 174*, 1635 – 1642.

Tonyalı, E. (2010). *Yaratıcı yazma uygulamalarının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Türkyılmaz, M. B. ve Arı, B. (2021). Yaratıcı yazma etkinliklerinin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin öykü yazma becerilerine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9*(4), 1151-1168. DOI: 10.16916/aded.944302

Veyis, F. (2021). Yaratıcı yazma teknikleri ile öyküleyici metin oluşturmanın Türk dili ve edebiyatı dersine yönelik tutum, yazma becerisi ve akademik başarı üzerindeki etkisi. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar, 5*(18), 43-51.

Yüksel, T. (2016). *Ortaokul 5.sınıf Türkçe derslerinde uygulanan yaratıcı yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarına ve sözel yaratıcılıklarına etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya, Türkiye.

Examination of Preschool Children's Mental Models of Particular Science Concepts through Fun Science Activities[1]

Filiz Sonkaya (Teacher- MA Stud.)
Ordu University- Turkey
ORCID: 0000-0003-3390-6936
filizsonkaya@yahoo.com

Prof. Dr. Şule Bayraktar
Ordu University- Turkey
ORCID: 0000-0003-4236-2635
sulebayraktar@odu.edu.tr

Abstract

The aim of this study is to reveal the mental models of preschool children about particular science concepts through their answers to the questions asked during fun science activities. The study group of the research consists of six preschool children belonging to a mixed age kindergarten classroom. Case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. The data of the study consists of the answers to the questions asked to the children during the activities. Data were analyzed by content analysis. The science concepts examined in this study; gas, chemical reaction, flight principle of hot air balloon (expansion and rise of heated air) and dissolution. Results of the study showed that children did not construct a clear mental model about gas and they use the word air or foam instead of gas. It was also determined that children did not have an understanding of concepts related to characteristics of chemical reaction. However, owing to the activity carried out in this study, it is understood that the children also observed and understood that the balloon swells and bubbles form in the water as a result of the mixing of vinegar and baking soda. Another concept, expansion, did not occur clearly in children, however, children's stating that air inside the bag becomes ventilated due to heating is an indication that a mental model that can lead to these concepts has begun to form. It was determined that the children did not show a clear understanding of dissolution however they made various inferences about the reasons why the substances added into the water were visible or not visible in the water. As a result; it is revealed that children's mental models of the concepts examined in this study were not fully developed, but pioneering concepts began to form, and some science process skills developed well as seen from the dialogues that took place during the activities, they were able to make inferences about their observations, and some children formed hypotheses.

Keywords: *Preschool education, Science activities, Science concepts, Mental models*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 221-237

Research Article

Received: 2022-07-28
Accepted: 2022-09-25

Suggested Citation

Sonkaya, F. & Bayraktar, Ş. (2022). Examination of preschool children's mental models of particular science concepts through fun science activities, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 221-237. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1150398

[1] This study is the extended version of the paper titled "Examining the Conceptual Development in Children Through Fun Science Activities" presented at "Ordu University Social Sciences Institute Graduate Students Symposium" and published in symposium abstract book.

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: Early childhood is the period during which brain development and synaptic connections are the fastest and most intensive (MEB, 2013; Toprakçı, 2010). As a result, curiosity, discovery, and learning of the individual become most intense in this period (Şimşek & Çınar, 2008). This situation enables children to develop rapidly in motor, language, social, emotional and cognitive areas (MEB, 2013). Furthermore, children become more skillful in observing and comparing the events and objects, making inferences about their observations, in short constructing their ideas about specific topics by using science process skills (Ünal & Akman, 2006).

Mental models are defined as representations that individuals produce in their minds during cognitive processes (Harrison & Treagust, 2000). Since each individual has a unique environment, life, and experiences, the constructed knowledge about an object or a phenomenon differs from person to person. In addition, the development level of scientific process skills such as observation, classification, inference, prediction, and hypothesis formation is also a determinant on how close one's mental models are to scientifically accepted models.

Since preschool children are in concrete operations stage of cognitive development, they can focus on visible properties of objects and events; they acquire knowledge of what they can observe. Knowledge about the observed situation or object is also a prerequisite for logical thinking. Children's well-motivated and investigative features allow them to do activities that lay the foundations of logical thinking (Ayvacı, 2010). For this reason, educational environments should be organized in a way to provide preschool children with the opportunity to establish cause-effect relationships, use their questioning skills, and make predictions as well as satisfy their curiosity (Uğraş, Uğraş, & Çil, 2013).

Children's science experiences in the pre-school period constructs an infrastructure in their way of perceiving science and nature, their attitudes towards science, gaining a scientific perspective and learning science concepts in the following years (Genç Kumtepe, Kaya, Erdoğan, Alan ve Kumtepe 2017). Children's cognitive development levels affect their conceptual development. In particular, the development of skills such as establishing a cause-effect relationship and making inferences facilitates the acquisition of concepts in children. Since concept development is a long-term and demanding process, it is very important to ask questions to guide children in teaching of concepts (Yeşilyurt, Bayraktar, & Erdemir, 2004).

The main purpose of this study is to reveal the mental models of pre-school children about particular scientific concepts which were thought as they have not encountered before, through the answers they gave to the questions posed to them during fun science activities. Specifically, preschool children's mental models of gas, chemical reaction, flight principle of hot air balloon and dissolution are examined.

Method: In this research, case study, one of the qualitative research designs, was adopted. Science activity plans were prepared in accordance with the purpose of the study as well as preschool education curriculum. Four science-integrated activities were prepared for children, dealing with the concepts of gas, chemical reaction, flight principle of hot air balloon (expansion and rise of the heated air), and dissolution. The activity plans and the questions asked to the children during the implementation were prepared by the authors of this research. The study group of the research consists of six preschool children of mixed age attending to kindergarten. Codes were given instead of the names of the children participating in the activities, and these codes were used in the findings section (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5 and Ç6). The data of the research consists of the answers obtained from the questions asked to the children during the implementation of the integrated science activity plans in a preschool education classroom in the 2021-2022 academic year. Video recordings of children during the activities were examined and children's answers to questions were transcribed. The obtained data were analyzed by content analysis.

Findings: In this study, it is aimed to reveal children's mental models related to particular scientific concepts through 4 fun science activities. Children's mental models for gas and chemical reaction concepts were examined in the "colored balloons" and "dancing popcorns" activities for this purpose. According to the results of the research, the concept of gas has not yet been formed in 5-6 year old

children and they use the word "air" or "bubble" instead of gas in the activities. Although the concept of gas is not clearly formed yet the children's understanding of the balloon inflates by the substance formed as a result of the reaction and that the corns can move by means of this substance can be considered as the precursor models that constitute a step in the formation of the gas concept for them.

The concept of chemical reaction is not clear in children's mental models as well as gas concept. However, owing to the activity carried out in this study, the children observed and understood that the balloon is expanded and the bubbles in the water are formed as a result of the mixing of vinegar and baking soda. Therefore, it is possible to say that even though they do not pronounce the concept name clearly and did not identify the properties of chemical reaction they have created a model about it in their minds.

One of the other concepts examined in this study, related to the flight principle of the hot air balloon, was that the heated air expands and therefore its density decreases and rises in the air. In this activity, although the concept of expansion is not clearly formed in children, their statements about the air inside the bag becomes aerated due to heating can be considered as an indication that a mental model that can lead to these concepts has begun to form.

Another concept examined in this study was dissolution. Although there is not a clear concept of what happens to the solute (sugar, salt) in the solvent (water) in children, it has been observed that they made various inferences about the reasons why the substances added into the water are visible or not visible in the water. Even though children could not construct the scientifically accepted ideas, this type of reasoning is seen as a valuable process as it will constitute a step in their later learning.

Conclusion: It can be said that preschool children in this study have not developed the examined concepts thoroughly however, they started to form mental models that constitute a fundamental basis in the formation of the concepts. In addition, it was revealed from the dialogues during the fun science experiments that some science process skills were developed well in children and that they were able to make inferences about their observations, and that some children also formed hypotheses. Therefore, it is seen that conceptual development and scientific process skill development are closely linked. Furthermore, asking well-structured questions about the experiment before, during, and after fun science experiments and enabling children to express their thoughts have positive effects on their cognitive development level and their mental models.

Eğlenceli Fen Etkinlikleri Aracılığıyla Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bazı Fen Kavramlarıyla İlgili Zihinsel Modellerinin İncelenmesi[1]

Filiz Sonkaya (Öğretmen-YL Öğr.)
Ordu Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0003-3390-6936
filizsonkaya@yahoo.com

Prof. Dr. Şule Bayraktar
Ordu Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0003-4236-2635
sulebayraktar@odu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönem çocuklarının bazı fen kavramlarıyla ilgili zihinsel modellerini eğlenceli fen etkinlikleri sırasında kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu karma yaş özellikli bir anasınıfına ait altı okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın verilerini, etkinlikler sırasında çocuklara sorulan sorulara alınan cevaplar oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu araştırmada incelenen fen kavramları; gaz, kimyasal reaksiyon, genleşme ve çözünmedir. Çalışmanın bulguları çocuklarda gaz kavramının net olarak oluşmadığı çocukların gaz yerine hava veya köpük kelimesini kullandıkları göstermektedir. Çocuklarda kimyasal reaksiyonun özellikleri ile ilgili kavramların da oluşmadığı belirlenmiştir. Ancak bu çalışmada yapılan etkinlik sayesinde çocuklar sirke ve karbonatın karışması sonucunda balonun şiştiği ve suda kabarcıklar oluştuğunu da gözlemlemiş ve kavramış oldukları anlaşılmaktadır. Bir diğer kavram olan genleşmenin çocuklarda net olarak oluşmadığı bununla birlikte çocukların poşetin içindeki havanın ısınması sayesinde havalandığını belirtmeleri bu kavramlara öncü olabilecek bir zihinsel modelin oluşmaya başladığının bir göstergesidir. Yine çocukların çözünme kavramı ile ilgili net bir kavram oluşturmadığı bununla birlikte suya atılan maddelerin suyun içinde görünme veya görünmemesinin nedenleri ile ilgili çeşitli çıkarımlar yaptıkları gözlemlenmiştir. Sonuç olarak; bu araştırmada incelenen kavramların okul öncesi dönem çocuklarında net olarak gelişmediği ancak öncü kavramların oluşmaya başladığı, etkinlikler sırasında gerçekleşen diyaloglardan anlaşıldığı üzere bazı bilimsel süreç becerilerinin iyi düzeyde geliştiği, gözlemleriyle ilgili çıkarımda bulunabildikleri ve bazı çocukların hipotez kurdukları ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Okul öncesi eğitim, Fen etkinlikleri, Fen kavramları, Zihinsel modeller*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 221-237

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-07-28
Kabul: 2022-09-25

Önerilen Atıf

Sonkaya, F. ve Bayraktar, Ş. (2022). Eğlenceli fen etkinlikleri aracılığıyla okul öncesi dönem çocuklarının bazi fen kavramlarıyla ilgili zihinsel modellerinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 221-237. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1150398

[1] Bu makale Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Lisansüstü Öğrenci Sempozyumunda sunulmuş ve özeti sempozyum bildiri özet kitabında basılmış olan "Eğlenceli Fen Etkinlikleri Aracılığıyla Çocuklarda Kavramsal Gelişimin İncelenmesi" başlıklı bildirinin geliştirilerek tamamlanmış halidir.

GİRİŞ

İnsan yaşamında, doğumdan ilkokula başladığı döneme kadar geçirdiği yılları kapsayan döneme erken çocukluk dönemi; bu zaman dilimi içerisinde aldıkları eğitime ise erken çocukluk eğitimi ya da okul öncesi eğitim denilmektedir (Önal ve Sarıbaş, 2019). İnsanın içinde bulunduğu çevreyi keşfetmeye en açık olduğu, merak duyduğu, öğrenme içgüdüsünün en yoğun olduğu dönem okul öncesi dönemdir (Şimşek ve Çınar, 2008). Beyin gelişiminin ve sinaptik bağlantıların kurulma oranının en hızlı ve yoğun yaşandığı dönem olan okul öncesi dönemde çocukların motor, dil, sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarında çok hızlı bir şekilde gelişim sağlanır (MEB, 2013; Toprakçı, 2010). Bu dönemde çocuklar, duyu organları yoluyla yaşadıkları dünya hakkında gözlem yaparak, merak ve araştırma güdülerini kullanarak, oyunları aracılığıyla çeşitli sonuçları ölçerek kısacası bilimsel süreç becerilerini kullanarak bilgi edinirler (Ünal ve Akman, 2006).

Çocuklar çok küçük yaşlardan itibaren nesnelerin ve olayların birbiriyle olan ilişkilerini anlar, nesne ve olayları uygun kategorilere yerleştirmeye ve dinamik düşünmeye başlarlar (Boehm, 2000; Akt., Çamlıbel Çakmak, 2018). Erken çocukluk dönemindeki çocuk henüz okula başlamadan günlük yaşamında karşılaştığı gözlem ve deneyimleriyle gökyüzü, ay, güneş, ısı, ses, gibi kavramlar aracılığıyla fen öğrenmenin temelini atmış olur (Demir ve Şahin, 2015; Özgül, Akman ve Saçkes, 2018). Erken çocuklukta bilim günlük hayattaki çocukların öğrenme deneyimlerinin önemli bir tamamlayıcısı olduğu ve çocukların karşılaştıkları olaylarda bilim yer aldığı için erken çocuklukta fen bilimleriyle ilgili kavramların oluşması doğal olarak gerçekleşir (Şahin ve Ökçün, 2000). Kalley ve Psillos (Akt., Karamustafoğlu ve Kandaz, 2006), yaşamın ilk altı yılını kapsayan zihinsel, sosyal duygusal, motor (bedensel) gelişimin hızlı olduğu okul öncesi dönemde çocuklarda temel fen kavramlarının oluşmaya başladığını ifade etmektedir.

Eğitim sürecinin önemli bir aşaması olan erken çocukluk döneminde çocuğun bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi açısından fen eğitimi ve etkinlikleri oldukça önemlidir (Önal ve Sarıbaş, 2019; Sonkaya ve Bayraktar, 2021). Okul öncesi eğitimde fen etkinlikleri çocukları dikkat etmeye, merak etmeye, keşfetmeye, gözlem yapmaya, araştırma, inceleme ve sorgulama yapmaya yöneltirken onların etkinlikler sırasında bilimsel süreç becerileriyle deneyimler elde etmesi sağlanmalıdır (MEB, 2013). Bu dönemde çocukların fen deneyimleri edinmeleri onların ileriki yıllarda fen ve doğayı algılama biçimlerine, bilime karşı tutumlarına, bilimsel bir bakış açısı kazanmalarına ve fen kavramlarını öğrenmelerine bir alt yapı oluşturmaktadır (Genç Kumtepe, Kaya, Erdoğan, Alan ve Kumtepe, 2017). Erken çocukluk eğitiminin beyin gelişimi üzerine yapılan bazı çalışmalarda fen bilimleri eğitiminin çocukların bilişsel gelişiminde kritik bir role sahip olduğu ortaya konmuştur (Walker, Greenwood, Hard ve Carta, 1994; Akt., Kumtepe, Kaya ve Kumtepe, 2009).

Okul öncesi dönemde fen etkinlikleri, çocukların ilgisi ve merakı dikkate alınarak oluşturulan, soyut kavramları somutlaştıran, zevkli ve ilgi çekici bir eğitimdir (Alisinanoğlu, Özbey ve Kahveci, 2011). Bu dönemde gerçekleştirilen fen etkinlikleri; çocuklarda gözlem yapma, sınıflama yapma, iletişim kurabilme, tahmin etme, ölçme, sonuç çıkarma, karşılaştırma becerilerini içeren temel bilimsel süreç becerilerinin gelişimini sağlar (Kuru ve Akman, 2017; Uludağ, 2017). Etkinlik temelli fen öğretiminin eksikliği çocuklarda bilimsel süreç becerilerinin gelişmesini etkilemektedir. Akintemi ve Oduolowu (2021) çalışmasında sunuş yoluyla fen öğretimi gerçekleştirilen çocuklarda gözlem, sınıflama, ölçme, tahmin etme ve çıkarım yapma becerilerinin yeterince gelişmediği ortaya konmuştur. Fen eğitimi yoluyla yalnızca bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi değil; aynı zamanda çocukların içinde bulundukları dünyayı inceleyebilmeleri, araştırma yapabilmeleri, öğrenmenin öneminin farkına varmaları ve bilime yönelik olumlu tutum geliştirebilmeleri de amaç olmalıdır. (Özpir Mantaş, 2018; Kuru ve Akman, 2017).

Okul öncesi dönem çocukları somut olarak görebildikleri şeyleri bilebildiklerinden nesnelerin dikkat çeken görüntülerine odaklanabilirler ve bu durum nesnelerin değişik yönleri hakkında gözlem yapabilmelerine engel olur. Bunun sonucunda da çocuklar sadece gözlemleyebildiği kadar fiziksel bilgiye sahip olurlar. Çocukların gözlemleyebildiği bilgiler de mantıklı düşünmeleri için ön şarttır. Çocukların iyi güdülenmiş olmaları ve araştırmacı özellikleri mantıksal düşünme temellerini atan etkinlikler yapmalarına olanak tanır (Ayvacı, 2010). Bu nedenle okul öncesi dönem çocuklarına neden sonuç ilişkisi kurabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, sorgulama becerisini kullanabilecekleri, tahminde bulunabilme olanakları sunacak eğitim ortamları oluşturulmalıdır (Uğraş, Uğraş ve Çil, 2013; van der Graaf, Segers ve Verhoeven 2016).

Çocuklara bilimsel süreç becerilerini kullanabilecekleri ortamlar hazırlamak onların akıl yürütme becerilerini de geliştirmektedir. Hardy, Stephan-Gramberg ve Jurecka (2021) okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirdikleri bir çalışmada çocuklardan esneklik konusu bağlamında verilen bir hippotezle ilgili olan ve olmayan durumları değerlendirmelerini istemişlerdir. Araştırma sonucunda modelleme ile birlikte uygun bilişsel destek (scaffolding) verilen çocukların daha iyi değerlendirmeler yaptıkları ve akıl yürütme becerilerinin diğerlerine göre daha fazla geliştiği görülmüştür.

Zihinsel modeller kişilerin bilişsel işlevler sırasında zihinlerinde kendilerine özgü olarak ürettikleri temsiller olarak tanımlanmaktadır (Harrison ve Treagust, 2000). Zihinsel modeller kişiye özgü ve kişinin deneyimleri ve bilişsel becerileriyle ilişkilidir. Her bireyin kendine özgü bir çevresi, yaşantısı ve deneyimleri olduğu için bilgilerin zihinde yapılandırılması kişiden kişiye farklılık gösterir. Ayrıca, gözlem, sınıflama, çıkarım yapma, tahminde bulunma, hipotez kurma gibi bilimsel süreç becerilerinin gelişim düzeyi de kişinin zihinsel modellerinin bilimsel olarak kabul edilen modellere ne kadar yaklaştığı üzerinde belirleyicidir. Dolayısıyla çocuklar sınıflara boş bir zihinle gelmezler belirli kavramlarla ilgili daha önceki yaşantılarındaki deneyimleri ve bilişsel becerilerine bağlı olarak belirli bir zihinsel modelle gelirler. Bilimsel olarak kabul edilen kavramlardan farklılık gösteren veya çelişen zihinsel modeller bağlantılı kavramların öğrenilmesinde güçlük yaratacaktır (Bostan Sarıoğlan, 2016; Karabulut ve Bayraktar, 2018). Öğrencilerin sahip olduğu zihinsel modellerin ortaya çıkarılması, muhtemel kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesinde ve dolayısıyla öğretim faaliyetlerinin kavramsal değişimi sağlayacak şekilde planlanmasında önemli bir rol oynamaktadır (Durmuş ve Dönmez Usta, 2020; Özgül, Akman ve Saçkes, 2018).

Daha önce de ifade edildiği gibi çocukların bilişsel gelişim düzeyleri onların kavramsal gelişimini etkilemektedir. Özellikle de neden-sonuç ilişkisi kurabilme ve çıkarım yapma gibi becerilerin gelişimi çocuklarda kavram kazanımını kolaylaştırmaktadır. Kavram gelişimi uzun süreli ve çaba isteyen bir süreç olduğundan kavram öğretiminde çocuklara rehberlik edecek sorular sormak çok önemlidir (Yeşilyurt, Bayraktar ve Erdemir, 2004). Çocuklara oyunlar ya da etkinlikler sırasında sorular sormak onların düşünce dünyasını genişletmesi açısından oldukça değerlidir. Buradaki amaç, doğru cevaba ulaşmaktan çok, öğrencileri araştırdıkları problemin çözümleri hakkında daha derin ve yaratıcı düşünmeye teşvik etmektir. Çocuklar oyunlar ya da etkinlikler aracılığıyla bazı konu ya da kavramları öğrenebilirler ancak bu etkinlikler sırasında açık uçlu sorular yöneltmek onların öğrenmesinin tesadüfi öğrenmeden amaçlı öğrenmeye dönüşümünü sağlar (Trundle & Smith, 2017).

Etkinlikler esnasında çocuklardan gözlem yapmalarını istemek gözlemleriyle ilgili açıklamalar yapmalarını sağlamak ve neden sonuç ilişkileri hakkında düşündürmek onların bilimsel tanımlara daha yakın zihinsel modeller oluşturmalarında önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle bu çalışmada çocukların sorulara verdikleri yanıtların hangi bilimsel süreç becerisini kullandıklarını gösterdiğine odaklanılmış ve buna bağlı olarak da çocukların bazı fen kavramları ile ilgili zihinsel modelleri araştırılmıştır. Spesifik olarak okul öncesi dönem çocuklarının gaz, kimyasal reaksiyon, genleşme ve çözünme ile ilgili zihinsel modelleri incelenmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı, çocukların daha önce karşılaşmadıkları düşünülen bazı bilimsel kavramlarla ilgili zihinsel modellerini eğlenceli fen etkinlikleri sırasında kendilerine yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

Okul öncesi dönem çocuklarının;

- Gaz kavramı ile ilgili zihinsel modelleri nasıldır?
- Kimyasal reaksiyon ile ilgili zihinsel modelleri nasıldır?
- Isınan havanın genleşmesi ve yükselmesi ile ilgili zihinsel modelleri nasıldır?
- Çözünme ile ilgili zihinsel modelleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiş ve bu kapsamda fen ile bütünleştirilmiş etkinlik planları okul öncesi eğitim programına uygun olarak

hazırlanmıştır. Creswell durum çalışmasını, araştırmacının gözlemler, görüşmeler, görsel işitsel dokümanlar, raporları veri toplama aracı olarak kullandığı zaman içerisinde sınırlandırılmış olayları ve durumları derinlemesine incelediği nitel araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır (Akt., Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışma kapsamında yapılan etkinliklerde gerçekleşen diyaloglar, yazıya geçirilmiş ve analizler bu diyaloglar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu nitel araştırma örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme (elverişli örnekleme) yoluyla belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, bütünüyle var olan ulaşılması daha kolay ve hızlı olan unsurlara dayanır (Baltacı, 2018). Bu çalışmada kolay örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni yazarların daha kolay, hızlı ve istenildiği zaman çalışma grubuna ulaşabilmesidir. Araştırma grubunu ilkokula bağlı bir anasınıfında devam eden karma yaş özellikli altı çocuk oluşturmaktadır. Çocuklardan üçü 48-60 aylık, diğer üçü ise 60-72 aylıktır. Etkinliklere katılan çocukların adları yerine kodlar verilerek bulgular kısmında bu kodlar kullanılmıştır (Ç1, Ç2, Ç3, Ç4, Ç5 ve Ç6).

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verilerini 2021-2022 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde bir okul öncesi eğitim sınıfında bütünleştirilmiş fen etkinlik planlarının uygulanması sırasında çocuklara sorulan sorulardan elde edilen cevaplar oluşturmaktadır. Çocuklara gaz, kimyasal tepkime, sıcak hava balonunun uçma prensibi ve çözünme kavramlarını ele alan dört adet etkinlik hazırlanmış olup öğretmen denetiminde yaptırılmıştır. Çalışma kapsamında her etkinlik için araştırmanın amacına uygun olarak sorular hazırlanmış ve etkinlikler sırasında çocuklara sorulmuştur. Çocukların sorulara verdikleri yanıtlar, hangi temel bilimsel süreç becerisini kullandıklarını göstermektedir. Bununla bağlantılı olarak da zihinsel modelleri incelenmiştir.

Etkinlikler gerçekleştirilirken kayıt altına alınmış ve daha sonra çocuklara sorulan sorular ve verdikleri cevapları yazıya aktarılmıştır. Etkinlik planları, okul öncesi öğretmeni ve aynı zamanda bu çalışmanın da yazarı olan ilk yazar tarafından hazırlanmıştır. Etkinlik planları ve etkinlikler sırasında sorulan sorular bu çalışmanın yazarı olan aynı zamanda fen bilimleri eğitimi alanında uzman ikinci yazar tarafından incelenmiş ilgili geribildirimler doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Etkinlik planları ve etkinlikler sırasında sorulacak sorulara son şekli verilmiştir. Etkinlik planlarının uygulanması iki haftada gerçekleşmiştir. Etkinliklerin her birine altı okul öncesi dönem çocuğu katılmıştır. Etkinlikler ilkokula bağlı bir anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Çalışma kapsamında yapılan etkinlikler aşağıda sunulmuştur.

1. Etkinlik: Renkli Balonlar Etkinliği

Renkli Balonlar Etkinliği, oyun ile bütünleştirilmiş bir etkinliktir. Bu etkinlikte sirke ve karbonatın tepkimeye girmesi sonucunda ortaya çıkan gaz nedeniyle balonun şişmesi gözlemlenmiştir. Etkinlikte incelenen kavramlar, tepkime ve gaz kavramlarıdır. Resim 1'de etkinliğin uygulanma sürecinden bir kesit görülmektedir.



Resim 1. *Renkli balonlar etkinliğine ait fotoğraf*

2. Etkinlik: Dans Eden Mısırlar Etkinliği

Dans eden mısırlar etkinliği drama ile bütünleştirilmiş bir etkinliktir. Bu etkinlikte sirke ve karbonatın karışımıyla birlikte ortaya çıkan gazla mısırların suyun içerisinde hareket etmesi gözlemlenmiştir. Etkinlikte incelenen kavramlar, tepkime ve gaz kavramlarıdır. Resim 2'de etkinliğin uygulanma sürecinden bir kesit görülmektedir.



Resim 2. *Dans eden mısırlar etkinliğine ait fotoğraf*

3. Etkinlik: Sıcak Hava Balonu Etkinliği

Sıcak hava balonu etkinliği Türkçe ile bütünleştirilmiş bir etkinliktir. Bu etkinlikte mumlar yardımıyla ısıtılan havanın poşete doldurularak havalanması, uçması gözlemlenmiştir. Bu etkinliğin temel aldığı kavramlar şunlardır: 1- Isınan cisimler genleşir ve yoğunlukları azalır (ısınan hava genleşir ve yoğunluğu azalır). 2. Havada kendiliğinden uçan cisimlerin havadan daha az yoğunluğa sahip olması gerekir. Burada ısınan havanın yoğunluğu azaldığı için normal sıcaklıktaki havadan daha az yoğun olması nedeniyle poşetin havada yükseldiğini gözlemlenmiştir Resim 3'te etkinliğin uygulanma sürecinden bir kesit görülmektedir.



Resim 3. *Uçan balonlar etkinliğine ait fotoğraf*

4. Etkinlik: Karışımlar Etkinliği

Karışımlar etkinliği matematik ile bütünleştirilmiş bir etkinliktir. Bu etkinlik iki aşamalıdır. İlk aşamasında içi su dolu üç pet şişe kullanılmıştır. Pet şişelerden birine tuz, diğerine şeker karıştırılmıştır. Üçüncü pet şişeye ise hiçbir madde ilave edilmemiştir. Tatları hakkında bilgi verilmeden çocuklarla suların aynı olup olmadığı üzerine konuşulmuştur. Etkinliğin ikinci aşamasında ise; farklı malzemelerin (kum, mercimek, makarna, pul biber, un) suya karıştırılarak sudaki çözünmeleri gözlemlenmiştir. Bu etkinlikte incelenen kavram çözünme kavramıdır. Resim 4'te etkinliğin uygulanma sürecinden bir kesit görülmektedir.



Resim 4. *Karışımlar etkinliğine ait fotoğraf*

Tablo 1 'de araştırma kapsamında yapılan etkinlikler, bu etkinliklerde incelenen kavramlar, çocuklara sorulan sorular ve sorulara ait kodlandırmalar sunulmuştur. Renkli balonlar etkinliğinde sorulan sorular B1, B2, B3 ve B4; dans eden mısırlar etkinliğinde sorulan sorular D1, D2, D3, D4 ve D5; uçan balon etkinliğinde sorulan sorular U1, U2, ve U3; Karışımlar Etkinliğinde ise K1 ve K2 olarak kodlandırılmıştır. Bu kodlandırmalar bulgular bölümünde çocukların yanıtları analiz edilirken kullanılmıştır.

Tablo 1. *Araştırmada yapılan etkinliklerde incelenen kavramlar ve çocuklara sorulan sorular*

Etkinlik adları	Kavramlar	Sorular
Renkli balonlar	Gaz ve Tepkime	*Balon nasıl şişti? (B1)* *Sirkeyle karbonat karışınca ne oldu? (B2)* *Sadece sirke olsaydı balon şişer miydi? (B3)* *Evet mi? (B4)*
Dans eden mısırlar	Gaz ve Tepkime	*Ne görüyorsunuz? (D1)* *Mısırlar nasıl dans ediyorlar? (D2)* *Sirke ve karbonatı karıştırınca ne oldu? (D3)* *Ne kadar daha dans ederler? (D4)* *Köpükler nasıl oluştu? (D5)*
Uçan balon	Genleşme	*Bu poşet nasıl uçuyor sence? (U1)* *Mumlar olmasaydı uçar mıydı poşet? (U2)* *Daha çok mum olsaydı ne olurdu? (U3)*
Karışımlar	Çözünme	*Sizce tuz ve şeker nereye gittiler? (K1)* *Neden suda göründü/görünmedi? (K2)*

Verilerin Analizi

Etkinlikler sırasında çocuklara sorulan sorulara, çocukların verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi; yazılı ve görsel olarak elde edilen verilerin analizinde kullanılır (Özdemir, 2010). İçerik analizinde metindeki kelimeler özetlenir ve belirli kodlamalar yoluyla verilerin sistematik hale getirilip sınıflandırmalar yapılarak metin incelemesi gerçekleşir (Çiftçi ve Ersoy, 2019). Bu çalışmada da etkinlikler sırasında verileri toplamak için video kaydı kullanılmış ve gerçekleşen diyaloglar yazıya geçirilmiştir. Çocukların verdikleri yanıtlar yorumlanırken etkinlikte ele alınan kavram yerine hangi kelimeleri kullandıkları, kavramları oluşturma ya da kazanma sırasında hangi temel bilimsel süreç becerilerini (gözlem, tahmin etme, çıkarımda bulunma, hipotez kurma) kullandıklarına dikkat edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Uygulama ve analiz güvenirliği için uygulama süreci kayıt altına alınmıştır. Uygulama sürecinde gerçekleşen diyaloglar bu çalışmanın araştırmacıları tarafından ayrı ayrı yazıya aktarılmıştır. Yazıya aktarıldıktan sonra ise her iki yazar tarafından karşılıklı kontrolü sağlanmıştır. Verilerin güvenirliği kapsamında, etkinlikler sırasında gerçekleşen diyaloglara araştırmanın bulgular bölümünde doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

BULGULAR

Bu çalışmada bulgular etkinliklere göre ayrı ayrı başlıklandırılarak sunulmuştur.

1. Renkli Balonlar Etkinliği

Bu etkinlikte çocuklara balonun şişmesinin sebebine dair düşünceleri sorulmuştur. "*Balon nasıl şişti?*" sorusuna verilen cevaplar: *Karbonatı sirkeye döktükten sonra şişti (Ç1); Sirkeye dökünce (Ç2); Buradan döküyoruz sirkeye(karbonatı) gösteriyor (Ç3); Karbonat içine gitti şişti(Ç4); bu soruyu cevaplarken bazı çocuklar gaz kelimesi yerine "hava" ve "havalanmak" kelimelerini kullandılar. Havalandı (Ç2); Sirkeyle karbonat karıştı ve hava balona doğru gitti (Ç1 Yaşı büyük olan kız çocuğu); Sirke ve karbonatın havası (Ç3); diğer öğrenciler tekrar ediyor.*

Çocukların sorulara verdikleri cevaplardan zihinlerinde tam olarak bir kavram oluşturmadıkları ancak bir kavramın temelini oluşturacak çok da net olmayan bir zihinsel yapıya ulaştıkları söylenebilir. Net olarak ifade edemeseler de özellikle yaşı diğerlerinden daha büyük olan çocuğun (Ç1) sirke ve karbonatın karışmasından ortaya çıkan bir maddenin balonu şişirdiği sonucuna ulaştığını söylemek mümkündür. Diğer çocuklar da onu tekrar etmektedirler. Ancak çocuklar ortaya çıkan maddenin hava olduğunu düşünmektedir.

"Sirkeyle karbonat karışınca ne oldu?" sorusuna verilen cevaplardan ortaya yeni bir madde çıktığını anlamasalar da balonun şişmesiyle ilişkili olduğunu kavradıkları anlaşılmaktadır:

Şişti balon (Ç2); Büyük oldu (Ç3); Balon şişmeye başladı ve daha kocaman olacak (Ç4).

Öğrencilerin reaksiyonun olması için hem sirke hem de karbonatın olması gerektiğini gerçekten kavrayıp kavramadıklarını anlamak için farklı sorular soruldu. *(Sadece sirke olsaydı balon şişer miydi? (Öğretmen); evet (hepsi) evet mi? (Öğretmen); yani sirke olmazsa balon şişmez (Ç1, Ç4); Sirke balona kaçar ve patlar (Ç3); çünkü birleşmezler ve sirkenin havası az gelir (Ç1); işte (Ç3); çünkü böyle dökülmez (Ç5); Çünkü sirke ve karbonat olmadan şişmez (Ç4); çünkü böyle olup şişmez (Ç6).*

Verilen yanıtlardan çocukların çoğunun reaksiyon sonucu yeni bir madde ortaya çıktığını fark etmedikleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte çocuklardan bir tanesi (Ç1) özellikle sirke ve karbonatın birleşmesinden dolayı ortaya çıkan bir durumu ifade etmektedir. Ancak o da sirkenin içindeki havanın az gelmesi nedeniyle balonun şişmeyeceğini söylemektedir. Yani çocuk hem sirkede hem de karbonatta hava olduğunu ve bunlar birleşince daha çok hava ortaya çıktığını düşünüyor olabilir. Ancak çocukla yapılacak daha detaylı bir görüşme sonucunda böyle bir düşünceye sahip olup olmadığı anlaşılabilir.

Tablo 2. *Renkli Balonlar Etkinliğine Ait Cevapların Temsil Ettiği Bilimsel Süreç Becerisi*

Cevaplar	Bilimsel süreç becerisi
Karbonatı sirkeye döktükten sonra şişti. Sirkeyle karbonat karıştı ve hava balona doğru gitti. (B1)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Sirkeye dökünce. (B1)	Gözlem yapma
Buradan döküyoruz sirkeye (karbonatı gösteriyor). Sirke ve karbonatın havası. (B1)	Gözlem yapma
Karbonat içine gitti şişti. (B1)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Karbonat şişenin içine gidince havalandı, şişti. (B1)	Gözlem yapma, Sonuç çıkarma
Şişenin içine sirke koyduk balonun içine karbonat koyduk döktük, kocaman şişti. (B1)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Büyük oldu. (B2)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Şişti balon. (B2)	Gözlem yapma
Sirke ve karbonat karışınca şişmeye başladı, kocaman olacak. (B2)	Gözlem yapma, tahmin etme
Evet (hepsi) (B3)	Sonuç çıkarma
Yani sirke olmazsa balon şişmez. (B4)	Sonuç çıkarma
Sirke balona kaçar ve patlar. (B4)	Sonuç çıkarma, tahmin etme
Çünkü birleşmezler ve sirkenin havası az gelir. (B4)	Tahmin etme
Çünkü böyle dökülmez. (B4)	Gözlem yapma
Çünkü sirke ve karbonat olmadan şişmez. (B4)	Sonuç çıkarma
Çünkü böyle olup şişmez. (B4)	Gözlem yapma, tahmin etme

2. Dans Eden Mısırlar Etkinliği

Bu etkinlikte de çocuklardan mısır tanelerinin hareket etmesine sebep olan olgunun ne olduğuyla ilgili sorular yöneltilmiştir. Etkinlikte çocukların daha çok mısırların hareketine odaklandıkları görülmektedir. Çocuklar mısırların hareketine neden olan olguyla ilgili bir yorumda bulunmak yerine mısırların aşağı yukarı hareket ettiklerini belirtmektedirler. Ne gözlemledikleri sorulduğunda: *Oynadılar öğretmenim (Ç2); İleri geri gidiyorlar (Ç3); Aşağı yukarı gidiyorlar öğretmenim (Ç1); İki tane oldular (yapıştılar)(Ç4); Kötü kokuyor (Ç5); Geri geri gidiyorlar (Ç6).*

Mısırların nasıl dans ettiği sorulduğunda ise: *Aşağı yukarı (Ç2); sirkeyi koyuyoruz, karbonatı koyuyoruz, mısırı koyuyoruz hoop ne oldu bakın! (Ç4); Sirke onu yukarı aşağı yaptırdı (Ç5); Sirke ve karbonat (Ç1); Deneyi anlatıyorlar.*

Bu harekete neyin sebep olduğunu anlatmaları için farklı sorular soruldu: *Mısırları Sadece suya koysak dans ederler miydi? (Öğretmen); Eveeet(hepsi); Su koymadan dansetmezler (Ç2); Sadece su? (Öğretmen); Eveeet, hayıır (çocuklar); Sadece sirke? (Ö); Hayıır (Çocuklar); Sirke ve su olsa olurdu (Ç3); Sadece karbonat? (Ö); Eveeet, hayıır ---hayır (Çocuklar); Karıştırdığımızda ne oldu? (Ö); Yukarı aşağı (Çocuklar).*

Çocuklardan biri kavanozun içinde olup biteni gözlemlemlerken diğerlerinin gözlem yapmadığı veya gözlemlerini yaparken tek bir noktaya odaklandıklarını söylenebilir. Çocukların özellikle suyun içerisinde oluşan kabarcıkların farkına varıp varmadıklarını anlamak için tekrar dikkatlice gözlemlemeleri istendi. Ve bu kez öğrencilerin oluşan gaz kabarcıklarının farkına vardıkları görülmüştür. Ancak çocuklar onları "*köpük*" olarak adlandırmışlardır ve köpüklerin içinde hava olduğunu düşündükleri ifadelerinden anlaşılmaktadır*: Sirkeyle karbonat karıştırınca ne oldu? (Ö); Köpük (Ç1); Yukarı aşağı hareket ettiler (Ç2);*

Suyun içinde köpükler var (Ç3); Köpüklerin sayesinde…(Ç4); Hava hava (Ç5); onları koyduk köpükler oldu (Ç6). Daha sonra bir çocuk*: Mısırların üzerinde köpükler var onların sayesinde yukarı aşağı gitti (Ç4); Sonra hepsi aynı cümleyi tekrarladılar. Ne kadar daha dans ederler? (Ö); Çook-durmazlar-hep ederler (Ç3); Köpükler nasıl oluştu? (Ö) -Sirke sayesinde (Ç4); Köpükler çıktı o zaman dans ettiler (Ç2); Sirkeyle karbonat birleşince âşık oldular ve dans ettiler (Ç1).*

Tablo 3. *Dans Eden Mısırlar Etkinliğine Ait Cevapların Temsil Ettiği Bilimsel Süreç Becerisi*

Cevaplar	Bilimsel süreç becerisi
Oynadılar öğretmenim. (D1)	Gözlem yapma
İleri geri gidiyorlar. (D1)	Gözlem yapma
Aşağı yukarı gidiyorlar öğretmenim. (D1)	Gözlem yapma
İki tane oldular (yapıştılar). (D1)	Gözlem yapma
Kötü kokuyor. (D1)	
Geri geri gidiyorlar. (D1)	Gözlem yapma
Aşağı yukarı. (D2)	Gözlem yapma
Önce suyu koyuyoruz, sonra karbonat koyuyoruz, sonra mısırları koyuyoruz. Sonra bir sirke. Karıştırıyoruz. Hooop noldu bakın! (D2)	Gözlem yapma
Sirke onu yukarı aşağı yaptırdı. (D2)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Sirke ve karbonat mısırları aşağı yukarı yaptırdı. (D2)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Sirkeyi koyduk, yukarı aşağı yukarı aşağı. (D2)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Yukarı aşağı gittiler. (D3)	Gözlem yapma
Mısırları üzerinde köpükler var onların sayesinde yukarı aşağı gidiyorlar. (D3)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Suyun içinde köpükler var. (D3)	Gözlem yapma
Hava hava. (D3)	Gözlem yapma
Köpük. (D3)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Çook-durmazlar-hep ederler. (D4)	Tahmin etme, sonuç çıkarma
Sirke sayesinde. (D5)	Sonuç çıkarma
Köpükler çıktı o zaman dans ettiler. (D5)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Sirkeyle karbonat birleşince âşık oldular ve dans ettiler. (D5)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma

3-Sıcak Hava Balonu Etkinliği

Bu etkinlikte çocuklara gözlemledikleri olayın gerçekleşme sebebi ile ilgili sorular yönlendirildi. Bu etkinliğe katılan çocukların soruya net cevaplar veremediği ancak bazı çocukların nedenini açıklayamasalar da olayların neden-sonuç ilişkilerini kurabildikleri anlaşılmaktadır.

Bu poşet nasıl uçuyor sence? (Ö) -Bence çok şişmeli (Ç2); İçine sıcak gidiyor böyle oluyor (Ç3); Tüp koymalıyız? (Ç2); Poşeti daha büyük koyarsak daha yükseğe uçar (Hipotez kurma) Ateş yakıcaz ve kocaman bir poşet gerek (Ç3); İçine ateş gidiyor uçuyor (Ç4); Hava gidiyor içine (Ç1).

Tablo 4. *Uçan Balon Etkinliğine Ait Cevapların Temsil Ettiği Bilimsel Süreç Becerisi*

Cevaplar	Bilimsel süreç becerisi
Bence çok şişmeli Tüp koymalıyız. (U1)	Tahmin etme
İçine sıcak gidiyor böyle oluyor. (U1)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Poşeti daha büyük koyarsak daha yükseğe uçar, Ateş yakıcaz ve kocaman bir poşet gerek. (U1)	*Hipotez kurma*
İçine ateş gidiyor uçuyor. (U1)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Hava gidiyor içine. (U1)	Gözlem yapma
İçine ateş girmezdi-sıcak girmezdi. (U2)	Tahmin etme, sonuç çıkarma
Uçmazdı. (U2)	Tahmin etme, sonuç çıkarma
Uçmazdı çünkü gerçek mum ve hava olması lazım. (U2)	Gözlem yapma, tahmin etme, sonuç çıkarma
Gerçek hava balonu mumla uçmazdı çünkü balon büyük, büyük balon uçmaz mumla. (U2)	Gözlem yapma, tahmin etme, sonuç çıkarma
Uçmazdı. (U3)	Gözlem yapma, tahmin etme, sonuç çıkarma
Ateşi fazla olur ve patlar. (U3)	Gözlem yapma, tahmin etme, sonuç çıkarma

Mumların olaydaki fonksiyonunu anlayıp anlamadıklarını kontrol için sorulan "*Mumlar olmasaydı uçar mıydı poşet?*" Sorusuna verilen cevaplardan mumların havayı ısıtmak için gerekli olduğunu ve poşetin havanın ısınması sonucu uçtuğunu anlamış olduklarını göstermektedir.

İçine ateş girmezdi-sıcak girmezdi (Ç1); Uçmazdı (Ç2); Uçmazdı çünkü gerçek mum ve hava olması lazım (Ç4).

Ayrıca çocuklardan bir tanesi akıl yürütme becerilerini kullanarak (gerçek hava balonu için daha yüksek ısı gerektiğini) bunu mumlarla elde edemeyeceğimizi belirtmektedir.

"Gerçek hava balonu mumla uçmazdı çünkü balon büyük, büyük balon uçmaz mumla (Ç1)"

"Daha çok mum olsaydı ne olurdu?" sorusuna ise *"Uçmazdı" "Ateşi fazla olur ve patlar"* cevaplarını verdiler. Buradan da bazı çocukların ateşin fazla olması neticesinde poşetin daha fazla şişeceğini ve sonuç olarak patlayacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

4- Karışımlar Etkinliği

Çocukların suda çözünen maddelerin yine suyun içinde oldukları ama gözle görülemeyecek kadar küçük parçacıklarına ayrılıp suyun içinde homojen bir şekilde dağıldığını ifade etmeleri bilimsel olarak doğru kabul edilebilir. Ancak çocukların sorulara verdikleri cevaplar bu şekilde bir zihinsel modele sahip olmadıklarını göstermektedir. Çocuklar şekeri ve tuzu suyun içinde görmediklerini ifade ettiklerinde kendilerine "Sizce tuz ve şeker nereye gittiler?" sorusuna farklı cevaplar verdiler. *Şekeri görüyoruz ama suda göremiyoruz (Ç2); Kaçıyor dibine kaçıyor (Ç3); ama suyun dibinde yok ki (Öğretmen); biz yedik ya (Ç3); Şeker nereye gitti? (Öğretmen); Yedikçe gitti (Ç3); Tekrar tadına bakalım (öğretmen); Öğretmenim sihir var sende nasıl değiştiriyorsun (Ç3).*

Ancak Etkinliğin ikinci aşamasındaki konuşmalar çocuklardan bazılarının suya atılan maddelerin suda görünüp görünmemesinin onların büyüklükleri ve renkleri ile ilişkili olduğu şeklinde bir çıkarım yaptıklarını göstermektedir.

-Un görünür (Hepsi); -Şeker görünmez (Hepsi); -Kum kaybolmadı (hepsi); -Büyük olduğu için görünür (bazıları); -Kahve kaybolmadı ama bu da küçük (Ç4); -Rengi kara ya ondan görebiliyoruz-renkleri suya gitti (Ç3).

Tablo 5. *Karışımlar Etkinliğine Ait Cevapların Temsil Ettiği Bilimsel Süreç Becerisi*

Cevaplar	Bilimsel süreç becerisi
Şekeri görüyoruz ama suda göremiyoruz. (K1)	Gözlem yapma, sonuç çıkarma
Kaçıyor dibine kaçıyor. (K1)	Gözlem yapma
Küçük olduğu için göremiyoruz (şeker, tuz) (K2)	Sonuç çıkarma
Büyük olduğu için görüyoruz. (Makarna, bulgur, mercimek) (K2)	Sonuç çıkarma
Rengi kara ya ondan görüyoruz. (Kahve, kum) (K2)	Sonuç çıkarma

TARTIŞMA

Bu çalışmada incelenen bilimsel kavramların formal olarak daha çok ilkokulun üst sınıfları ve ortaokul düzeyinde öğretilmeye başlandığı düşünüldüğünde okul öncesi dönem çocuklarında kazanılmış olması beklenemez. Ancak, çocukların söz konusu bilimsel kavramları formal eğitim sürecinde öğrenmeden önce kendi deneyimleri ve çevreyle etkileşimleri sonucunda oluşturmuş olma ihtimali bulunmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada 5-6 yaş çocuklarının anılan kavramlarla ilgili neler bildiklerini, zihinlerinde nasıl bir yapı olduğunu belirlemek bu çalışmanın temel amacıdır. Okul öncesi dönem çocuklarıyla gerçekleştirilen bazı araştırmalarda çocukların bir kısmının bazı fen kavramlarıyla ilgili net bir zihinsel yapıya sahip olmadığı bununla birlikte bu kavramların oluşmasına basamak oluşturabilecek öncü kavramlara sahip oldukları belirtilmektedir (Sesto ve Garcia-Rodeja, 2021).

Christidou (2006) çalışmasında 5-6 yaş çocuklarının çoğunun yüzme batma, mıknatıslık ve çözünme gibi olayları maddenin veya nesnenin özelliklerine atfeden açıklamalar yaptığını ortaya koymuştur. Küçük çocukların maddelerin ağırlıklarından dolayı battığı ya da yapıldığı maddenin özelliğinden dolayı battığı şeklinde açıklamaları bulunmaktadır. Yani çocuklar yüzme batmanın cisimlerin yoğunluğu ile ilgili olduğunu ifade etmeseler de aslında farklı maddelerden yapılmış nesnelerin yüzme batma durumunun farklı olacağını kavradıklarında yoğunluk kavramının gelişmesine uygun bir zihinsel yapıya ulaşmış oldukları anlaşılmaktadır. Bu araştırmanın sonuçlarından biri de bu bulguya paralel olarak incelenen kavramlarla ilgili çalışmaya katılan çocuklarda bazı ön kavramların gelişmiş olduğu gösterilmiştir. Örneğin dans eden mısırlar etkinliğinde çocukların mısırların "*köpüklerin sayesinde suyun içinde dans ettiklerini*" belirtmeleri çocukların gaz kavramını net olarak ifade etmeseler de köpük olarak adlandırdıkları şey onların gaz kavramlarının oluşmasında bir basamak teşkil edecektir. Diğer etkinlikte de benzer şekilde balonların büyüklüğünü karşılaştırırken şişedeki sirkenin ve karbonatın miktarının az ya da çok olmasından dolayı balonların büyük veya küçük olduğunu söylemeleri de bu türden

açıklamalara örnektir. Burada da reaksiyon sonucu ortaya bir gaz çıktığını sözel olarak ifade etmeseler de zihinlerinde sirke ve karbonatın bir şekilde balonun şişmesine neden olacak bir oluşuma sebep olduğunu kavramış oldukları anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada renkli balonlar ve dans eden mısırlar etkinliklerinde odaklanılan kavramlar gaz ve kimyasal reaksiyon kavramlarıydı. Bu iki etkinlikte de çocukların gaz kelimesini kullanmadıklarını ancak bunun yerine *hava* ve *köpük* kelimelerini kullandıklarını belirlenmiştir. Çocukların havayı günlük hayattaki deneyimlerinden ve günlük konuşmalardan dolayı bildiklerini ancak havanın bir gaz karışımı olduğunu veya gazların özelliklerini bilmedikleri anlaşılmaktadır. Bu bulgu alandaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Örneğin Stavy (1988) dördüncü sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar öğrencilerle yaptığı çalışmasında gazları madde olarak kabul etmeyen öğrencilerin olduğunu belirtmiştir. Çocuklar hava kelimesini sık kullandıkları halde gaz kelimesini daha az kullanmaktadırlar. Günlük yaşantılarından yola çıkarak gazların sadece çakmaklarda, fırınlarda ve ısıtıcılarda kullanıldığını düşünmektedirler. Çocuklar için hava dokunulmayan veya görülmeyen ancak varlığı kabul edilen, sirküle olabilen, maddenin gidemediği yerlere gidebilen ve onu algılamaksızın bir şeyler yapabildiği düşünülen şeydir. (Stavy, 1988; Séré, 1998).

Çocuklar havanın bazı özelliklerini bilmelerine rağmen havayı diğer gazlardan ayrı tutarlar havanın diğer gazlarla aynı özelliklere sahip olmadığını düşünürler. Havanın özelliklerini sayarken olumsuz cümleler kurarlar örneğin renksiz ve kokusuz gibi. Havanın yaşamak için önemli olduğunu düşünen çocukların sayısı yaşla birlikte artmaktadır. Bununla birlikte hava gaz olarak tanımlanmaz. Gazların tehlikeli ve yanıcı maddeler olduğunu düşünmektedirler (Krnel, Watson & Glažar, 1998). Andersson (1990) ise 12-16 yaş aralığındaki öğrencilerin gaz ve havanın eşdeğer olduğunu, hava ile de oksijenin eşdeğer kavramlar olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Diğer bir deyişle gazın daha genel bir kavram olduğunu anlamadıklarını ve farklı gazların farklı özellikleri olduğunu kavrayamadıklarını bildirmektedir. Öğrenciler şöyle cümleler kurmaktadırlar: "*hava oksijen ve gazdır*" "*oksijen soluduğumuz bir şeydir yani havadır*"

Çocuklarda kimyasal reaksiyon kavramının anlaşılma düzeyi ile ilgili yapılan çalışma sayısı yok denecek kadar azdır. Kimyasal reaksiyon kavramı ortaokul ve lise düzeyinde müfredatta yer alan ve daha çok maddenin tanecikli yapısını bilmeye dayanan bir kavram olduğu için okul öncesi dönem çocuklarından mikroskobik düzeyde anlamaları beklenemez. Ayrıca daha büyük yaşlardaki çocukların da bu konuyu anlamada zorluklar yaşadığı da araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Örneğin, Hesse ve Anderson (1992) 13-14 yaşlarındaki çocukların gazlar arasındaki kimyasal reaksiyonları gazların basit bir karışımı şeklinde algıladığını bulmuşlardır. Aynı şekilde başka araştırmalarda da 11-13 yaş aralığındaki çocukların yaklaşık üçte birinin maddeler arasındaki reaksiyonun maddelerin karışması şeklinde anladıklarını ve reaksiyonda sadece bazı özelliklerin (renk vb.) değiştiğini ancak maddelerin aynı kaldığını düşündükleri ortaya konmuştur (de Vos and Verdonk 1996, Stavridou & Solomonidou, 1998).

Öngörülerimize uygun olarak bu çalışmaya katılan çocuklar sirkeyle karbonatın reaksiyonu sonucu bir gaz oluştuğunu anlamamışlardır. Ancak bu ikisinin karışımı sonucunda balonun şişmeye başladığını anlayarak neden-sonuç ilişkisini kurabilmişlerdir. Diğerlerinden birkaç ay daha büyük olan bir çocuk bu ikisinin birleşimi sonucunda *hava* miktarının arttığını ve balonun bu şekilde şiştiğini ifade etmektedir. Dans eden mısırlar etkinliğinde ise oluşan köpüklerin reaksiyon sonucunda ortaya çıktığını biraz da öğretmenin çocukları dikkat edilmesi gereken noktaya odaklaması sonucunda kavrayan çocuklar olmasına rağmen yine de köpüklerin içinde hava olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte çocuklar burada da gözlemleri sonucunda "mısırların oluşan kabarcıklar *sayesinde* hareket ettiği" çıkarımını yapmışlardır.

Okul öncesi dönemdeki çocukların reaksiyon kavramıyla ilgili tam bilimsel bir açıklama getirmeleri beklenmese de reaksiyon sırasında ortaya çıkan fiziksel olaylarla ilgili nedensel bir ilişki kurdukları anlaşılmaktadır. Benzer sonuçlara kimyasal bir reaksiyon olan yanmayla ilgili bir çalışmada Sesto ve Garcia-Rodeja, (2021) da ulaşmışlardır. Çalışmada çocuklara yanan bir mumun üzerine bir cam bardak kapatılırsa ne olacağıyla ilgili bir tahmin et- gözlem yap- açıkla etkinliği aracılığıyla önce tahminleri ve gerekçelerini daha sonra da mumun neden söndüğünü açıklamaları istenmiştir. Araştırma sonuçları çocukların çoğunlukla naturalistik açıklamalar yaptıkları ortaya konmuştur. Naturalistik açıklamalar incelenen olayın bilimsel tanımını içermemekle birlikte mantıklı, objektif ve fiziksel nedensellik bağının kurulmaya başladığını gösteren açıklamalar olarak nitelendirilmektedir. Bu araştırmadaki çocukların çoğu

bardağın içindeki rüzgâr nedeniyle mumun söndüğünü, birkaç tanesi de bardaktaki havanın mumun sönmesine sebep olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu açıklamaları yapabilen çocukların madde ve değişim kavramlarıyla ilgili öncü modelleri oluşturabilecekleri sonucuna varmışlardır. Bu çalışmada ayrıca küçük çocukların tahminde bulunabildikleri ve bazıları bilimsel veya net olmasa da gözlemlerine dayanarak basit düzeyde çıkarımlarda bulundukları görülmüştür.

Sıcak hava balonu etkinliğinin sonucunda, çocukların çoğunun balonun uçma prensibiyle ilgili kavramları oluşturmamakla birlikte, bazı öğrencilerin havayı ısıtmanın onun hacmini artırdığını anladıkları görülmektedir. Bu sonuç Ravanis, Papandreou, Kampeza ve Vellopoulou (2013) okul öncesi dönemdeki (5-6 yaş) çocukların termal genleşme ile ilgili zihinsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları araştırmayla benzerlik göstermektedir. Bahsedilen araştırmada çocuklara metal bir küre ve halka örneği üzerinden dört farklı aşamada termal genleşme ve büzüşme ile ilgili tahmin ve açıklamaları incelenmiş ve çocukların önemli bir bölümünün termal genleşme ile ilgili öncü modellere sahip oldukları anlaşılmıştır. Yani çocukların bir bölümü ısı etkisiyle maddelerin hacminin değişebileceğini kavramış görünmektedirler. Çocuğun bu bilgiyi küçük yaşlarda oluşturmuş olması ilerleyen yıllarda karşılaşacağı fen kavramlarını öğrenmede kolaylık sağlayacaktır.

Okul öncesi çağdaki çocukların çözünme ile ilgili zihinsel modellerini inceleyen çok az sayıda çalışma vardır. Biraz daha büyük yaşlardaki çocuklarla yürütülen çalışmalarda ise kavramsal anlamada zorluklar olduğu görülmektedir. 8 yaşına kadar olan çocukların çoğunun çözünen maddeye odaklandıkları ve çözünen maddenin "kaybolduğu", "gittiği", "eridiği", "suya dönüştüğü" veya "çözündüğü" nü ifade ettikleri ortaya konmuştur (Driver, Asoko, Leach, Scott ve Mortimer, 1994). Özellikle erime düşüncesi incelendiğinde çocukların bunu buzun suya dönüşmesi gibi bir olay olarak açıkladıkları görülmüştür. Ancak daha büyük yaşlardaki çocukların şeker çözününce "çok küçük parçalara ayrıldığını" ve daha sonraki süreçte de "şeker moleküllerinin su molekülleri içindeki boşlukları doldurdukları" veya "su molekülleriyle karıştığı" şeklinde açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bu araştırmaya katılan çocuklardan bu cevaplardan hiçbirini net olarak duyulmamıştır ancak şekerin şişenin (suyun) dibinde veya kenarında olduğunu ifade eden çocuklar olmuştur. Abraham, Williamson ve Westbrook (1994) 100 öğrenci ile beş kimya kavramı üzerine yaptıkları çalışma benzer sonuçlar sunmaktadır. Çalışmaya katılan öğrencilerden bazıları şekerin suya atıldığı zaman dibe çökeceğini ve bunun nedeni olarak da şekerin sudan daha ağır olduğu için suyun dibinde kaldığını söylemişlerdir.

Daha küçük yaşlardaki (3-5 yaş) çocukların suda çözünen maddelerle ilgili düşüncelerini inceleyen bir çalışma Rosen ve Rosin (1993) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma Piaget ve Inhelder (1974) ın çocukların çözünen maddenin yok olduğuna inanmalarına rağmen çözeltide tadın korunmasıyla ilgili temsillerine dair araştırmalarının bulgularını doğrulamaya çalışmaktadır. Çalışmanın sonuçları Piaget ve Inhelder (1974) çalışmasını desteklemektedir. Üç yaşına kadar olan çocukların çözünen maddenin özelliklerinin çözücüye transfer edildiğinin farkında olduklarını ortaya koymuştur. Ancak, bu çalışma Piaget ve Inhelder çalışmasının tersine 4 yaşındakilerin çoğunun maddenin korunumuyla ilgili bir zihinsel yapıya sahip olduklarına dair net kanıtlar sunmaktadır. Dahası, Rosen ve Rosin (1993) çalışmasında çözünenin görünmez mikroskobik parçacıklarına ayrıldığı ve suyun içinde var olmaya devam ettiğini tanımlayabilen çocuklar da bulunmaktadır. Bu bulguyu paylaşan diğer araştırmalar da bulunmaktadır (Christidou, Hatzinikitas ve Dimoudi, 2005; Christidou, 2006). Çalışmaların sonuçlarına göre bazı durumlarda animistik veya teleolojik cevaplar verseler de çocukların önemli bir kısmı okul fen bilgisiyle uyumlu bir şekilde çözelti içindeki maddenin korunumuyla ilgili doğru açıklamalar yapmışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada okul öncesi dönemdeki çocukların eğlenceli fen etkinlikleri yardımıyla bazı fen konuları ile ilgili zihinsel modelleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 5-6 yaş çocuklarında gaz kavramı henüz oluşmamıştır ve yapılan etkinliklerde gaz yerine hava veya köpük kelimesini kullanmaktadırlar. Gaz kavramı henüz net olarak oluşmamakla birlikte çocukların reaksiyon sonucunda ortaya çıkan madde ile balonun şiştiğini ve bu maddeye tutunan mısırların hareket ettiğini kavramış olmaları onlar için gaz kavramının oluşmasında bir basamak oluşturan öncü kavramlar olarak kabul edilebilir. Çocukların ilerleyen yaşlarında hava ve gaz arasındaki ilişkinin farkına vardıracak öğretim

ortamlarıyla karşılaştıklarında veya deneyimler edindiklerinde gaz kavramını doğru bir şekilde oluşturabilecekleri düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırmada çocukların zihinsel modellerinde kimyasal reaksiyon kavramının da oluşmadığı tespit edilmiştir. Ancak bu çalışmada yapılan etkinlik sayesinde çocuklar sirke ve karbonatın karışması sonucunda balonun şiştiği ve suda kabarcıklar oluştuğunu da gözlemlemiş ve kavramış oldular. Dolayısıyla net olarak kavram ismi telaffuz etmeseler de zihinlerinde bununla ilgili bir model oluşturduklarını söylemek mümkündür.

Bu çalışmada incelenen diğer kavramlardan biri ise sıcak hava balonunun uçma prensibiyle ilgili olarak ısınan havanın genleştiği ve dolayısıyla yoğunluğunun azalarak havada yükseldiği kavramlarıydı. Bu etkinlikte çocuklarda genleşme kavramının net olarak oluşmamakla birlikte poşetin içindeki havanın ısınması sayesinde havalandığını belirtmeleri bu kavramlara öncü olabilecek bir zihinsel modelin oluşmaya başladığının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu çalışmada incelenen diğer kavram ise çözünme kavramıydı. Çocuklarda sıvının içindeki çözünen maddeye ne olduğu ile ilgili net bir kavram oluşmamakla birlikte suya atılan maddelerin suyun içinde görünme veya görünmemesinin nedenleri ile ilgili çeşitli çıkarımlar yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu türden akıl yürütmeler çocuklar bilimsel bilgiyi oluşturamasalar da daha sonraki öğrenmelerinde bir basamak oluşturacağı için kıymetli süreçler olarak görülmektedir.

Bu çalışmada incelenen kavramların okul öncesi dönemdeki çocuklarda net olarak gelişmediği ancak kavramların oluşmasında basamak teşkil eden zihinsel modelleri oluşturmaya başladıkları söylenebilir. Çocukların ilgili kavramları henüz tam olarak geliştirmediği bu araştırmanın sonucu olmakla birlikte, bu araştırmada eğlenceli fen etkinlikleri esnasındaki konuşmalardan çocuklarda bazı bilimsel süreç becerilerinin iyi düzeyde geliştiğini ve gözlemleriyle ilgili çıkarımlar yapabildikleri ve bazı çocukların da hipotez kurdukları ortaya konmuştur. Dolayısıyla çocukların bu bilişsel becerilerini kullanarak incelenen kavramların gelişmesinde bir basamak oluşturan öncü kavramları edinmiş oldukları ifade edilebilir. Eğlenceli fen etkinlikleri esnasında, öncesinde ve sonrasında etkinlikle ilgili iyi yapılandırılmış sorular sormanın ve çocukların düşüncelerini ifade etmelerini sağlamanın onların bilişsel gelişim düzeyinde olumlu etkiler yaptığını ve zihinsel modelleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırma sonucunda araştırmacılara, öğretmenlere ve velilere aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Bu çalışma kapsamında çocukların bazı fen kavramlarına ait zihinsel modelleri incelenmiştir. Daha sonraki araştırmalarda okul öncesi dönem çocuklarının farklı fen kavramlarıyla ilgili zihinsel modelleri incelenebilir.
- Daha sonraki araştırmalarda kavramsal gelişimin incelenmesi ve zihinsel modellerin ortaya çıkarılması bağlamında ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.
- Bu çalışma sırasında gerçekleştirilen etkinliklerde çocukların oldukça eğlendikleri ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olumlu katkı sunulduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda fen etkinliklerinde hem çocukların merak duygusunu güdülemesi hem de bilim sevgisini kazandırılması anlamında deney yönteminde olduğu gibi çocukların direkt sürece dahil olduğu yöntemleri okul öncesi öğretmenleri kullanabilirler.
- Ayrıca öğretmenler velilere rehber olarak onların çocuklarıyla evde veya okuldaki eğitim öğretim sürecinde birlikte eğlenceli vakit geçirmelerini sağlayabilecek aile katılımı etkinlikleri düzenlenebilir.
- Okul öncesi fen kavram kazanımı ve zihinsel modellerini inceleyen çalışmalar literatürde oldukça kısıtlıdır. Bu nedenle kavram kazanımının en önemli olduğu bu döneme yönelik yeni araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA/REFERENCES

Abraham, M.R., V.M. Williamson, & S.L. Westbrook (1994). A cross-age study of the understanding of five chemistry concepts. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(2): p. 147-165.

Akintemi, E. O., & Oduolowu, E. A. (2021). Sciencing activities and scientific skills of children at pre-primary level in Nigeria. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE), 10*(1), 106-118.

Alisinanoğlu, F., Özbey, S. ve Kahveci, G. (2011). Okul öncesinde fen eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Andersson, B. (1990) Pupils' conceptions of matter and its transformations. *Studies in Science Education,* 18, 53-85.

Ayvacı, H.Ş. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirmeye yönelik pilot bir çalışma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 4*(2), 1-24.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. BEÜ SBE Derg., 7(1),231-274.

Bostan Sarıoğlan, A. (2016). Conceptual Level of Understanding about sound concept: sample of fifth grade students/ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin ses kavramı ile ilgili kavramsal anlama düzeyleri. E-International journal of Educational research, 7(1), 87-97.

Christidou, V. (2006). Accounting for Natural Phenomena. Explanatory modes used by children. International Journal of Learning, 12(8), 21-28.

Christidou, V., Hatzinikitas, A. & Dimoudi, A. (2005). Explanatory modes and their consistency in early childhood. In D. Koliopoulos & A.Vavouraki (Eds), Science Education at Cross Roads: Meeting the Challenges of the 21st Century. Athens: Association for Science Education.

Çamlıbel Çakmak, Ö. (2018). Okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD), Bildiriler ICES,* 286-299.

Çiftçi, M. & Ersoy, M. (2019). Okulöncesi eğitimi alanındaki araştırmaların yönelimleri: Bir içerik analizi. Cumhuriyet uluslararası Eğitim Dergisi, 8(3), 862-886.

Demir, S. & Şahin, F. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının 5E yöntemini kullanarak deney yapma ile ilgili görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies,* 35, 385-397.

De Vos, W. and A.H. Verdonk (1996). *The particulate nature of matter in science education and in science.* Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching, 33(6): p. 657-664.

Driver, R. Asoko, H. Leach, J., Scott, P., Mortimer, E. (1994). Constructing scientific knowledge in the classroom. *Educational Researcher*, 23(7), 5-12.

Durmuş, T. & Dönmez Usta, N. (2020). İlköğretim öğrencilerinin erime kavramı ile ilgili zihinsel modelleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 6(38), 2216-2231.

Genc Kumtepe, E., Kaya, S., Erdoğan, S., Alan, U., ve Kumtepe, A. T. (2017). Early childhood science education trends in Turkey: where from? Where to? *PEOPLE: İnternational Journal of Social Sciences, 3*(2), 398-411.

Hardy, I., Stephan-Gramberg, S., & Jurecka, A. (2021). The use of scaffolding to promote preschool children's competencies of evidence-based reasoning. *Unterrichtswissenschaft*, *49*(1), 91-115.

Harrison, A. G. & Treagust, D., F. (2000). A typology of school science models, *International Journal of Science Education*, 22, 9, 1011-1026.

Hesse, J. J. & Andersson, C. W. (1992) Students' conceptions of chemical change. *Journal of Research in Science Teaching,* 29 (3), 277-299.

Karabulut, A., & Bayraktar, Ş. (2018). Effects of Problem Based Learning Approach on 5th Grade Students' Misconceptions about Heat and Temperature. *Journal of Education and Practice*, *9*(33), 197-206.

Karamustafaoğlu, S., & Kandaz, U., (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26*(1), 65-81.

Krnel, D., Watson, R. & Glažar, S. A. (1998) Survey of research related to the development of the concept of 'matter'. *International Journal of Science Education*, 20:3, 257-289 DOI: 10.1080/0950069980200302

Kumtepe, E. G., Kaya, S. & Kumtepe, A.T. (2009). Okul öncesi deneyimlerinin çocukların ilköğretim fen başarısına etkisi. *İlköğretim Online, 8*(3), 978-987.

Kuru, N., & Akman, B. (2017). Okul öncesi dönem çocuklarının bilimsel süreç becerilerinin öğretmen ve çocuk değişkenleri açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 42*(190), 269-279.

MEB, (2013). *Okul Öncesi Eğitim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.

Önal, T. K. & Sarıbaş, D. (2019). Okul öncesi dönemde fen eğitimi ve önemi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(*2), 109-118.

Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 11(1), 323-343.

Özgül, S.G., Akman, B., & Saçkes, M. (2018). Children's mental models about the shape of the earth and day-night concepts, e-International journal Of Educational research, 9(1), 66-82, DOI: 10.19160/ijer.379293

Özpir Mantaş, H. C. (2018). *Okul öncesi fen eğitimi: bir içerik analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1974). The child's construction of quantities. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.

Ravanis, K., Papandreou, M., Kampeza, M., & Vellopoulou, A. (2013) Teaching activities for the construction of a precursor model in 5- to 6-year old children's thinking: the case of thermal expansion and contraction of metals. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:4, 514-526, DOI: 10.1080/1350293X.2013.845440

Rosen, A. & Rosin, P. (1993). Now you see it, now you don't. The pre-scool child's conception of invisible particles in the context of dissolving. Developmental Psychology, 29(2), 300-311.

Sesto, V., & García-Rodeja, I. (2021). How Do Five-to Six-Year-Old Children Interpret a Burning Candle?. *Education Sciences*,*11*(5), 213.

Séré, M.G., (1998). *Children's Ideas in Science*. Edited Driver R et al. 7th edition. Open University Press.p 105-123.

Sonkaya, F. & Bayraktar, Ş. (2021). Learning styles and instruction: Science activities designed for different learning styles in Reinert's model. *E-International Journal of Educational Research,* 12(3) 101-118. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.957809

Stavridou, H. & Solomonidou, C. (1998). Conceptual reorganization and the construction of the chemical reaction concept during secondary education. *International Journal of Science Education*, 20(2), 205-221.

Stavy, R. (1988). Children's conception of gas. *International Journal of Science Education* 10(5): 553-560.

Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum Çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21* (2), 419-426.

Şahin, F., Ökçün, F. (2000). Okul öncesinde aktivitelerle fen kavramlarının geliştirilmesi üzerine bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi (Öneri). 3*(13). 23-30.

Şimşek, N, & Çınar, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.

Toprakçı, E. (2010). *Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması çalıştayı*. Tokat Milli Eğitim Müdürlüğü. 15-19 Şubat 2010 Erişim rapor: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/04/tokat.pdf Erişim Sunu: https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/04/rapor.pdf

Trundle, K. C., & Smith, M. M. (2017). Preschool: A hearts-on, hands-on, minds-on model for preschool science learning. Young Children, 72(1), 80–86.

Uğraş, H., Uğraş, M. & Çil, E. (2013). Okulöncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı tutumlarının ve fen etkinliklerine ilişkin yeterliklerinin incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, 2*(1), 44-50.

Uludağ, G. (2017). Okul dışı öğrenme ortamlarının fen eğitiminde kullanılmasının okul öncesi dönemdeki çocukların bilimsel süreç becerilerine etkisi (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ünal, M. ve Akman, B. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine karşı gösterdikleri tutumlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 251-257.

Van der Graaf J, Segers E, Verhoeven L. 2016. Scientific reasoning in kindergarten: cognitive factors in experimentation and evidence evaluation. *Learn. Individ. Differ.* 49:190–200.

Yeşilyurt, M., Bayraktar, Ş., & Erdemir, N. (2004). Laboratuvarda Bütünleştiricilik: R-S Modeli. *Türk Fen Eğitimi Dergisi (TÜFED*), 1(1), 59-70.

Exploring the Effect of Video Games on Gifted Children's Spatial Orientation and Entrepreneurial Skills

Dr. Eyüp Yılmaz
Aydın Adnan Menderes University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0336-1747
eyup.yilmaz@adu.edu.tr

Dr. Yıldız Yıldırım
Aydın Adnan Menderes University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8434-5062
yildizyldrm@gmail.com

Res. Assist. Alaattin Arıkan
Aydın Adnan Menderes University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0211-2009
alaattin.arikan@adu.edu.tr

Abstract

The present study aimed to examine the effect of video games on gifted children's spatial orientation and entrepreneurial skills. An embedded mixed methods design was utilized to conduct the study. A randomized control group design was used in the quantitative part of the research, and a case study design was used in the qualitative part. The study was conducted with 21 volunteer secondary school students receiving supportive education at a science and art center. The experimental group comprised 10 students while the control group included 11 students. The data were collected through "Spatial Orientation Test", "Entrepreneurship Scale for Secondary School Students", and "Weekly Progress Form". Additionally, the game profiles and career progress of each student were photographed at the end of each session. The students in the experimental group played the Euro Truck Simulator 2 video game for six weeks. No statistically significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the gifted children in the experimental and control groups. Furthermore, no statistically significant difference was not found between pre-test and post-test scores of the gifted children in the experimental group. These results show that the activities undertaken in the experimental and control groups did not lead to a significant difference in the spatial orientation and entrepreneurial skills of the gifted students. Qualitative findings revealed that gifted children mostly preferred to save the money they earn, did not take risks and preferred to carry products with low-risk transportation. These results show that risk-taking sub-behavior, which is one of the most important indicators of entrepreneurial skill, was not shown. It is seen that the quantitative findings were supported by the qualitative findings. Further research might examine the effect of increasingly challenging non-routine tasks that enable gifted children to fulfill their true potential on their entrepreneurial and spatial skills and results can be compared.

Keywords: *Gifted children, Spatial orientation, Entrepreneurship, Video games, Skills training*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 238-257

Research Article

Received: 2022-07-28
Accepted: 2022-10-12

Suggested Citation

Yılmaz, E., Yıldırım, Y. & Arıkan, A. (2022). Exploring the effect of video games on gifted children's spatial orientation and entrepreneurial skills, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 238-257. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1150405

© 2022 E-International Journal of Educational Research / E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

INTRODUCTION

When talking about anything that has happened or is about to happen, people must necessarily communicate the three basic elements. They are space, time, and events. Among them, space is the most intriguing and undisputed element. Therefore, people want to know and be informed about space. Space may sometimes be a geometric shape, sometimes be a photo frame, and sometimes be a public building. A sheer volume of scientific research has investigated and tried to explain space, which is a matter of great curiosity (Aladağ et al., 2021; Clements, 1998; Ekstrom et al., 1976; Güneş et al., 2020; Hawes et al., 2022; Hegarty et al., 2002; Hodgkiss et al., 2018; Linn & Petersen, 1985; Sorby, 2009; Şanlı, 2020; Uttal et al., 2013).

Skills to understand and interpret space and orientate oneself in space are called spatial skills. Having spatial skills is considered an integral part of learning (Kell et al., 2013). Studies have found a strong correlation between spatial skills and achievement in Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM) (Buckley et al., 2018; Wai et al., 2009). A strong connection is also present between spatial skills and other disciplines such as social studies (Newcombe, 2013). It is well-established that spatial skills are important for scientific progress because they are inherently connected with people's creative skills. Developments such as 3D transistors, nano-architecture, agile robots, self-healing polymers, DNA origami, and the design and manufacture of 3D structures rely heavily on the spatial skills of their inventors (Gold et al., 2018, p. 668; Wai & Worrell, 2015).

Despite differing views (Carroll, 1993; Hegarty et al., 2006; McGee, 1979; Linn & Petersen, 1985; Lohman, 1979; Lohman, 1988; Uttal et al., 2013), it is generally agreed that spatial skills involve spatial orientation, spatial visualization, and mental rotation (Ramful et al., 2017). Spatial orientation refers to the ability to know one's position in space, adjust one's position according to spatial elements, and navigate by oneself or using various tools such as maps or navigation applications. Spatial orientation is one of the abilities, which is most likely to be developed through practice in educational settings.

Although spatial orientation or spatial skills, in general, are critically important, they are most often neglected by educators (Mathewson, 1999). Considering the potential benefits, it is of utmost importance to develop children's spatial orientation. Especially in low- and middle-income countries, spatial skills training can unlock and develop children's creativity and potential (Borzekowski et al., 2022). Spatial orientation and spatial anxiety in children may differ depending on gender. Boys may have greater spatial orientation and less spatial anxiety because they spend more time outdoors and travel longer distances compared to girls (Gold et al., 2018; Vieites et al., 2020). However, even for children, sometimes it may be costly to travel and have spatial experiences in the real world. Therefore, virtual environments can be used to reduce costs, minimize security problems, and eliminate gender differences.

Besides, it is inevitable for countries to maintain their economic development and have a competitive power so that they can keep up with the rapidly changing and developing world economy. The core components of competitive power are entrepreneurs, that is, individuals who are creative, have high self-confidence and the courage to innovate, and can act on their own initiative and take risks (Aladağ, 2017). Effective entrepreneurship education can improve personal well-being and it can, on a larger scale, affect the country's economy and sustainable development goals (Afolabi et al., 2017). Although entrepreneurial skills are innate, they can be improved as far as environmental factors allow (İkiz et al., 2015). Researchers note that people with entrepreneurial skills have some common skills. Iredale (1993) listed the basic skills that entrepreneurial people have as follows: higher motivation and self-confidence, greater independence and responsibility, more creativity and flexibility in thought and action, better resource management, better problem-solving and decision-making, and greater ability to take initiative, grasp opportunities, cope with failure, and measure risks. According to Wongphuka et al. (2017), the basic skills of social entrepreneurs include management, networking, fundraising, communication, teamwork, learning, marketing, and reporting and evaluating.

Like many other skills, entrepreneurship and spatial orientation are skills that should be acquired and developed at an early age. Heinz (2002) notes that personal and family experiences in early life play an important role in future failure and success. Thus, the Social Studies Curriculum introduced by the

Ministry of National Education in 2005 is aimed at helping students acquire spatial perception, map reading skills, location analysis, and entrepreneurial skills at an early age (Ministry of National Education, 2005). These skills share a common ground: they are interdisciplinary, they form the basis for other skills and values, and they are directly but mostly implicitly included in the curriculum. Therefore, many studies have found that entrepreneurship and spatial orientation are strongly linked with both academic and professional success (Halpern, 2000; Jardim, 2021; Wai et al., 2009). In other words, the acquisition of these skills is of critical importance for success in social life. However, teaching these skills is beset with some problems. Despite their importance, spatial and entrepreneurial skills cannot be given enough time in the classroom, and teachers have difficulty building these skills (Borzekowski et al., 2022; Yurtseven & Ergün, 2018).

Gaining spatial and entrepreneurial skills from an early age is critical and these skills need to be supported in learning environments (Rodrigues et al., 2012; Soluki et al., 2021). Because in order to provide an effective learning environment, both skills must be benefitted. Entrepreneurial activities are largely based on spatial skills. Entrepreneurial students often need spatial skills when thinking about a subject, generating an idea, visualizing the idea in their mind, presenting this idea to others with graphics, reading and interpreting tables, and solving the problems they encounter (Bresciani & Eppler, 2013; Hayati & Umer, 2018; Stylianou, 2002). Therefore, in the present study, the spatial and entrepreneurial skills of gifted children were examined together.

Gifted Children and Skills Training

According to DeHaan and Havighurst (1961), giftedness consists of six basic components: intellectual ability, creative thinking, scientific ability, social leadership, mechanical skills, and talent in fine arts. Various definitions have been offered to emphasize the different characteristics of giftedness. These definitions generally give importance to the acquisition of intellectual giftedness in a particular area or subcategory. Giftedness is oversimplified because it is usually associated only with intelligence quotient (IQ); however, the relationship between mental age and chronological age is an important indicator of giftedness (Gross, 1993). Gifted children typically have a high level of cognitive ability; thus, having an above-average IQ is considered a typical feature of giftedness (Marland, 1972). Although there are various indicators for detecting giftedness (teacher and parent observation of children's behavior and development, school success, etc.), measuring IQ is the only widely accepted method for identifying gifted children (Vaivre-Douret, 2011).

Giftedness is categorized in various ways depending on IQ scores. For example, Silverman (1989), reported that children who score three standard deviations above the mean on a cognitive ability test should be called "highly gifted" and these children have an IQ of 145 or above. Children who have an IQ of 160 to 179 are called "exceptionally gifted" (Kline & Meckstroth, 1985), and rare individuals with an IQ of 180 or above are called "profoundly gifted" (Sattler, 2001). Wood and Laycraft (2020) merge these categories and call children with an IQ of 145 and above "highly profoundly gifted".

Gifted children have different advantages or disadvantages depending on their cognitive, affective, and social abilities. For example, exceptionally gifted children may be extraordinarily gifted compared to their peers in abstract thinking and hypothesis construction while they may lack the ability to organize any material, present a proof, or coordinate a written text (Lovecky, 1994). Researchers note that gifted children may have serious problems with their perception of social relations. For example, gifted children who are faced with serious bullying may choose to withdraw from social interaction, act hostile/sarcastic, or tend to be violent (Tolan, 2018). The size of the problem that gifted people experience in social relations may also vary depending on the level of giftedness. For instance, profoundly gifted children may have more difficulty in social relations than moderately gifted children (Assouline et al., 2009).

Spatial skills are rarely measured and generally ignored in gifted education (Andersen, 2014). Failure to discover the characteristics of gifted children and provide the right education at the right time may lead to irreparable losses for society. Education policies usually focus on discovering the common abilities of the majority and fail to ably support gifted children, thereby causing gifted children to be neglected, fail, and get bored with education (Altıntaş & İlgün, 2016; Kroesbergen et al., 2016). Besides, the perception that "gifted children can learn on their own without help" may cause their educational

needs to remain unsatisfied; thus, gifted children may never fulfill their true potential. If teachers lack information or have misinformation about the characteristics of gifted children, it is also problematic for gifted children (Akar & Akar, 2012). When gifted children are not guided to attend special schools for gifted children or out-of-school gifted programs, they are deprived of gifted education. There is a clear need to use alternative ways that consider the interests, desires, and abilities of gifted children to ensure that gifted children can unlock their full potential. Games can be defined as physical, mental and emotional activities performed individually or together to have a good time (Toprakçı, 2017). In real life, as the games are used in education, as the researchers stated that simulation video games can be used for two reasons. First, video games have today become an important entertainment and leisure activity for almost all children and adolescents (Granic et al., 2014; Kuss & Griffiths, 2012; Yılmaz et al., 2022a). Besides, the new generation of video games offers more realistic content to users and entertains players while providing informative content and developing skills, thereby making video games more advantageous compared to many other methods (Di & Zheng, 2022; Wauck, 2020).

Simulation Games and Skills Training

Although there is no consensus on the definition of simulation video games, these games mainly simulate real-life situations in various fields such as sports, economics, and building and are aimed to entertain players while providing them with certain knowledge and skills (Braun et al., 2016; Dorn, 1989). Players in simulation games can develop their different skills while learning can take place. Earlier studies have shown that simulation video games improve players' skills in solving social/unstructured problems (Yılmaz et al., 2022b) and mathematical/structured problems (Liu et al., 2011). Simulation video games also contribute positively to academic achievement (Adeyemi & Ajibade, 2011; Bilesanmi Awoderu, 2006) and help children to have a positive attitude towards rules (e.g., traffic rules) and abide by rules (Renaud & Suissa, 1989). Simulation video games used in education help overcome students' motivation problems (Günüç & Yılmaz, 2021).

Simulation games allow players to design, develop, and execute their designs, thereby systematically supporting their motivation and creativity, which are critical for generating innovative ideas (Burdon & Munro, 2017). In cases where access to materials or learning environments is expensive, takes a long time, or is impossible for some reason, simulation games provide players with the opportunity to indirectly experience at least some of these situations (Greenblat, 1973). The benefits of simulation video games may differ depending on the characteristics of players and the extent to which they reflect real-life situations (e.g., some simulation video games slightly resemble real-life situations (Peters & Vissers, 2004).

Current Research and Euro Truck Simulator 2 (ETS 2)

The literature includes studies investigating the effects of simulation games on children's various cognitive, affective, and psychomotor skills. However, to the best of the authors' knowledge, no study has so far investigated gifted children's spatial orientation and entrepreneurship. Besides, research on gifted students' spatial skills has generally focused on spatial visualization and mental rotation. There are few studies examining gifted students' spatial orientation skills (Chan, 2007). Considering numerical, verbal, and spatial symbolic systems, spatial skills should be taken into account in gifted education (Wai & Worrell, 2015). Against this background, the purpose of this research was to examine the effect of the simulation video game "Euro Truck Simulator 2 (ETS 2)" on gifted students' spatial orientation and entrepreneurial skills.

ETS 2 has become increasingly complicated as a result of several updates. The game offers several alternatives where you can travel around European cities with a truck, get many job offers, and start your own business as you earn money. Therefore, it is thought that the game is likely to have an impact on spatial and entrepreneurial skills. Within the framework of the game dynamics, players aim to pick up a load from a certain location with a truck and deliver it to a designated location in the shortest amount of time through the most suitable route to make the most money. When choosing a load, players should consider the distance, the price per kilometer, and the sensitivity of the load. The game also comprises navigation applications with various maps and graphics. Players can use these navigation applications during the journey. They can increase the money that they earn by parking their vehicles in a particular way at a certain place while loading and unloading. Players must constantly orient the positions of their

own vehicles relative to other vehicles not to have a traffic accident during the journey. Players can use their earnings as they wish. For example, they can save up or take bank loans to buy a truck or set up a company. In this case, their gains and losses (e.g., accidents, traffic fines, etc.) increase in parallel with their increased responsibility.

METHOD

Research Design

A concurrent nested design, one of the mixed method designs, was utilized to conduct the present study. The concurrent nested design involves collecting and analyzing qualitative data as a secondary dataset in relation to quantitative data (Creswell & Plano Clark, 2011). A randomized pre-test-post-test control group design was used in the quantitative part of the study (Cohen et al., 2011; Fraenkel et al., 2011). The career progress of the students in the game was photographed throughout the study to gather qualitative data, and the students filled out a "Weekly Progress Form" each week.

Study Group

33 gifted children (aged between 10 to 13 years old) who had supportive education at the science and art center (BILSEM in Turkish acronym) and had parental permission volunteered to participate in the present study. 18 of them were randomly assigned to the experimental group and the rest of them (15 students) were assigned to the control group. However, due to the COVID-19 pandemic, compulsory attendance was suspended for science and art centers and thus, because of the COVID-19 pandemic or other reasons, some students could not participate in the whole experimental procedure. Consequently, the experimental group was composed of 10 students (six boys, M_{age}=11.2 years old) who participated in the whole six weeks, while the control group was composed of 11 students (seven boys, M_{age}=11.4 years old) who attended the school throughout the implementation process.

Data Collection Instruments

The data were collected using the "Spatial Orientation Test", "Entrepreneurship Scale for Secondary School Students", and "Weekly Progress Form". Additionally, the game profiles and career progress of each student were photographed at the end of each session throughout the experimental procedure. These photos were used to examine the variables such as balance, the number of deliveries finished, the number of deliveries cancelled, the number of trucks, the percentage of roads explored, the number of trailers owned, and the number of garages owned.

The Spatial Orientation Test (SOT) was used to determine the development of students' spatial skills. SOT was developed by Kösa and Kalay (2018) for 7th-grade secondary school students. SOT consists of 20 multiple-choice items. Correct answers are scored as 1 point, while incorrect answers and unanswered questions are scored as 0 (zero). SOT consists of two factors: one 13-item factor related to the appearance of polycubes, and one 7-item factor related to the knowledge of the location and direction relative to one's position. The Cronbach's alpha coefficient of the original test was found to be 0.85, while it was computed as 0.74 in the present research. A Cronbach's alpha coefficient above 0.70 is an indicator that measurements are reliable (Nunnally, 1978).

The Entrepreneurship Scale for Secondary School Students (ESSSS) was used to measure students' entrepreneurship levels. The scale was developed by Eroğlu et al. (2020). It consists of 31 items rated on a 4-point Likert-type scale ranging from "strongly disagree" to "strongly agree". The total score ranges from 31 to 124. ESSSS consists of three subscales: self-awareness (13 items), taking risks (11 items), and taking opportunities (7 items). The Cronbach's alpha coefficient of the original ESSSS was found .90 for the entire scale, 0.88 for the self-awareness and taking risks subscales, and 0.76 for the taking opportunities subscale. The fit indices used to test the construct validity of the scale was found as follows: X^2/df = 1.41, RMSEA = 0.042, NFI = 0.89, NNFI = 0.96, CFI = 0.93, GFI = 0.93, and AGFI = 0.83. The validity and reliability of the scale were also tested in the present research. In this context, ESSSS was administered to 124 gifted students. After outliers in the dataset were detected using Z-score, confirmatory factor analysis and reliability analysis were performed for the dataset gathered from 116 participants. The Cronbach's alpha coefficient was computed as "*.90*" for the entire scale, "*.80*" for the

self-awareness subscale, "*.89*" for the taking risks subscale, and "*.73*" for the taking opportunities subscale. The confirmatory factor analysis results showed that the path coefficients for all items are significant and the standardized path coefficients range from 0.31 to 0.82. The fit indices were computed as follows: X^2/df = 1.40, RMSEA = 0.059, NFI = 0.85, NNFI = 0.95, CFI = 0.95, GFI = 0.72, and AGFI = 0.68. The fit indices were compared with the reference values. The X^2/df, RMSEA, NFI, NNFI, and CFI values showed excellent and good fit (Hu & Bentler, 1999, Tabachnick & Fidell, 2013), while GFI and AGFI indicated poor fit. However, the model-data fit was considered satisfactory for the sample of gifted secondary school students because GFI and AGFI are influenced by the sample size and tend to increase as the sample size increases (Anderson & Gerbing, 1984; Marsh et al., 1988). Accordingly, ESSSS was considered suitable for use for gifted students.

The weekly progress form was developed by the researchers. Expert opinion was taken from two subject-matter experts and two measurement and evaluation experts. The final version of the form was administered only to the experimental group at the end of each session of the six-week experimental procedure. The Weekly Progress Form consisted of questions such as which task students chose, what they paid attention to when choosing a task, how much they earned from the task, and how they spent the money.

Experimental Procedure

After having ethical approval from Aydın Adnan Menderes University Educational Research Ethics Committee, the experimental implementation process was planned with the school administration. During the pre-test, the SOT and ESSSS were completed by both experimental and control groups. Then an orientation session was held with the experimental group for two hours. During this session, the students were informed about how to create an ETS 2 account, how to play the game, and how to use the keyboard and mouse. They were also given an information sheet explaining the functions of keyboard keys in each weekly session. After the students were introduced to the game, they started exploring the game, created their accounts and profiles, and completed their first tasks for an hour. The experimental procedure had to be limited to two hours per week and six weeks in total for three reasons. First, although parents were informed about the video games used (simulation games), their prejudices towards videogames prevented the longer time implementations. Second, since the students in the experimental group attended their own schools during the weekdays, the implementations could only be carried out on weekends (saturday) during science and art center hours. This has limited the days on which the implementations can be made. The last reason was the busy school (BILSEM) schedule of the students and the need for use of school computers, on which games were played, by teachers during the teaching. Therefore, the implementation process was carried out six weeks after the orientation week. The students played ETS 2 two hours a week during the six-week period, trying to progress in their chosen tasks and develop the companies that they founded. The researchers held each weekly session of the experimental procedure and adjusted the game settings for variables that were not planned to be measured in the research. In this regard, the game settings were changed to switch off climate and weather modes such as rain, heavy fog, and darkness, traffic fines, and fatigue simulation. The students filled in the Weekly Progress Form every week during the experimental procedure. Additionally, the ETS 2 career and profile pages of each student were photographed by the researchers at the end of each session. SOT and ESSSS were administered as post-tests one week after the six-week experimental procedure. The control group had their usual supportive education courses at the science and art center during the process.

Data Analysis

In the quantitative part of the research based on a randomized pre-test-post-test control group design, the significance of within-group and between-group differences in the pre-test and post-test scores on SOT and ESSSS were analyzed. To this end, first, the assumptions of normality and homogeneity of variance were tested for the independent-samples t-test and paired-samples t-test. Table 1 shows the statistics on the assumptions of normality.

Table 1. *Statistics on the assumption of normality*

Groups	Tests	Instruments	Shapiro-Wilk p	Skewness/Standard Error of Skewness	Kurtosis/Standard Error of Kurtosis
Experimental	Pre-test	SOT	0.410	0.487	-0.735
		ESSSS	0.433	0.480	-1.020
	Post-test	SOT	0.000*	3.790	5.570
		ESSSS	0.190	1.880	1.279
Control	Pre-test	SOT	0.010*	-2.245	1.244
		ESSSS	0.354	-0.539	-0.627
	Post-test	SOT	0.692	0.743	0.565
		ESSSS	0.050	-2.395	2.657

*p<.05

As seen in Table 1, the SOT post-test data of the experimental group and the SOT pre-test data of the control group were not normally distributed according to the Shapiro-Wilk test results ($p < 0.05$) and the standardized values of skewness and kurtosis. Additionally, according to the ratio of skewness and kurtosis to their standard errors, the ESSSS post-test data of the control group were not within the ±1.96 range at a 95% confidence level. Table 2 shows the statistics on the assumptions of homogeneity of variance.

Table 2. *Statistics on the assumption of homogeneity of variance*

Type of Comparison	Tests	Instruments	Levene's test	df1	df2	p
Experimental- Control	Pre-test	SOT	0.148	1	20	0.704
		ESSSS	0.187	1	20	0.670
Experimental- Control	Post-test	SOT	0.535	1	20	0.473
		ESSSS	8.916	1	20	0.007*
Type of Comparison	Groups	Instruments	Levene's test	df1	df2	p
Pre-test-Post-test	Experimental	SOT	2.005	1	18	0.174
	Experimental	ESSSS	2.546	1	18	0.128

*p < .05, df = degree of freedom

The variances are not homogeneous for the ESSSS post-test (Table 2). Given that the statistical assumptions were not satisfied in some groups and the number of students in the experimental and control groups was smaller than 20, the Wilcoxon signed-rank and Mann- Whitney U tests were used to interpret the data.

Students' responses to weekly progression forms, weekly game career progressions, and photos of game profiles were analyzed through document review. It was aimed to increase the reliability and validity of the findings obtained by making data triangulation. In the weekly progress form, it was questioned which tasks the students chose and why, how much money they earned/lost from the chosen task and how they spent the money they earned were interpreted. The data regarding weekly balances, percentages of roads discovered, number of completed and cancelled deliveries of gifted students were reached from the photographs of their weekly career progression and profiles, and other variables such as number of semi-truck, trailers, garages and drivers (employed) were obtained through photographs. The data coded into Microsoft Excel were interpreted by calculating the frequencies.

FINDINGS

1. *Quantitative Findings on Spatial Orientation*

1.1. Pre-test: Table 3 shows the Mann-Whitney U test results for the SOT pre-test scores of the experimental and control groups.

Table 3. *Mann-Whitney U Test results for SOT pre-test scores*

Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Experimental	10	10.50	105.00	50.00	-0.357	0.721
Control	11	11.45	126.00			

The Mann-Whitney U test which was used to assess the significance of the difference between the experimental and control groups in their SOT pre-test scores, the U-value was 50.00 and the p-value was

0.721. The p-value greater than 0.05 indicates that there is no significant difference between the experimental and control groups in their SOT pre-test scores. In other words, it can be said that the experimental and control groups had similar levels of spatial skills before the experimental procedure. Due to the similarity of the groups, the Mann-Whitney U test was also used to compare the post-test data.

1.2. Post-test: Table 4 shows the Mann-Whitney U test results for the SOT post-test scores of the experimental and control groups.

Table 4. *Mann-Whitney U test results for SOT post-test scores*

Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Experimental	10	9.90	99.00	44.00	-0.789	0.430
Control	11	12.00	132.00			

Table 4 shows that the U-value was 44.00 and the p-value was 0.430. The p-value greater than 0.05 indicates that there is no significant difference between the experimental and control groups in their SOT post-test scores. It can thus be said that playing the ETS 2 videogame had no effect on the spatial skills of gifted students in the experimental groups. In other words, the levels of spatial skills of the experimental group playing the game were similar to those of the control group receiving no intervention.

1.3. Pre-test and post-test findings for the experimental group: Table 5 shows the Wilcoxon signed-rank test results for the SOT pre-test and post-test scores of the experimental group.

Table 5. *Wilcoxon Signed-Rank Test results for experimental group's spatial orientation*

Score	Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
SOT Post-test – SOT Pre-test	Negative	4	3.38	13.50	-0.639	0.523
	Positive	4	5.63	22.50		
	Ties	2				
	Total	10				

When the Wilcoxon signed-rank test was used to assess the significance of the difference between the SOT pre-test and post-test scores of the experimental group, the Z-value was -0.639 and the p-value was 0.523. These results show that there is no significant difference between the SOT pre-test and post-test scores of the experimental group ($p > .05$). In other words, the experimental procedure did not have a significant effect on the levels of spatial skills of the experimental group.

2. *Quantitative Findings on Entrepreneurship*

2.1. Pre-test: Table 6 shows the Mann-Whitney U test results for the ESSSS pre-test scores of the experimental and control groups.

Table 6. *Mann-Whitney U Test results for ESSSS pre-test scores*

Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Experimental	10	9.55	95.50	40.50	-1.022	0.307
Control	11	12.32	135.50			

No significant difference was found between the experimental and control groups in their ESSSS pre-test scores (Table 6). It can thus be said that the experimental and control groups had similar levels of entrepreneurial skills before the experimental procedure was conducted. Due to the similarity of the groups, the Mann-Whitney U test was also used to compare the post-test data.

2.2. Post-test: Table 7 shows the Mann-Whitney U test results for the ESSSS post-test scores of the experimental and control groups.

Table 7. *Mann-Whitney U Test results for ESSSS post-test scores*

Groups	N	Mean Rank	Sum of Ranks	U	Z	p
Experimental	10	9.15	91.50	36.50	-1.304	0.192
Control	11	12.68	139.50			

According to the results of the Mann-Whitney U test used to assess the significance of the difference between the experimental and control groups in their ESSSS post-test scores, the U-value was

36.50 and the p-value was 0.192. The p-value greater than 0.05 indicates that there is no significant difference between the experimental and control groups in their ESSSS post-test scores (Table 7). In other words, playing ETS 2 video game had no effect on the entrepreneurial skills of gifted students or the levels of entrepreneurial skills of the experimental group playing the game were similar to those of the control group receiving no intervention.

2.3. Pre-test and post-test findings for the experimental group: Table 8 shows the Wilcoxon signed-rank test results for the ESSSS pre-test and post-test scores of the experimental group.

As seen in Table 8, according to the results of the Wilcoxon signed-rank test used to assess the significance of the difference between the ESSSS pre-test and post-test scores of the experimental group, the Z-value was -0.051 and the p-value was 0.959. It can thus be said that there is no significant difference between the ESSSS pre-test and post-test scores of the experimental group ($p > .05$). In other words, the experimental procedure did not have a significant effect on the levels of entrepreneurial skills of the experimental group.

Table 8. Wilcoxon Signed-Rank Test results for experimental group's entrepreneurship

Score		Ranks	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Z	p
Entrepreneurship Post-test – Entrepreneurship Pre-test		Negative	5	5.00	28.00	-0.051	0.959
		Positive	5	5.40	27.00		
		Ties	0				
		Total	10				

3. Qualitative Findings

The qualitative data obtained from each student in the experimental group were examined in terms of income, percentage of roads discovered, number of completed and cancelled deliveries, number of workers (employed drivers), trailers, and garages. Income status of students throughout the process is shown in Figure 1, percentages of roads discovered is shown in Figure 2 while the completed and cancelled deliveries are shown in Figure 3. Furthermore, data addressing the number of employed drivers, trailers and garages were mentioned.

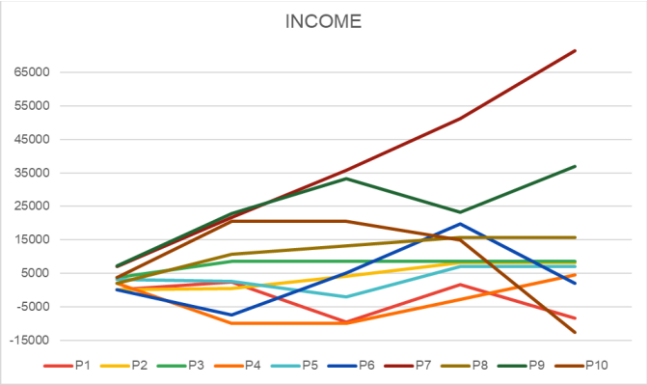


Figure 1. *Weekly balance status of students*

Figure 1 shows that the weekly balances of the students in the experimental group do not show great changes in general. The fact that the balances of students coded as P1, P4, P5, and P6 are considerably negative in the graph draws attention to the debt status of these students. It is seen that only two students (P7, P9) had important accelerations in their balances and that there are no serious changes in the balances of the remaining students. The balance of P7 has exceeded $ 70.000, while the balance of P9 is close to $ 40.000. Except for these two students, it is seen that there are no major changes in the balances of the other students. This can be considered as evidence that the entrepreneurship levels of the students, especially in the context of evaluation opportunities and taking risks, did not improve throughout the videogame play.

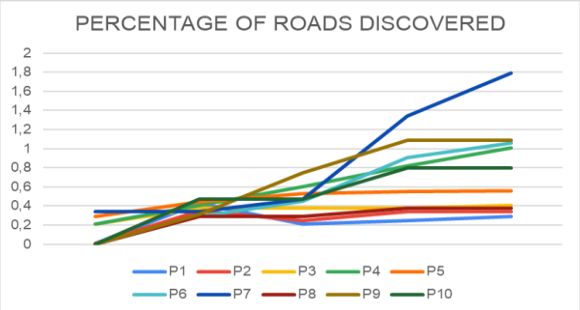


Figure 2. *Percentage of roads students explore*

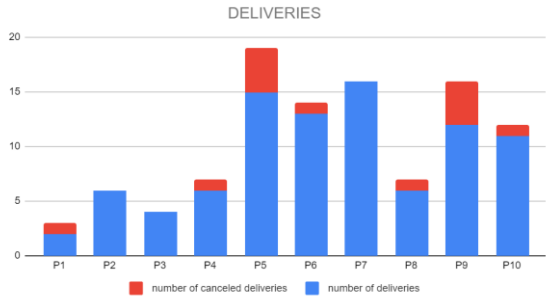


Figure 3. *Number of completed and cancelled deliveries*

After six weeks of video game playing, the road discovery rates of the students in the experimental group ranged 0.3% to1.8% which is quite limited (Figure 2). Researchers believe that the more roads discovered the more contribute to the spatial orientation skills of gifted children and the obtained rates explain why the simulation game process does not improve the spatial skills of them. Also, this data coincides with the finding that the video game was not effective in developing students' spatial orientation and entrepreneurship skills. When it was considered especially in the context of entrepreneurship, there may be situations where students did not need to use their usual ways frequently and make an effort to discover new ways. Another reason for the low road discovery rates may be that the implementation takes 6 weeks. In addition, Figure 3 shows that the most deliveries were made by P7 (n=16), p5 (n=15) and P9 (N=12), and the most delivery cancellations were made by P5 (n=4) and P9 (n=4). These results generally overlap with other graphic findings. P7 and P9 are also the two students who had the highest income and percentage of roads discovered. However, students' average of completed deliveries throughout six weeks (8.7 jobs) and weekly (1.45 jobs) are quite low. Furthermore, only three gifted students out of ten (P6, P9, P10) prefer to buy semi-truck. Considering these three gifted students had completed deliveries above average, it is an expected finding. Although the number of completed deliveries of P5 and P7 was higher than the others, it was determined that they did not buy the semi-truck. The reason for this may be that the balance of P5 does not show large changes despite the deliveries and P7 chooses to accumulate its balance. It was also determined that none of the gifted students employed workers, did not buy trailers or garages during the six-week implementation process. These results prove that such a simulation game does not improve the entrepreneurship of gifted students.

Students also reported that they paid attention to making more money in short delivery time (the time-money relationship) when choosing a task in the weekly progress form. They also reported that they prefer products with low risk of transportation (such as milk, onion, cake, flower, water etc.). Another situation that students took into consideration while choosing a task was the distance-money relationship. In the context of distance, it has been determined that they preferred the roads with less distance and therefore the shipments with less time. Choosing the roads with less distance has also caused the percentage of the roads they discovered to be low. For this reason, it was expected that there is no significant difference in spatial skills. In the weekly form collected from students, it was questioned that what did students do with the money they earned and it was determined that gifted students often prefer to save their money. This finding coincides with the finding that the entrepreneurship levels of the students did not change significantly.

DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

Spatial and entrepreneurial skills play a key role in identifying gifted students; however, existing curricula usually neglect these skills while focusing on the development of verbal or numerical skills (Andersen, 2014; Ertekin 2017). Furthermore, teachers' lack of information or misconceptions about the characteristics of gifted children and the misbelief that gifted students can learn on their own without assistance cause gifted children to be neglected, get bored with education, and fail to fulfill their true potential (Akar & Akar, 2012; Altıntaş & İlgün, 2016; Kroesbergen et al., 2016; Yoleri et al., 2018). However, some alternative ways can be used to ensure the development of spatial and entrepreneurial skills of gifted students (Coxon, 2012). Simulation video games can be considered as one of these

alternatives. Because video games have become one of the most important entertainment activities for children and adolescents in today's digital age (Kuss & Griffiths, 2012). Given that simulation video games simulate real-world activities and support new learning and skills development (Adeyemi & Ajibade, 2011; Bilesanmi Awoderu, 2006; Liu et al., 2011; Yılmaz et al., 2022b), they can contribute to the development of different skills in players. Moreover, skills such as problem solving (Tassell et al., 2018), creativity (Sazalli et al., 2021), which are thought to be necessary for entrepreneurship, can be developed with video games.

After the six-week experimental procedure in the present research, the analysis results showed no statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the gifted children in the experimental and control groups. This result indicates that the video game intervention in the experimental group and the regular teaching approach in the control group did not lead to a significant difference in gifted students' spatial orientation and entrepreneurial skills. This result can be interpreted in several ways. First, gifted students are impatient and not willing to do repetitive tasks (Markusic, 2012; Özbay & Palancı, 2011; Ulus et al., 2019). They are most likely to get bored of prolonged or monotonous activities and become interested in other things (Sezer, 2015). Gifted children's skills may even deteriorate in settings that fail to address their needs (Walters & Frei, 2007). Gifted children are more willing to take on increasingly diverse and complex tasks than their peers (Tannenbaum, 2003). Although video games are among the most preferred leisure activities for children, research has shown that children mostly prefer video games primarily designed for entertainment (e.g., action, adventure, role-playing, etc.) and they less frequently prefer educational and serious (e.g., simulation games) (Mazurek & Engelhardt, 2013; Yılmaz et. al., 2022a). Therefore, doing similar activities in the game for weeks (i.e. driving a truck, delivering product) might have been perceived as a boring activity for gifted children, and this might have led to a loss of motivation. In addition, Sevgili Koçak, (2019) reported that gifted students have negative thoughts towards video games. Therefore, it would be insightful to examine the effect on spatial skills of increasingly challenging non-routine tasks or activities (e.g., video game design) that enable gifted children to fulfill their true potentialities in line with their individual needs.

Second, gifted students are more successful in spatial visualization, spatial relations, and spatial orientation questions than their peers (Bayazıt & Harput, 2019; Çetin et al., 2017; Kurnaz, 2018). This might be due to the quality of gifted children's thinking processes. Gifted children can engage in strategic and flexible thinking to approach problems that they encounter (Andersen, 2014; Keleş & Yazgan, 2022). Therefore, the video simulation game used in this research may have been insufficient to further increase the spatial skills of gifted children who already have these skills.

Another finding of the present research is that there was no statistically significant difference between the experimental and control groups in their post-test entrepreneurship scores. This finding indicates that the activities conducted in the experimental and control groups did not lead to a significant difference in their entrepreneurial skills. This finding is also consistent with the qualitative findings of the research. Looking at the weekly progress reports of the experimental group, it is seen that only a few students (n = 3) purchased a truck, and no students undertook a different venture (e.g., purchasing trailers or garages or starting a business). The reports also showed that the gifted students saved the money that they earned from deliveries and rarely preferred to make investments. In addition, it was observed that students in the experimental group frequently used the roads that they were accustomed to and they did not try to discover new roads. It can be considered as another reason why gifted children's entrepreneurial skills did not develop. Also, this may be because the intervention time was limited to 12 hours.

Earlier studies have reported similar findings. Şahin et al. (2014) found no significant difference between gifted students and non-gifted students in their entrepreneurial skills. Likewise, Akbayrak and Oğuz Namdar (2020) concluded that drama-based activities did not create a significant change in the entrepreneurial knowledge and intentions of gifted elementary school students. However, it has also been found that gifted students have a high level of science-based entrepreneurial skills (Akdağ et al., 2017; Kızkapan & Nacaroğlu, 2021; Özçelik & Akgündüz, 2018; Yangın et al., 2022). Given that gifted students have certain IQ scores, this result comes as no surprise. However, entrepreneurial skills related to daily life discussed in the present research are different from science-based entrepreneurial skills and may be inversely proportional. Akdağ et al. (2017) reported a significant negative correlation between

gifted secondary school students' risk-taking and science achievement. Taken together, these results show that entrepreneurial skills related to daily life are not among the basic skills possessed by gifted children and thus, they need to be improved. However, as discussed in the literature, some educational techniques and methods alone may not be sufficient to develop gifted students' entrepreneurial skills. Thus, it would be helpful to investigate the effectiveness of activities based on the blend of multiple methods. On the other hand, the fact that the students played the simulation game for a limited time (12 hours) in total and that it might be insufficient for them to explore the roads or earn enough money could be other possible reasons why both the spatial skills and entrepreneurship skills of the gifted students did not differ significantly from the control group.

Limitations and Future Research

The present study has its own limitations that should be mentioned. Since the parents have prejudices towards videogames and busy schedules of both gifted children and science and art center, the experimental process had to be limited to two hours per week and six weeks in total. The future research carried out with non-gifted (normal) students whose parents have not prejudices toward video games will allow researchers to make longer-term implementations. Due to their personal characteristics, gifted children can get bored with routine tasks (i.e. continuously doing the same things in a video game) more quickly compared to the normal students. Further research might also examine the effect of increasingly challenging non-routine tasks that enable gifted children to fulfill their true potential on their entrepreneurial and spatial skills (*e.g. video game design task*) and the results can be compared. The need for school computers to carry out the study and the desire for active use of these computers by the school teachers was another important factor that limited the implementation hours. In the further studies, in order to avoid such a limitation and to integrate the developing technologies into the education, longer-term implementations can be utilized by using alternative technological devices such as mobile phones, virtual reality, augmented reality, etc. and the results can be compared.

Funding

The present study was granted by Aydın Adnan Menderes University Commission of Scientific Research Projects (Project number: EĞF-20004).

Acknowledgement

We would like to thank to Serkan Sezik and Cüneyt Karakaş for providing all kinds of support to our study during the implementation process.

REFERENCES / KAYNAKÇA

Adeyemi, B. A., & Ajibade, Y. A. (2011). The comparative effects of simulation games and brainstorming instructional strategies on junior secondary school students' achievement in social studies in Nigeria. *African Research Review*, *5*(3), 64-80.

Afolabi, M. O., Kareem, F. A., Okubanjo, I. O., Ogunbanjo, O., & Aninkan, O. O. (2017). Effect of entrepreneurship education on self-employment initiatives among Nigerian science and technology students. *Journal of Education and Practice, 8*(15), 44-55.

Akar, I., & Akar, Ş. Ş. (2012). İlköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin üstün yetenek kavramı hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *20*(2), 423-436.

Akbayrak, K., & Oğuz Namdar, A. (2020). An action research on getting gifted primary school 4th grade students to acquire entrepreneurship skills through creative drama method. In H. Babacan, M. Eraslan & A. Temizer (Editors). *Academic Studies in Social Science.* (pp 138-159). Cetinje, Montenegro: Ivpe.

Akdağ, E. M., Köksal, M. S., & Ertekin, P. (2017). Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmede zihinsel risk alma davranışlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *4*(2), 16-25.

Aladağ, E., Arıkan, A., & Özenoğlu, H. (2021). Nature education: Outdoor learning of map literacy skills and reflective thinking skill towards problem-solving. *Thinking Skills and Creativity,* 40, 100815. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100815.

Aladağ, S. (2017). The views of class teachers on acquisition of entrepreneurship ability. *Journal of Education and* Training *Studies*, *5*(8), 51-61. https://doi.org/10.11114/jets.v5i8.2457.

Altıntaş, E., & İlgün, S. (2016). The term "gifted child" from teachers' view. *Educational Research and Reviews*, *11*(10), 957-965.

Andersen, L. (2014). Visual-spatial ability: Important in STEM, ignored in gifted education. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education, 36*(2), 114-121. https://doi.org/10.1080/02783193.2014.884198.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika, 49*(2), 155-173. https://doi.org/10.1007/BF02294170.

Assouline, S. G., Nicpon, M. F., & Doobay, A. (2009). Profoundly gifted girls and autism spectrum disorder: A psychometric case study comparison. *Gifted Child Quarterly, 53*(2), 89-105. https://doi.org/10.1177/0016986208330565.

Bayazıt, İ., & Harput, D. (2019). Giftedness and spatial thinking: A qualitative case study. In K. Aydın, G. Ç. Kızılkan, A. Duman, A. O. Çıbıkdiken (Eds.). *International Conference on Mathematics and Mathematics Education (ICMME 2019)* (pp. 319-320). Papers presented at Mathematicians Association, Selçuk University, Konya.

Bilesanmi Awoderu, J. B. (2006). Effect of computer-assisted instruction and simulation/games on the academic achievement of secondary school students in biology. *Sokoto Educational Review*, *8*(1), 49-63.

Borzekowski, D. L., Chale, M. L., & Cole, C. (2022). Spatial skills among young children in Morogoro, Tanzania: Examining the effectiveness of a school-based ınterventıon. *International Journal of Early Childhood*, 1-27. https://doi.org/10.1007/s13158-022-00317-y

Braun, B., Stopfer, J. M., Müller, K. W., Beutel, M. E., & Egloff, B. (2016). Personality and video gaming: Comparing regular gamers, non-gamers, and gaming addicts and differentiating between game genres. *Computers in Human Behavior, 55*, 406–412. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.09.041.

Bresciani, S., & Eppler, M. J. (2013, July). Knowledge visualization for social entrepreneurs. In *2013 17th International Conference on Information Visualisation* (pp. 319-324). IEEE.

Buckley, J., Seery, N., & Canty, D. (2018). A heuristic framework of spatial ability: A review and synthesis of spatial factor literature to support its translation into STEM education. *Educational Psychology Review, 30*(3), 947–972. https://doi.org/10.1007/s10648-018-9432-z.

Burdon, W. M., & Munro, K. (2017). Simulation – is it all worth it? The impact of simulation from the perspective of accounting students. *The International Journal of Management Education*, *15*(3), 429–448. https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.07.001.

Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chan, D. W. (2007). Gender differences in spatial ability: Relationship to spatial experience among Chinese gifted students in Hong Kong. *Roeper Review*, *29*(4), 277-282. https://doi.org/10.1080/02783190709554423.

Clements, D. H. (1998). Geometric and spatial thinking in young children. Arlington, VA: National Science Foundation.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education.* London: Routledge.

Coxon, S. V. (2012). Innovative allies: Spatial and creative abilities. *Gifted Child Today, 35*(4), 277-284. https://doi.org/10.1177/1076217512455480.

Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Çetin, Ş., Şahin, Ç., Mertol, H., Arcagök, S., & Girgin, D. (2017). Öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki girişimcilik becerileri: BILSEM ve ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin karşılaştırılması. *Turkish Journal of Giftedness & Education*, *7*(2), 110-125

DeHaan, R. F., & Havighurst, R. J. (1961). *Educating gifted children.* Chicago: University of Chicago Press.

Di, X., & Zheng, X. (2022). A meta-analysis of the impact of virtual technologies on students' spatial ability. *Educational Technology Research and Development*, 70, 73–98. https://doi.org/10.1007/s11423-022-10082-3

Dorn, D. S. (1989). Simulation games: One more tool on the pedagogical shelf. *Teaching Sociology*, 17, 1-18.

Ekstrom, R. B., French, J. W., Harman, H. H., & Dermen, D. (1976). *Manual for kit offactor-referenced cognitive tests*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Eroğlu, S., Deveci, H., & Gürdoğan Bayır, Ö. (2020). Ortaokul öğrencilerine yönelik girişimcilik ölçeği'nin geliştirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education, 9*(4), 1204-1224. http://dx.doi.org/10.30703/cije.696086.

Ertekin, P. (2017). *Üstün yetenekli ortaokul öğrencilerinin uzamsal akıl yürütme becerilerinin astronomi konularına yönelik kavramsal anlayışları ve akademik başarıları ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya, Türkiye.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: Mc Graw HIll.

Gold, A. U., Pendergast, P. M., Ormand, C. J., Budd, D. A., Stempien, J. A., Mueller, K. J., & Kravitz, K. A. (2018). Spatial skills in undergraduate students—Influence of gender, motivation, academic training, and childhood play. *Geosphere*, *14*(2), 668–683. https://doi.org/10.1130/GES01494.1.

Granic, I., Lobel, A., & Engels, R. C. M. E. (2014). The benefits of playing video games. *American Psychologist, 69*(1), 66–78. https://doi.org/10.1037/a0034857.

Greenblat, C. S. (1973). Teaching with simulation games: A review of claims and evidence. *Teaching Sociology*, *1*(1), 62-83. https://doi.org/10.2307/1317334.

Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge.

Güneş, G., Arıkan, A., & Çetin, T. (2020). Analysing the effect of authentic learning activities on achievement in social studies and attitudes towards Geographic Information System (GIS). *Participatory Educational Research*, *7*(3), 247-264. https://doi.org/10.17275/per.20.45.7.3.

Günüç, S., & Yılmaz, E. (2021). *Eyvah! Çocuğum oyun bağımlısı mı?* Ankara: Eğiten Kitap.

Halpern, D. F. (2000). *Sex differences in cognitive abilities.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hawes, Z. C. K., Gilligan Lee, K. A., & Mix, K. S. (2022). Effects of spatial training on mathematics performance: A meta-analysis. *Developmental Psychology, 58*(1), 112-137. http://dx.doi.org/10.1037/dev0001281.

Hayati, A., & Umer, H. M. (2018). *Visual thinking in entrepreneurship (Unpublished* Master Thesis), Uppsala University, Uppsala, Sweden.

Hegarty, M., Montello, D. R., Richardson, A. E., Ishikawa, T., & Lovelace, K. (2006). Spatial abilities at different scales: Individual differences in aptitude-test performance and spatial-layout learning. *Intelligence, 34*(2), 151–176. https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.09.005.

Hegarty, M., Richardson, A. E., Montello, D. R., Lovelace, K., & Subbiah, I. (2002). Development of a self-report measure of environmental spatial ability. *Intelligence, 30*(5), 425-447. https://doi.org/10.1016/S0160-2896(02)00116-2.

Heinz, W. (2002). Transition discontinuities and the biographical shaping of early work careers. *Journal of Vocational Behavior,* 60, 220–240.

Hodgkiss, A., Gilligan, K. A., Tolmie, A. K., Thomas, M. S., & Farran, E. K. (2018). Spatial cognition and science achievement: The contribution of intrinsic and extrinsic spatial skills from 7 to 11 years. *British Journal of Educational Psychology, 88(*4), 675-697. https://doi.org/10.1111/bjep.12211.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling,* 6, 1-55. http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118.

Iredale, N. (1993). Enterprise education in primary schools: A survey in primary schools: A survey in two Northern LEAs. *Education+ Training*, *35*(4), 22-29.

İkiz, F. E., Yörük, C., Asıcı, E., Tanrıkulu, M., Ceylan, İ., & Öztürk, B. (2015). *Yaratıcılık, girişimcilik ve psikolojik danışma. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(11), 37-63.

Jardim, J. (2021). Entrepreneurial skills to be successful in the global and digital world: Proposal for a frame of reference for entrepreneurial education. *Education Sciences*, *11*(7), 356. https://doi.org/10.3390/educsci11070356.

Keleş, T., & Yazgan, Y. (2022). Indicators of gifted students' strategic flexibility in non-routine problem solving. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 1-22. https://doi.org/10.1080/0020739X.2022.2105760

Kell, H., Lubinski, D., Benbow, C., & Stieger, J. (2013). Who rises to the top? Early indicators. *Psychological Science, 24*(5), 648–659. https://doi.org/10.1177/0956797612457784.

Kızkapan, O., & Nacaroğlu, O. (2021). An examination of relationship between gifted students' scientifıc creativity and science-based entrepreneurship tendencies. *Malaysian Online Journal of Educational Science, 9*(1), 1-13.

Kline, E., & Meckstroth, E. A. (1985). Understanding and encouraging the exceptionally gifted. *Roeper Review, 8*(1), 24–30. https://doi.org/10.1080/02783198509552922.

Kösa, T., & Kalay, H. (2018). Evaluation of the learning environment designed for developing 7th grade students' spatial orientation skills. *Kastamonu University Kastamonu Education Journal, 26*(1), 83-92. https://doi.org/10.24106/kefdergi.348100.

Kroesbergen, E. H., Van Hooijdonk, M., Van Viersen, S., Middel Lalleman, M. M. N., & Reijnders, J. J. W. (2016). The psychological well-being of early identified gifted children. *Gifted Child Quarterly*, *60*(1), 16-30. https://doi.org/10.1177/0016986215609113.

Kurnaz, A. (2018). Examining effects of mathematical problem-solving, mathematical reasoning and spatial abilities on gifted students' mathematics achievement. *World Scientific Research*, *5*(1), 37-43.

Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2012). Online gaming addiction in children and adolescents: A review of empirical research. *Journal of Behavioral Addictions*, *1*(1), 3-22. https://doi.org/10.1556/jba.1.2012.1.1.

Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of sex differences in spatial ability: A meta-analysis. *Child Development, 56*(6), 1479–1498. https://doi.org/10.2307/1130467.

Liu, C. C., Cheng, Y. B., & Huang, C. W. (2011). The effect of simulation games on the learning of computational problem solving. *Computers & Education*, *57*(3), 1907-1918. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.04.002.

Lohman, D. F. (1979). *Spatial ability: Review and re-analysis of the correlational literature.* Stanford University Technical Report No. 8.

Lohman, D. F. (1988). Spatial abilities as traits, processes, and knowledge. In R. J. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (pp. 181- 248). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lovecky, D. V. (1994). Exceptionally gifted children: Different minds. *Roeper Review*, *17*(2), 116-120. https://doi.org/10.1080/02783199409553637.

Markusic, M. (2012). Unusual Behaviors of Gifted Students. Retrieved from http://www.brighthubeducation.com/teaching-gifted-students/49993-disciplining-bad-behavior-in-gifted-children/

Marland, S. P. (1972, March). *Education for the gifted and talented* (Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin, 103*(3), 391–410. https://doi.org/10.1037/0033-2909.103.3.391.

Mathewson, J. H. (1999). Visual-spatial thinking: An aspect of science overlooked by educators. *Science Education*, *83*(1), 33-54. https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-237X(199901)83:1<33::AID-SCE2>3.0.CO;2-Z.

Mazurek, M. O., & Engelhardt, C. R. (2013). Video game use in boys with autism spectrum disorder, ADHD, or typical development. *Pediatrics, 132*(2), 260–266.

McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin, 86*(5), 889–918. https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.5.889.

Ministry of National Education. (2005). *Primary education lesson teaching program and guidebook for the 4th and 5th grades*. Ankara: State Books Office.

Newcombe, N. S. (2013). Seeing relationships: Using spatial thinking to teach science, mathematics, and social studies. *American Educator, 37*(1), 26–31.

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2nd Ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

Özbay, Y., & Palancı, M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22* (Aralık), 89-108.

Özçelik, A., & Akgündüz, D. (2018). Evaluation of out-of-school STEM training with superior/ gifted students. *Trakya University Journal of Education Faculty, 8*(2), 334-351.

Peters, V. A. M., & Vissers, G. A. N. (2004). A simple classification model for debriefing simulation games. *Simulation & Gaming*, *35*(1), 70-84.

Ramful, A., Lowrie, T., & Logan, T. (2017). Measurement of spatial ability: Construction and validation of the spatial reasoning instrument for middle school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *35*(7), 709-727. https://doi.org/10.1177/0734282916659207.

Renaud, L., & Suissa, S. (1989). Evaluation of the efficacy of simulation games in traffic safety education of kindergarten children. *American Journal of Public Health*, *79*(3), 307-309.

Rodrigues, R.G., Dinis, A., do Paço, A., Ferreira, J. & Raposo, M. (2012). *The effect of an entrepreneurial training programme on entrepreneurial traits and intention of secondary students.* In T. Burger Helmche (Ed.), *Entrepreneurship–Born, made and educated* (77–92). Rijeka, Croatia: InTech.

Sattler, J. M. (2001). *Assessment of children (*4th ed.), San Diego: Sattler.

Sazalli, H., Sungkono, S., Rashaun, M., & Muzakir, K. (2021). *Effects of Creative Video Games on Creativity.* The Course Projects.

Sevgili Koçak, S. (2019). Üstün yetenekli çocukların dijital oyunlara yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity, 6*(2) , 87-102

Sezer, Ş. (2015). Üstün yeteneklilerin sınıf içinde olumsuz davranışları ve yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(4), 317-333.

Silverman, L. (1989). The visual-spatial learner. *Preventing School Failure,* 34, 15-20. https://doi.org/10.1080/1045988X.1989.9944547.

Soluki, S., Yazdani, S., Arjmandnia, A. A., Fathabadi, J., Hassanzadeh, S., & Nejati, V. (2021). Comprehensive assessment of spatial ability in children: A computerized tasks battery. *Advances in Cognitive Psychology, 17*(1), 38–48. https://doi.org/10.5709/acp-0315-0.

Sorby, S. A. (2009). Educational research in developing 3-d spatial skills for engineering students. *International Journal of Science Education, 31(3),* 459-480. https://doi.org/10.1080/09500690802595839.

Stylianou, D. A. (2002). On the interaction of visualization and analysis: The negotiation of a visual representation in expert problem solving. *The Journal of Mathematical Behavior, 21*(3), 303-317. https://doi.org/10.1016/S0732-3123(02)00131-1.

Şahin, Ç., Mertol, H., Arcagök, S., & Kayapınar, E. (2014). Üstün zekalı öğrenciler ile ilköğretim öğrencilerinin girişimcilik algılarının karşılaştırılması. *Journal of Educational Science, 2*(3), 32-41.

Şanlı, C. (2020). The analysis of spatial thinking skills in the questions included within social sciences coursebooks. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE), 42*, 118-132. https://doi.org/10.32003/igge.724028.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston, MA: Pearson.

Tannenbaum, A. J. (2003). The meaning and making of giftedness. In N. Colangelo & G.A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education (pp. 45-59).* Boston: Allyn & Bacon Publications.

Tassell, J.L., Novak, E., Wu, M. (2018). Video game play, mathematics, spatial skills, and creativity—a study of the ımpact on teacher candidates. In Freiman, V., Tassell, J. (eds) *Creativity and Technology in Mathematics Education. Mathematics Education in the Digital Era*, vol 10. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-72381-5_12

Tolan, S. S. (2018). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International*, *34*(2), 193-202. https://doi.org/10.1177/0261429417716348.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayınları (3.Baskı)

Ulus, L., Yaman, Y., & Yalçıntaş-Sezgin, E. (2019). Sense of humour in gifted children. *Turkish Journal of Giftedness & Education, 9(*1). 61-78.

Uttal, D. H., Meadow, N. G., Tipton, E., Hand, L. L., Alden, A. R., Warren, C., & Newcombe, N. S. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. *Psychological Bulletin, 139*(2), 352–402. https://doi.org/10.1037/a0028446.

Vaivre-Douret, L. (2011). Developmental and cognitive characteristics of "high-level potentialities" (highly gifted) children. *International Journal of Pediatrics*, ID 420297. https://doi.org/10.1155/2011/420297.

Vieites, V., Pruden, S. M., & Reeb-Sutherland, B. C. (2020). Childhood wayfinding experience explains sex and individual differences in adult wayfinding strategy and anxiety. *Cognitive Research: Principles and Implications, 5*(12), 1-16. https://doi.org/10.1186/s41235-020-00220-x.

Wai, J., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance. *Journal of Educational Psychology, 101*(4), 817–835. https://doi.org/10.1037/a0016127.

Wai, J., & Worrell, F. C. (2015). Helping disadvantaged and spatially talented students fulfill their potential: Related and neglected national resources. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 122–128. https://doi.org/10.1177/237273221562131.

Walters, J., & Frei, S. (2007). *Managing classroom behavior and discipline.* USA: Shell Education Press.

Wauck, H. C. (2020). *A data-driven, player-centric approach to designing spatial skill training video games* (Unpublished coctoral dissertation). University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois, USA.

Wongphuka, K., Chai-Aroon, T., Phainoi, S., & Boon-Long, P. (2017). Social entrepreneur competencies of social activists involved with children and youths: A case study of Nan province, Thailand. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *38*(2), 143-149.

Wood, V., & Laycraft, K. (2020). How can we better understand, identify, and support highly gifted and profoundly gifted students? A literature review of the psychological development of highly-profoundly gifted individuals and overexcitabilities. *Annals of Cognitive Science, 4*(2), 143-165. https://doi.org/10.36959/447/348.

Yangın, Y. E., Özdemir, P., & Yangın, S. (2022). An investigation of gifted high school students' bioethical approaches to genetics and biotechnology applications in terms of 21st century skills and basic scientific literacy skills. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 142-161.

Yılmaz, E., Yel, S., & Griffiths, M. D. (2022_a). Comparison of value perception of children in playing videogames and traditional games: Turkish and British samples. *Education and Science*, *47*(210), 41-66. http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10574.

Yılmaz, E., Yel, S., & Griffiths, M. D. (2022_b). Comparison of children's social problem-solving skills who play videogames and traditional games: A cross-cultural study. *Computers & Education*, 187, 104548. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104548.

Yoleri, S., Tetik, G., & Çetken, H. Ş. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocuklar hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi (Uşak ili örneği). *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 159-183.

Yurtseven, R., & Ergün, M. (2018). İlkokul öğrencilerinin girişimcilik becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research, 7*(1), 118-140.

Video Oyunlarının Üstün Yetenekli Çocukların Mekânsal Yönelim ve Girişimcilik Becerileri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi

Dr. Eyüp Yılmaz
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-0336-1747
eyup.yilmaz@adu.edu.tr

Dr. Yıldız Yıldırım
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8434-5062
yildizyldrm@gmail.com

Arş.Grv. Alaattin Arıkan
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0211-2009
alaattin.arikan@adu.edu.tr

Özet:

Bu çalışmada video oyunlarının üstün yetenekli çocukların mekânsal yönelim ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada eşzamanlı iç içe desene dayalı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmında seçkisiz ön test son test kontrol gruplu desen, nitel kısmında ise durum çalışmasından yararlanılmıştır. Araştırma Bilim ve Sanat Merkezi'nde destek eğitimine gelen 21 gönüllü ortaokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmanın deney grubunda 10, kontrol grubunda 11 öğrenci yer almıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Uzamsal Yönelim Testi, Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği ve Haftalık İlerleme Formu kullanılmıştır. Ek olarak her bir öğrencinin oyundaki kariyer ilerlemeleri ve profilleri her hafta uygulama sonunda fotoğraflanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler Euro Truck Simulator 2 video oyununun 6 hafta boyunca oynamışlardır. Deneysel uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin ön-test puanlarına göre son-test puanlarında istatiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca deney grubunun ön test ve son test puanları arasında da manidar bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç deney ve kontrol gruplarında gerçekleştirilen uygulamaların üstün yetenekli öğrencilerin mekânsal yönelim ve girişimcilik becerilerini manidar olarak farklılaştırmadığını göstermektedir. Nitel bulgular, üstün yetenekli çocukların daha çok kazandıkları parayı biriktirmeyi tercih ettiklerini, risk almadıklarını ve düşük riskli taşımalı ürünleri taşımayı tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar girişimcilik becerisinin en önemli göstergelerinden biri olan risk alma alt davranışının gösterilmediğini göstermektedir. Nicel bulguların nitel bulgularla desteklendiği görülmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini daha iyi ortaya koyabilecekleri ve tekdüzelikten uzak gittikçe zorlaşan/karmaşıklaşan görevler içeren uygulamaların onların girişimcilik ve mekânsal becerileri üzerindeki etkisi incelenerek elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Anahtar kelimeler: *Üstün yetenekli çocuklar, Mekânsal yönelim, Girişimcilik, Video oyunları, Beceri eğitimi*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 238-257

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-07-28
Kabul: 2022-10-12

Suggested Citation

Yılmaz, E., Yıldırım, Y. ve Arıkan, A. (2022). Video oyunlarının üstün yetenekli çocukların mekânsal yönelim ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesi, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 238-257. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1150405

Genişletilmiş Özet

Problem: Genel itibariyle mekânı anlamaya, yorumlamaya ve ona göre hareket etmeye yönelik becerilere ise mekânsal beceriler denilmektedir. Mekânsal becerilere sahip olmak öğrenciler açısından öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir (Kell vd., 2013). Yapılan çalışmalar mekânsal beceriler ile bilim, teknoloji, mühendislik ve matematik (STEM) alanlarındaki başarı arasında güçlü bir ilişki olduğu göstermektedir (Buckley vd., 2018; Wai vd., 2009). Bu güçlü ilişki sadece STEM'i değil, sosyal bilgiler gibi farklı disiplinlerdeki başarıyı da kapsamaktadır. (Newcombe, 2013).

Literatür incelendiğinde çok farklı yaklaşımlar olsa da (Carroll, 1993; Hegarty vd., 2006; McGee, 1979; Linn & Petersen, 1985; Lohman, 1979; Lohman, 1988; Uttal vd., 2013) genel anlamda mekânsal beceriler; mekânsal yönelim, mekânsal görselleştirme ve zihinsel döndürme alt faktörlerine ayrıldığı ifade edilebilir (Ramful vd., 2017). Mekânsal yönelim; mekânda konumumuzu bilmemize, mekânsal öğelere göre konumumuzu ayarlamamıza, kendi kendimize ya da harita veya navigasyon uygulamaları gibi çeşitli araçlarla gezinmemize olanak tanıyan becerilerimizdir. Mekânsal yönelim eğitim ortamında uygulamaya dönük olarak en fazla geliştirebileceğimiz becerilerden birisidir. Mekânsal yönelim ya da genel olarak mekânsal beceriler çok önemli olmasına rağmen eğitimciler tarafından ihmal edilmektedir (Mathewson, 1999). Potansiyel faydalar göz önüne alındığında, çocukların mekânsal yönelim becerilerinin geliştirilmesinin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Özellikle düşük ve orta gelirli ülkelerde mekânsal beceri eğitimi çocukların yaratıcılığını ve potansiyelini geliştirmeye ve ortaya koymaya imkân tanıyabilir (Borzekowski vd., 2022).

Diğer taraftan ülkelerin ekonomik gelişimlerini sürdürebilmeleri ve rekabetçi bir yapıya sahip olmaları hızla değişen ve gelişen dünya ekonomisine ayak uydurabilmeleri açısından kaçınılmazdır. Bu rekabet gücünün özünde girişimci yani yenilik yapma cesareti olan, risk alan, özgüveni yüksek, inisiyatif alabilen ve yaratıcı bireyler bulunmaktadır (Aladağ, 2017). Iredale (1993) yüksek motivasyon ve özgüvene sahip olma, daha bağımsız ve sorumluluk sahibi olma, düşüncelerinde ve eylemlerinde daha yaratıcı olma, daha fazla inisiyatif alabilme, fırsatları daha iyi değerlendirebilme, başarısızlıklarla daha iyi başa çıkabilme, kaynakları daha iyi yönetebilme, grup içi çalışmaya daha yatkın olma, riskleri daha iyi hesaplayabilme ve karşılaştığı problemleri daha iyi çözümleyerek karar verebilme becerilerinin girişimci bireylerin sahip olduğu temel beceriler olduğunu vurgulamaktadır. Girişimcilik ve mekânsal yönelim becerisi diğer pek çok beceride olduğu gibi erken yaşlarda kazandırılması ve geliştirilmesi gereken bir becerilerdir. Nitekim Heinz (2002), bireylerin gelecek yaşamlarında elde edebileceği başarıların ya da başarısızlıkların temelinde kişisel, ailevi ve edinilen deneyimlerin önemli bir rol oynadığını belirtmektedir. Dolayısıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan ve 2005 yılı itibariyle kullanıma sunulan "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında" mekânı algılama, harita okuryazarlığı, konum analizi ve girişimcilik becerilerine yer verilerek bu becerilerin erken yaşlardan itibaren çocuklara kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2005).

Üstün yetenekli çocuklar tipik olarak yüksek bilişsel yeteneğe sahiptirler yani ortalamanın üzerinde zekâ düzeyine (IQ) sahip olmak üstün yeteneğin klasik bir özelliği olarak kabul edilir (Marland, 1972). Çünkü her ne kadar üstün yetenekliliğin göstergelerini tespit etmek için çeşitli göstergeler (çocukların davranışlarına ve gelişimlerine yönelik öğretmen ve ebeveyn gözlemi, okul başarısı vb.), bu öğrencileri belirlemek adına üzerinde geniş bir fikir birliğine varılmış tek yöntem çocukların IQ değerlerinin saptanmasıdır (Vaivre-Douret, 2011). Üstün yeteneklilerin eğitiminde görsel-mekânsal yetenek nadiren ölçülür ve nispeten ihmal edilir (Andersen, 2014). Üstün yetenekli çocukların özelliklerinin keşfedilememesi ve doğru zamanda doğru eğitimin verilememesi toplum açısından telafisi mümkün olmayan kayıplara yol açabilir. Eğitim politikalarının çoğunluğun ortak yeteneklerini keşfetmeye odaklanması, bu öğrencilere yeterli desteğin sağlanamaması gibi nedenler üstün yetenekli çocukların göz ardı edilmesine, başarısız olmalarına veya eğitim sürecinden sıkılmalarına yol açmaktadır (Altıntaş & İlgün, 2016; Kroesbergen vd., 2016). Diğer yandan, "üstün yetenekli çocuklar yardım almadan kendi kendilerine öğrenebilir" algısı onların ihtiyaç duyduğu eğitim hizmetlerinin ihmal edilmesine ve dolayısıyla da sahip oldukları potansiyellerini tam olarak yansıtamamalarına neden olabilir. Dolayısıyla üstün yetenekli çocukların sahip oldukları potansiyellerinin tamamını ortaya çıkarabilmelerini sağlamalarına yardımcı olacak ve onların ilgi, istek ve yeteneklerini dikkate alan alternatif yollardan yararlanılması ihtiyacını ortaya koymaktadır.

Oyun, hoş vakit geçirmek üzere bireysel veya birlikte gerçekleştirilen bedensel, zihinsel ve duyuşsal faaliyetler olarak tanımlanabilir (Toprakçı, 2017). Gerçek yaşamda oyunların eğitimde kullanıldığı gibi, araştırmacıların da belirttiği üzere iki durumdan ötürü simülasyon türündeki video oyunlardan çocukların beceri gelişimleri açısından yararlanılabilir. Birincisi araştırmalar (Granic, vd., 2014; Kuss & Griffiths, 2012; Yılmaz vd., 2022a) göstermektedir ki günümüz teknoloji çağında video oyunları neredeyse tüm çocukların ve ergenlerin hayatlarının önemli eğlence ve boş zaman aktivitesi haline gelmiştir. Bunun yanında yeni nesil video oyunlarının kullanıcılara daha gerçekçi içerikler sunması, oyuncuları eğlendirirken aynı zamanda da bilgi ve beceriler kazandırabilmesi bu oyunları diğer pek çok yönteme göre daha avantajlı bir konuma sokmaktadır (Di & Zheng, 2022; Wauck, 2020). Her ne kadar simülasyon oyunlarının çocukların farklı bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri üzerindeki etkisini araştıran farklı çalışmalar gerçekleştirilmiş olsa da araştırmacıların bilgisi dahilinde üstün yetenekli öğrencilerin mekânsal yönelim ve girişimcilik becerilerini inceleyen çalışma bulunmamaktadır. Bunun yanında üstün yetenekli öğrencilerin mekânsal becerileri incelenirken genelde mekânsal görselleştirme ve zihinsel döndürme alt faktörlerinin kullanıldığı belirlenmiştir. Üstün zekâlı öğrencilerin mekânsal yönelim becerilerinin inceleyen çok az çalışmaya rastlanmıştır (Chan, 2007). Üstelik sayısal, sözel ve uzamsal sembol sistemleri göz önüne alındığında mekânsal beceriler üstün yetenekli eğitimde hesaba katılması gerekir (Wai & Worrell, 2015). Dolayısıyla bu çalışmanın amacı simülasyon türündeki bir video oyun olan "Euro Truck 2 (ETS2)" video oyununun üstün yetenekli öğrencilerin mekânsal yönelim ve girişimcilik becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesidir.

Yöntem: Dolayısıyla bu araştırma eşzamanlı iç içe desene dayalı olarak yürütülmüş bir karma yöntem araştırmasıdır. İç içe desende, araştırmadaki nicel veriler ile ilişkili olarak nitel verileri de ikinci bir veri olarak toplamak ve analiz etmek söz konusudur (Cresswell & Plano Clark, 2011). Araştırmanın deney grubu 10 (4 kız, 6 erkek), kontrol grubunda ise 11 (4 kız, 7 erkek) öğrenciden oluşmaktadır. Tüm öğrencilerin yaşları 10 ile 13 arasında değişmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Uzamsal Yönelim Testi (UYT)", "Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Girişimcilik Ölçeği (OÖGYÖ)" ve "Haftalık İlerleme Formu" kullanılmıştır. Ek olarak her bir öğrencinin oyundaki kariyer ilerlemeleri ve profilleri her hafta uygulama sonunda fotoğraflanmıştır. Bu fotoğraflardan bakiye, tamamlanan teslimat sayısı, iptal edilen teslimat sayısı, çekici adedi, keşfedilen yollar yüzdesi, dorse adedi ve garaj adedi gibi değişkenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Ön test uygulamasından sonra öğrencilere bir haftalık uyum çalışması yapılmıştır. Oryantasyon çalışması kapsamında oyunda nasıl hesap açılacağı öğretilerek oyunda gerçekleştirebilecekleri uygulamalardan ve oyunda klavye (tuş takımı) ve mouse kullanımından söz edilmiştir. Ayrıca tuş takımında hangi tuşla ne işlem yapıldığına dair bir form öğrencilere her uygulama haftasında tekrar dağıtılmıştır. Deneysel uygulama ise altı hafta boyunca ve haftada 2 saat olacak şekilde gerçekleştirilmiş ve ardından son testler uygulanmıştır. Nitel veriler kapsamında öğrenciler her hafta "haftalık ilerleme formunu" doldurmuş ve ayrıca öğrencilerin uygulamanın sonunda oyun kariyer/profil ekranı araştırmacılar tarafından fotoğraflanarak kaydedilmiştir.

Sonuçlar: Altı hafta boyunca devam eden deneysel uygulama sonrasında yapılan sontest sonuçları incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan üstün yetenekli öğrencilerin öntest puanlarına göre sontest puanlarında istatiksel olarak manidar bir şekilde farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bu sonuç birkaç şekilde yorumlanabilir. Öncelikle alanyazın göstermektedir ki üstün yetenekli öğrenciler tekrarlayan görevleri yapma konusunda istekli olmamakla birlikte sabırsızlardır (Markusic, 2012; Özbay ve Palancı, 2011). Her ne kadar video oyunları çocuklar tarafından en fazla tercih edilen boş zaman etkinliklerinden birisi olsa da araştırmalar çocukların ağırlıklı olarak birincil üretim amacı eğlence olan (örn. aksiyon, macera, rol yapma vb.) video oyunları tercih ettiğini, eğitsel ve ciddi (serious) oyunları (örn. simülasyon türü oyunlar) ise daha en az tercih ettiklerini göstermektedir (Mazurek & Engelhardth, 2013; Yılmaz vd., 2022a). Dolayısıyla haftalar boyunca oyun içerisinde benzer şeyleri yapmak (örn. tır sürmek) üstün yetenekli çocuklar için bir süre sonra sıkıcı bir faaliyet olarak algılanmış ve bu durum onlarda sürece ilişkin motivasyon kaybına neden olmuş olabilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise deney ve kontrol gruplarının sontest girişimcilik puanları arasında istatiksel olarak manidar bir farklılığın olmadığıdır. Bu bulgu elde edilen nitel bulgular ile de örtüşmektedir. Öğrencilerin "haftalık ilerleme raporları" ile fotoğraflanan kariyer gelişimleri incelendiğinde öğrencilerin altı hafta sonunda sadece çok az bir bölümünün (n=3) çekici aldığı, bununla beraber hiçbir öğrencinin farklı bir girişimde (dorse, garaj satın alma, şoför çalıştırma veya şirket kurma

vb.) bulunmadığı görülmüştür. Öğrencilerin teslimatlardan kazandıkları paraları ise genellikle biriktirme yoluna gittikleri nadiren yatırım yapmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Şahin vd. (2014) üstün yetenekli öğrenciler ile normal eğitime devam eden öğrencilerin girişimcilik becerileri arasında manidar farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bununla beraber yapılan bazı araştırmalarda üstün yetenekli öğrencilerin bilime dayalı girişimcilik becerilerinin yüksek olduğu bulunmuştur (Akdağ vd., 2017; Kızkapan & Nacaroğlu, 2021; Özçelik & Akgündüz; 2018). Ancak mevcut çalışmada ele alınan günlük yaşama dair girişimcilik becerisi bilime dayalı girişimcilik becerisinden farklıdır ve ters orantılı olabilir

Sınırlılıklar ve Gelecek Çalışmalar: Bu çalışmanın bahsedilmesi gereken bazı sınırlılıkları mevcuttur. Araştırmaya katılan bazı öğrenci ailelerinin dijital oyunlara karşı önyargılara sahip olması ve öğrenciler ile uygulama yapılan okulun yoğun programlarının olması nedeniyle çalışma haftada iki saat ve toplam 12 saat ile sınırlandırılmıştır. Gelecekte dijital oyunlara karşı önyargısı problemi olmayan ailelerin çocukları ile daha uzun süreli çalışmalar yapılabilir. Bir diğer sınırlılık ise üstün yetenekli çocuklar, karakteristik özelliklerinden dolayı onlar için rutin sayılabilecek uygulamalardan (oyun içerisinde sürekli olarak benzer eylemleri gerçekleştirmek) normal öğrencilere nazaran daha çabuk sıkılabilmektedir. İleriki çalışmalarda üstün yetenekli öğrencilerin potansiyellerini daha iyi ortaya koyabilecekleri ve tekdüzelikten uzak gittikçe zorlaşan/karmaşıklaşan görevler içeren uygulamalar (örneğin dijital oyun tasarlamak) kullanılarak onların girişimcilik ve mekânsal becerileri üzerindeki etkisi incelenebilir ve elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir. Uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için okul bilgisayarlarına ihtiyaç duyulması ve bu bilgisayarların aynı zamanda okuldaki öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılması uygulama saatlerinin sınırlandırılmasına neden olan bir diğer önemli etmendir. Bu tür bir sınırlılık yaşanmaması ve gelişen teknolojinin eğitime bütünleştirilmesi adına ilerideki çalışmalarda imkânlar dâhilinde cep telefonu, sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik vb. cihaz aracılığıyla daha uzun soluklu uygulamalar yapılarak elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.

Primary School Teachers' Opinions on Poetry Teaching Practices and Poetry Teaching

Dr. Bekir Yıldız
Ministry of National Education – Türkiye
ORCID: 0000-0001-9772-1856
yildizbekir086@gmail.com

Prof. Dr. Serdarhan Musa Taşkaya
Mersin University - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0618-0084
serdarhan@mersin.edu.tr

Abstract

As a result of long searches from past to present, human beings continue their efforts with poetry in order to increase the discourse power and emotional intensity of words by freeing the narration from being ordinary. The aim of this research is to determine the opinions of primary school teachers about poetry teaching practices and poetry teaching. The study was carried out according to the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods. The data of the research has been obtained from twenty-three primary school teachers working in Mersin. The study group of the research participated in the research on a voluntary basis. As a data collection tool, a semi-structured interview form developed by the researchers was used. The suitability, clarity and applicability of the interview form were evaluated by two academicians who are experts in their fields. The data has been obtained by using descriptive analysis technique from qualitative data analysis techniques. The data obtained were coded according to the predetermined themes. The frequency and percentage values of the data were tabulated using the Microsoft Excel program. Research findings; The findings on the poetry teaching practices of classroom teachers, the justifications of poetry teaching, and the role of poetry in language teaching were examined under subheadings. According to the results of the research, classroom teachers mostly make poetry teaching practices such as having their students write poems, have them read, memorize, and read sample poems. Classroom teachers stated that poetry plays an important role in learning and developing the mother tongue. Native language education considers teaching poetry necessary for emotion development and reading speed. He believes that teaching poetry is necessary to contribute to students' emotional, mental and social development, aesthetic feelings and thoughts. Poetry has an effective power in gaining language skills as a teaching tool.

Keywords: *Primary school, Primary school teachers, Poetry teaching, Mother tongue teaching.*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 258-274

Research Article

Received: 2022-08-09
Accepted: 2022-10-13

Suggested Citation

Yıldız, B. & Taşkaya, S. M. (2022). Primary School Teacher' Opinions on Poetry Teaching Practices and Poetry Teaching, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 258-274. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1159947

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: The purpose of this research is to determine the opinions of primary school teachers about teaching poetry and the methods they use in teaching poetry. For this purpose, the research problem is based on the question: "What are the opinions of primary school teachers on poetry teaching and the methods they use in poetry teaching?" In the research, three sub-problems have been identified within the framework of this basic problem.

1) What are the practices of the primary school teachers regarding poetry teaching? 2) What are the opinions of the primary school teachers about the role of poetry in teaching the native language? 3) What are the opinions of the primary school teachers about the reasons for teaching poetry?

Method: In this research, the phenomenology design, which is one of the qualitative research methods, was used. Phenomenology is a qualitative research method that reveals participants' perceptions and understandings of a phenomenon and how they experience what (Cresswell, 2013). The study group of the research consists of twenty three (23) primary school teachers working in Mersin. All of the teachers who made up the study group of the research participated in the study on a voluntary basis. The maximum diversity sampling method, which is among the purposive sampling methods of qualitative research, was selected. The data collection process of the research was carried out by interviewing. Each participant was interviewed via the "semi-structured interview form". In order to increase the validity and reliability of the research, the method, the study group, the data collection tool, the collection and analysis of the data are expressed in detail. Descriptive analysis method was used in the analysis of the data obtained in the study. The titles belongs the findings has been arranged according to the research questions.

Findings: It was determined that class teachers made the students write poems and read poetry to the students the most in poetry teaching. It was determined that primary school teachers benefited from poems in the process of have students memorize poems, teacher's sample poetry reading, reading poetry on certain days and weeks, and drawing attention, motivation and evaluation for the lesson. In addition, it was determined that teachers carried out activities such as participating in poetry reading and poetry writing competitions, silent poetry reading, keeping a poetry notebook, weekly poetry, giving information about how poetry is written, having fluent poetry reading, introducing the poet, writing poetry by giving some words, having students dictate, writing poetry using acrostics, reading poetry with stories and teaching ballad. It has been determined that primary school teachers use poetry as a tool in order to make them read fluently, to teach students to control their emphasis and intonation, to gain good feelings, values and some behaviors with poems. Primary school teachers increase students' interest in poetry by participating in poetry reading and writing competitions at the classroom and school level or between schools.

They stated that the greatest role of poetry in teaching the mother tongue is to ensure language learning and development. It is stated that poetry is an effective learning tool that contributes to the mental, emotional, spiritual and social development of the child. In addition, research data reveal that poetry has roles in language teaching such as ensuring fluency in reading and writing, making a transfer of emotions, improving speech and ensuring positive and kind thought. However, poetry has roles in language teaching such as improving vocabulary, ensuring permanent learning, reading comprehension, learning to think, activating memory, improving narrative skill, making effective decisions, improving self-confidence, teaching critical thinking, the learning tool, talent development, providing social sensitivity and gaining a love of language. Considering the opinions of primary school teachers, it is seen that poetry makes an important contribution to the development of students in terms of reading, writing, listening and speaking skills. Primary school teachers have stated that poetry has a side that allows the transfer of emotions, facilitates learning, and gives students a number of positive emotions, thoughts, and perspectives

It has been seen that the primary teachers of the classroom express the reason for teaching poetry as the ability to teach native language. In addition, the participating teachers expressed the necessity of teaching poetry as ability to achieve mental development, achieving aesthetic sense, ability to provide emotion development and ability to increase reading speed. However, primary school teachers consider

it necessary to teach poetry for reasons such as ability to calm children down, ability to provide courteous thinking, ability to make effective decisions and gain practice skills, ability to provide personal development, ability to give good emotions, ability to provide social development, ability to improve vocabulary, ability to transfer meaning, enabling the use of writing arts, ability to develop the imaginary world.

Conclusions: The most common poetry teaching practice performed by primary school teachers in elementary schools, it is the writing and reading of ready-made poems to students. According to Akyol (2014, p.143), a lot of poetry reading and discussion should be done before starting to write poetry in primary schools. In addition, students are also offered the opportunity to partially write their own poetry. Ediger (2002, p.4) in order to ensure integrity in poetry teaching, teachers read carefully selected poems to students aloud and ensure that they are ready to read. Another of the poetry teaching practices frequently performed in primary schools is the practice of reading and memorizing poetry. Classroom teachers teach poetry using different poetry teaching practices. Such practices are expected to be very effective in the formation of poetry awareness and love in children. Locke (2013, p.288) concluded that poetry writing competitions organized to arouse the interest of students with low motivation and self-confidence provide an external motivation to students.

Based on the research findings, it was concluded that poetry plays a major role in providing language learning and development. Primary school teachers have stated that poetry has an important effect on ensuring fluency in reading and writing. According to Çetinavcı and Tütüniş (2012), choosing poetry as a tool to improve primary school students' language skills motivates students at intermediate and advanced levels. Primary school teachers stated that poetry has a very effective role in language teaching in order to transfer emotions. According to Di Sabato (2017) a poetic text is an excellent language reinforcer that provides benefits such as creating sounds, shaping words, phrases and sentences, conceptualizing experience, structuring discourse, and relating it to other texts. According to primary school teachers, one of the most effective aspects of poetry in narrative language teaching is that it develops comprehension and expression skills in children. Another of the most important contributions of poetry in the teaching of native language is that it has an effect that improves speech. Similarly, Deepa and Ilankumaran (2018, p.623) concluded that poetry is a tool that improves communication skills and has an effect that improves students' speaking skills. Primary school teachers see poetry as a teaching tool not only in native language education, but also in many disciplines.

The findings on the role of poetry in language teaching show largely parallellism with the findings on the reasons for teaching poetry. While the primary school teachers stated the reasons for teaching poetry, they stated that the native language education could be done in the first place. According to Khan (2020, p.807), using poetry in mother tongue teaching makes students competent both verbally and in writing, from pronunciation to vocabulary, from comprehension to expression. Ainy (2008) observed that it is easier to reach the goals when the poems suitable for the determined audience are applied correctly and systematically. Primary school teachers have considered it necessary to teach poetry in order to develop the imagination of the students, to transfer meaning, to make calmer individuals, to make effective decisions and to gain the ability to apply. Similarly, Gündüz & Şimşek (2011, p.133) stated that children develop their aesthetic feelings, perceptions and intuitions and discover the subtleties of language through poetry.

Suggestions: Primary school teachers should not only write ready-made poems for students, but also reveal the feelings, thoughts, dreams and impressions of the students by using various methods of writing poems. Primary school teachers should see poetry as a teaching tool and use the power of poetry in teaching reading, writing, listening and speaking, which are among the basic skills of language. Considering the positive reflections that poetry will make on the cognitive, emotional, social and personality development of the child, poetry should be given more space in textbooks. By conducting practical studies on poetry reading and writing techniques, researchers can determine efficient, effective and practical poetry writing and reading methods for the field.

Sınıf Öğretmenlerinin Şiir Öğretim Uygulamaları ve Şiir Öğretimine İlişkin Görüşleri[1]

Dr. Bekir Yıldız
Milli Eğitim Bakanlığı – Türkiye
ORCID: 0000-0001-9772-1856
yildizbekir086@gmail.com

Prof. Dr. Serdarhan Musa Taşkaya
Mersin Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0003-0618-0084
serdarhan@mersin.edu.tr

Özet

İnsanoğlu geçmişten günümüze uzun arayışlar sonucu anlatımı sıradan olmaktan kurtararak sözcüklerin söylem gücünü, duygu yoğunluğunu arttırmak için şiir ile olan uğraşını sürdürmektedir. Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin şiir öğretim uygulamaları ile şiir öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Çalışmanın verileri, Mersin ilinde görev yapan 23 sınıf öğretmeninden elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı gönüllülük esasına göre araştırmaya katılım sağlamıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliğini sağlamak için görüşme formunun amacına uygunluğu, anlaşılırlığı ve uygulanabilirliği, alanında uzman iki akademisyen tarafından değerlendirilmiştir. Veriler, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre kodlaması yapılmıştır. Microsoft excel programı kullanılarak elde edilen frekans ve yüzde değerleri tablolaştırılarak sunulmuştur. Araştırma bulguları; sınıf öğretmenlerinin şiir öğretim uygulamalarına ilişkin bulgular, şiir öğretiminin yapılma nedenlerine ilişkin bulgular, şiirin dil öğretimindeki rolüne ilişkin bulgular alt başlığı altında incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri en çok, öğrencilerine şiir yazdırma, okutma, ezberletme, örnek şiir okuma gibi şiir öğretim uygulamaları yapmaktadır. Sınıf öğretmenleri ana dili öğreniminde ve gelişiminin sağlanmasında şiirin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Ana dili eğitiminin yapılabilmesi, duygu gelişiminin sağlanabilmesi, okuma hızının arttırılabilmesi için şiir öğretimini gerekli görmektedirler. Öğrencilerin kişisel gelişimini sağlayarak duygusal, zihinsel, sosyal gelişimlerine katkı sağlanabilmesi ve birtakım estetik duygular, ince düşüncelerin gelişebilmesi için şiir öğretiminin yapılmasının gerekliliğine inanmaktadır. Sınıf öğretmenleri şiiri bir öğretim aracı olarak görmeli, dilin temel becerilerinden olan okuma, yazma, dinleme ve konuşma öğretiminde şiirin gücünü kullanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: *İlkokul, Sınıf öğretmeni, Şiir öğretimi, Ana dili öğretimi*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 258-274

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-08-09
Kabul: 2022-10-13

Önerilen Atıf

Yıldız, B. ve Taşkaya, S. M. (2022). Sınıf öğretmenlerinin şiir öğretim uygulamaları ve şiir öğretimine ilişkin görüşleri, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 258-274. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1159947

[1] Bu çalışmanın bir bölümü 7. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

GİRİŞ

İnsanoğlunun yazıyı bulmasıyla birlikte sözlü dilde kullandığı sesler, kelimeler ve cümleler yazı diline aktarılmaya başlanmıştır. Bu aktarım insanları dilde farklı arayışlara yöneltmiş, sözcüklerin daha güzel ve etkili ifade edilmesi anlayışını doğurmuştur. Söyleyişin alıcı üzerindeki gücünü arttıracak birtakım ritmik, ezgisel ve ahenkli unsurlarla anlatım yapmanın daha etkili olacağı düşünülmüştür (Glaser & Culler, 2019). Uzun arayışlar ve tarihsel süreç içerisinde anlatımı yalın ve sıradan olmaktan kurtararak kişiye estetik duygular kazandıracak bir anlatım türü olarak şiir doğmuştur (Sever, 2013). İnsanlar sözcüklerin söylem gücünü, duygu yoğunluğunu arttırabilmek için yüzyıllardır şiir yazma uğraşını sürdürmektedir.

Şiir yazmak, öğrencileri çok zorlayan ama onların beyin foksiyonlarını geliştiren üst düzey bir beceridir (Toraman, 2019). Yaşanan bu zorluk öğrencilerin şiirden uzaklaşmalarına, öğretmenlerin de yeterli düzeyde şiir öğretimi yapamamalarına neden olmaktadır. Çocuğun dünyasına hitap eden şiirlerle eğitimi sağlanabilir (Sever, 1996; Yıldırım, 2012). Şair Turgut Uyar'a göre "*Şiirin diğer bütün sanatlar gibi bir meslek, bilgi, uğraşma ve eğitimle edinilebilir bir yetenek olduğunu hâlâ kavrayamadığımız için şiir bizde ciddiye alınmaz.*" (Kekeç, 2018) sözü şiir yazmanın eğitimle kazanılabileceğini göstermektedir. Şiir yazmak, şiire dönük birtakım uygulamalarla öğretilebilir (Yıldız ve Taşkaya, 2021). Covey'e (2006) göre yazmak daha çok düşünmeyi sağlayarak arı duru bir fikir ortaya koymayı amaçlar. Yazın türlerine göre daha fazla anlam yoğunluğu içeren şiir sadece doğuştan gelen bir yetenek değil aynı zamanda belli yöntemlerle öğretilebilir bir kazanımdır.

Özel bir anlatım diline sahip olan şiirin belli bir düzen ve işleyiş şekli, ahenkli bir akışı, duygu yoğunluğuna sahip bir söyleyişi vardır. Şiirlerle her türlü anlatım yapılabilir. Eğitimde olumlu deneyim oluşturma ve fırsat sağlamaya, düşündürücü tartışma ve dil farkındalığı yaratmaya dönük işlevleri şiirin dil öğretim metodolojisinin bir parçası olabileceğini göstermektedir (Kuru Gönen, 2018, s.36). Şiir, konuşmacının karşılaştığı zihinsel ve duygusal sorunları belirtmek veya bunlarla mücadele etmek, olayların belirleyici dönüm noktalarını sunmak için çok farklı anlatım teknikleri sunar (Hühn, 2010, s.44). Şair anlatmak istediğini mısralara aktararak güldürebilir, düşündürebilir, hayal ettirebilir ve hüzünlendirebilir (Akyol, 2014, s.139). Şiirde ses ve anlam bütünleşmesi ile bireyin iç dünyasını yansıtan izlenimler, duygular ortaya çıkar. Estetik ve duygu yönüyle insanı manevî olarak besleyen şiir, insanda yeni hayat görüşlerinin oluşmasını sağlayan en önemli edebiyat ürünlerinden biridir (Coşkun ve Açık Önkaş, 2006, s.18). Şair şiirsel ifadelerle okuru ile profesyonel bir diyalog kurarak şiiri bir şifa aracı olarak okuruna sunar (Silverman, 1996). Böylece şiir insanın iç dünyasını, düşünme ve hayal gücünü, dünya görüşünü ortaya koyan çok yönlü bir anlatım içermektedir.

Eğitim-öğretim hayatı açısından zevk eğitimi, güzellik eğitimi, haz duyma ve duyarlı olma eğitimleri şiirler aracılığıyla sağlanabilir (Cemiloğlu, 2003, s.85). Bu denli güçlü anlatım yönü olan şiirin eğitim öğretim sürecinin yapılandırılmasında ve çocuğun duygu yönünün gelişiminde işlerlik kazanması gerekir. Şiir öğrenciye coşkunluk ve zevk veren, haz ve keyif duygusu yaşatan, diğer öğrencilerle deneyimleri, görüşleri ve duyguları paylaşmak için bir platform sunabilir (Nojoumian, 2007, s.135). Okur şiirdeki kahramanın temel ve karmaşık duygularını yaşar ve onlara sempati duyabilir ve onlarla empati kurabilir (Johnson et al., 2022). Duygu yoğunluğu içeren şiirlerle çocuğun duygu, düşünce ve hayalleri eğitilebilir (Şimşek, 2017). Çocuğun duygusal gelişiminde şiir, eğitim öğretim sürecine önemli bir işlev sunmaktadır.

Çocukların duygu ve düşüncelerine hitap eden, onlarda zevk ve heyecan uyandıran şiirler seçilerek öğretim planlanmalıdır. Toraman'a (2019, s.18) göre şiir doğrudan çocuğa seslendiği gibi dil ve içerik bakımından çocuğun ilgi alanlarına ve düşsel yapısına da uygun olmalıdır. İlkokul düzeyinde öğretmenlerin şiir yazma öğretimi yaparken sadece bir tür etkinlik ile değil birden fazla ve olabildiğince farklı uygulamalarla şiir öğretimi yapmaları gerekmektedir. Şiir öğretiminde öğretmenlerin yaptığı en dikkat çekici hata teorik bilgilerle öğrencilerden özgün şiirler yazmalarını beklemeleridir (Eagleton, 2015, s.12). Ayrıca birçok öğretmen, şiiri yazma müfredatından ziyade okuma müfredatının bir parçası olarak gördüğü için şiir yazmayı öğretmekten kaçınmaktadır (Masbuhin & Liao, 2017, s.22). Öğretmenlerin şiir öğretmekten kaçınmasının bir başka nedeni beceri ve uygulama eksikliklerinin öğrencilerde can sıkıntısına yol açmasından duydukları endişedir (Lockward, 1994, s.65). Öğrencilerde istenen ve beklenen düzeyde şiir anlayışının oluşabilmesi, eğitim öğretim sürecinde şiir öğretiminin yapılabilmesi eğitimin uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerde şiir sevgisi, ilgisi ve becerisinin oluşmasını gerektirmektedir.

Şiir öğretim sürecinde öğretmenler, şiiri sadece aktaran değil aynı zamanda yazarak, okuyarak, dinleyerek aktif katılımcı konumunda olmalıdır. Öğretmenler şiirin potansiyelinden yararlanarak öğrencilerin öğrenmelerine ilham verebilir. Blake'e (2009) göre öğretmenlerin farklı yaklaşım ve modeller kullanmaları hem kendilerine hem de öğrencilerine şiirden zevk alma, takdir etme, yaratıcı ve eleştirel düşünme konusunda yardımcı olur. Çok modlu bir şiir öğretim metodolojisinin öğrencilerin katılımını arttırmada etkili olma potansiyeli vardır (Xerri, 2012, s.509). Öğrenci katılımını sağlamak için öğrenci merkezli çok yönlü bir yaklaşımla şiir öğretimi yapılmalıdır. Freyn'e (2017, s.82) göre şiir öğretiminde farklı uygulama ve anlayışa sahip olmak öğrencilerin eğlenceli ve etkileşimli bir ortamda şiire yönelik tutumlarının iyileştirilmesini doğrulamaktadır.

Cumhuriyet'ten günümüze Türkçe ders kitaplarına seçilmiş şiirlerin öğrencilerde okuma alışkanlığı kazandırmada ve şiir zevki uyandırmada yetersiz kalmıştır (Tezgör, 2010). Cumhuriyet'in ilk yıllarında çıkarılan Türkçe öğretim programlarında öğrencilerin seviyesine uygun kısa şiirler ezberletilerek onlarda edebî zevklerin gelişmesine katkı sağlanması beklenmiştir (Altunbay ve Demir, 2020). 1949 ve 1968 Türkçe öğretim programlarında şiirin doğru telaffuzla ve cesurca okunması üzerinde durulmuştur (Temizyürek ve Balcı, 2015). 1981 programında ise öğrencilerin şiir ezberlemeye zorlanmaması ve seviyelerine uygun şiir ve tekerleme okuyabilme becerisi kazanmaları istenmiştir (Meb, 1981). 2005 ve sonrasında çıkarılan Türkçe öğretim programları öğrencilerin bildikleri şiiri topluluk önünde okuyabilmesi, şiir ezberlemeye teşvik edilmesi, şiir yazabilmesi, şiir dinletilerine, şiir okuma ve yazma yarışmalarına katılabilmesi, şiir defteri tutabilmesi yönünde kazanımlar yer almıştır (Meb 2006; Meb, 2016; Meb, 2019). Dymoke'e ve Hughes (2009) göre şiirin güçlü, dinamik ve çok modlu doğası 21. yüzyıl müfredatlarına dahil edilmesi için önemli bir gerekçedir. Türkçe öğretim programı doğrultusunda hazırlanan ders ve çalışma kitaplarında yer alan şiirlerin nitelikli olması beklenir. Bayat (2012, s.341) Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin şiirsellik oranının düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. İlkokul öğretim müfredatında yer alan şiirlerin estetik zevk uyandırması, öğrencilerde dil gelişimini sağlayıcı özellikte olması beklenmektedir.

MEB (2019) ilkokul Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde şiir öğretimine yönelik kazanımlar okuma ve yazma temel dil becerileri başlığı altında yer almıştır. Programa göre her sınıf düzeyinde *"Şiir okur"* kazanımı yer alırken *"Şiir yazar"* kazanımı ikinci sınıf düzeyinde başlatılmıştır. Birinci sınıf düzeyinde sadece kısa şiirlerin ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasının okunması sağlanır. İkinci sınıf düzeyinde öğrencileri zorlamamak kaydıyla kısa şiirlerin ve İstiklâl Marşı'nın ilk iki kıtasının okunması ile birlikte ezberletme çalışmaları yaptırılır. Metin türlerine yönelik şiir hakkında kısa bilgi veriler ve şiir yazma çalışmaları başlatılır. Üçüncü sınıf düzeyinde kısa şiirleri ve İstiklâl Marşı'nın ilk altı kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları yapılarak şiir hakkında örneklerle genel kısa bilgi verilir. Dördüncü sınıf düzeyinde kısa şiirleri ve İstiklâl Marşı'nın ilk on kıtasını okuma ve ezberleme çalışmaları yaptırılır. Şiir türüne uygun olarak okuma yaptırılır ve öğrencilerin yazdığı şiirleri paylaşmaları istenir. Ayrıca bu sınıfta öğrencilerin şiir yarışmalarına katılmaları teşvik edilmelidir.

Yapılan literatür taramasında şiir yazma öğretimine ilişkin ilkokul düzeyinde araştırma ve kaynak sayısının oldukça az olduğu, şiir yazma uygulamalarının standart bir hâle getirilemediği görülmüştür. Bu çalışma ile sınıf öğretmenlerine şiir ve şiir öğretim uygulamaları hakkında önemli bir bakış açısı sunulabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin yaptıkları şiir öğretimi uygulamalarını ve şiir öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma problemi olarak: "Sınıf öğretmenlerinin şiir öğretimine ilişkin uygulamaları ve şiir öğretimi hakkında görüşleri nelerdir?" sorusu temel alınmıştır. Araştırmada bu temel problem çerçevesinde aşağıda yer alan alt problemlere cevap aranmıştır:

1) Sınıf öğretmenlerinin şiir öğretimine ilişkin uygulamaları nelerdir?
2) Sınıf öğretmenlerinin şiirin ana dili öğretimindeki rolüne ilişkin görüşleri nasıldır?
3) Sınıf öğretmenlerinin şiir öğretiminin yapılma nedenlerine ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, verilerin toplanması, geçerlik ve güvenirlik, verilerin analizi yer almaktadır.

1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin şiir öğretimine ilişkin uygulamaları, şiirin ana dili öğretimindeki rolü ve şiir öğretiminin yapılma nedenleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin şiir öğretimine ilişkin deneyimlerine, şiir öğretim uygulamalarına yönelik düşüncelerine yeni bir bakış açısı getirebilmek için şiir öğretim fenomenine yönelim sağlanmıştır. Bu nedenle çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), katılımcıların bir olgu ile ilgili algılarını ve anlayışlarını ortaya çıkaran ve neyi nasıl deneyimlediklerini açığa çıkartan nitel bir araştırma yöntemidir (Cresswell, 2013).

2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Mersin'de görev yapan yirmi üç (23) sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin tamamı gönüllülük esasına göre araştırmaya katılım sağlamıştır. Araştırma problemine ilişkin düşüncelerin tam olarak yansıtılabilmesi için çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin seçiminde çeşitliliğin sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaçla nitel araştırma amaçlı örnekleme yöntemleri arasında yer alan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Çalışma grubunun cinsiyete, mesleki kıdeme, eğitim verdiği sınıf seviyesine ve mezuniyet durumuna ilişkin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. *Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri*

Değişkenler		**f**	**%**
Cinsiyet	Kadın	12	52.17
	Erkek	11	47.83
Mesleki Kıdem	1-10	6	26.08
	11-20	7	30.44
	21-30	6	26.08
	31-40	4	17.40
Sınıf Seviyesi	1. Sınıf	3	13.05
	2. Sınıf	4	17.39
	3. Sınıf	8	34.78
	4. Sınıf	8	34.78
Mezuniyet Durumu	Ön Lisans	4	17.40
	Lisans	14	60.86
	Yüksek Lisans	5	21.74

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin demografik özellikleri cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf seviyesi ve mezuniyet durumu yönünden çeşitlendirilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin 12'sini erkek, 11'ini kadın katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin 7'si 1-10 yıl, 8'i 11-20 yıl, 6'sı 21-30 yıl ve 2'si 31-40 yıl mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 3'ü birinci sınıf, 4'ü ikinci sınıf, 8'i üçüncü sınıf ve diğer 8'i ise dördüncü sınıf okutmaktadır. Öğretmenlerin 2'si ön lisans mezunu, 16'sı lisans mezunu ve 5'i yüksek lisans mezunudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özellikleri incelendiğinde cinsiyet ve mesleki kıdem özelliklerinin büyük oranda birbirine yakın olduğu; sınıf seviyesi dağılımında üçüncü ve dördüncü sınıf okutan öğretmenlerin birinci ve ikinci sınıf okutan öğretmenlere göre daha fazla oranda yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans mezunu olsa da ön lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenler araştırmada çeşitlilik oluşturmuşlardır.

3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılında Mersin ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri ile görüşme yapılarak elde edilmiştir. Her bir katılımcı ile "yarı yapılandırılmış görüşme formu" üzerinden görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğundan izin alınamadığı için ses kaydı yapılamamış, katılımcı ifadeleri görüşme esnasında araştırmacı tarafından not edilmiştir. Verilerin toplanması sürecinde ilk olarak katılımcı sınıf öğretmenlerine araştırmanın amacı açıklanarak demografik özelliklerine ilişkin birtakım sorular yöneltilmiştir. Sonrasında öğretmenlere araştırmacılar tarafından hazırlanmış 4 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Belirlenen her bir soruya yönelik alınan cevaplar araştırmacı tarafında yazılı olarak görüşme formuna işlenmiştir.

4. Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun amacına uygunluğu, anlaşılırlığı ve uygulanabilirliği, alanında uzman iki akademisyen (bir ölçme değerlendirme, bir Türkçe öğretimi alanı akademik personeli) tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda görüşme formu tekrar hazırlanmıştır. Araştırma tamamen gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Öğretmenlere araştırmanın amacı net olarak açıklanmış, elde edilen verilerin sadece araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacağı ve verilerin sunumunda katılımcı isimlerinin gizliliğinin korunacağı ifade edilmiş ve bu gizlilik de korunmuştur. Araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi detaylı olarak ifade edilmiştir. Veri kaybını önlemek, araştırmanın geçerlik ve güvenirliğini arttırmak için görüşme esnasında notlar alınmıştır. Katılımcıların doğrudan ifadeleri italik olarak sunulmuş ve görüşmenin akışını bozmamak için birtakım kısaltmalar kullanılmıştır.

5. Verilerin Analizi

Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu ile toplanmıştır. Bu formda katılımcılara ait kişisel bilgilerin tespiti için dört soru ve araştırma alt problemlerine ilişkin dört adet açık uçlu soru yer almaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Bulgulara ait başlıklar araştırma sorularına göre düzenlenmiştir. Araştırmada elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre kodlaması yapılmıştır. Microsoft excel programı kullanılarak elde edilen frekans ve yüzde değerleri tablolaştırılarak sunulmuştur. Sunulan veriler doğrudan öğretmen görüşlerinden alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırmaya katılan erkek öğretmenler E1, E2, E3……E11 şeklinde kadın öğretmenler K1, K2, K3…..K12 şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin sınıflarında uyguladığı şiir öğretim uygulamaları, şiir öğretimine ilişkin görüşleri ve şiir öğretiminde yararandıkları yöntemlere dönük yapılan görüşmelerden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

1. Sınıf Öğretmenlerinin Şiir Öğretim Uygulamalarına İlişkin Bulgular

İlkokul düzeyinde gerçekleştirilen şiire dönük her tür uygulamanın belirlenebilmesi için sınıf öğretmenlerine şiir öğretimine ilişkin yapmış oldukları uygulamaların neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin şiir öğretim uygulamaları aşağıda Tablo 2'de frenkans değerleri ile verilmiştir:

Tablo 2. *Sınıf Öğretmenlerinin Şiir Öğretim Uygulamaları*

S.n.	Sınıf Öğretmenlerinin Şiir Öğretimine İlişkin Uygulamaları	f
1.	Şiir yazdırma	10
2.	Şiir okutma	7
3.	Şiir ezberletme	5
4.	Öğretmenin şiir okuması	3
5.	Belirli gün ve haftalarda şiir okutma	3
6.	Derse yönelik dikkat çekme, güdüleme ve değerlendirme yapma	3
7.	Şiir yazma yarışmalarına katılım sağlama	2
8.	Şiir okuma yarışması katılım sağlama	2
9.	Sessiz şiir okuma yaptırma	1
10.	Şiir defteri oluşturma	1
11.	Haftalık şiir	1
12.	Şiirin nasıl yazıldığına ilişkin bilgi verme	1
13.	Akıcı okuma yapma	1
14.	Şair tanıtımı	1
15.	Bazı kelimler vererek şiir yazdırma	1
16.	Dikte yaptırma	1
17.	Akrostiş yazdırma	1
18.	Hikâyeli şiir okutma	1
19.	Mani öğretme	1

Tablo 2'de yer alan sınıf öğretmenlerinin şiir öğretimine ilişkin yapmış oldukları uygulamalar incelendiğinde öğretmenlerin şiir öğretiminde en çok *öğrenciye şiir yazdırma* ve *öğrenciye şiir okutma* uygulaması yaptırdığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin şiir ezberletme, örnek şiir okuma, belirli gün ve haftalarda şiir okuma ve derse yönelik dikkat çekme, güdüleme ve değerlendirme yapma

sürecinde şiirlerden yararlandıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin şiir okuma ve şiir yazma yarışmalarına katılma, sessiz şiir okuma, şiir defteri oluşturma, haftalık şiir, şiirin nasıl yazıldığına ilişkin bilgi verme, akıcı okuma yaptırma, şair tanıtımı, bazı kelimeler vererek şiir yazdırma, dikte yaptırma, akrostiş kullanarak şiir yazdırma, hikâyeli şiir okutma ve mani öğretme gibi etkinlikler yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin şiir öğretimine yönelik yaptıkları etkinliklerden bazıları aşağıda verilmiştir:

E2: Sınıflarda yapılan şiir yazma ve okunma çalışmaları öğrencinin derse olan motivasyonunu arttırır. Üst sınıflarda ise ezber ve konu tasvirinin yapılmasında çok etkin bir rol oynamaktadır.

K2: Müfredata uygun olarak kitaplarda bulunan şiirleri yazdırıyorum, okutuyorum. Şiirin hangi duygularla yazıldığını, şairin kim olduğunu ve bazen de şairin hayatını anlatıyorum.

K3: Özellikle birinci sınıfın ikinci döneminde okumayı hızlandırma çalışmalarında her gün farklı bir şiiri ödev olarak verip ertesi gün hem okutup hem de dikte yaptırıyorum. 2, 3 ve 4. sınıflarda şiir yazma yeteneği olan öğrencileri tespit edip yarışmalara katılmalarını sağlıyorum.

E5: Şiir öğretiminde sınıfın seviyesine göre birinci sınıf öğrenciler için okumaya geçmeden önce akılda kalıcı kısa beyitler okurum. Sınıf ortamında öğrencilerin de okumasını isterim. Evde ezberlemesi için ödev veririm. Sınıf seviyesine göre kıta sayısını değiştiririm.

K8: Türkçe programına göre öğrencilere şiir okuma ve şiir yazma çalışmaları yaptırıyorum.

Araştırmadan elde edilen bulgular sınıf öğretmenlerinin şiiri en yoğun olarak ilk okuma yazma sürecinde ve dikte çalışmalarında kullanmaktadır. Sınıflarında örnek şiir okuma uygulaması yaptığını ifade eden öğretmenler, ders kitaplarında yer alan şiirlere dönük bir okuma yapmaktadır. Sınıf öğretmenleri Türkçe öğretim programı çerçevesinde şiir öğretim uygulamaları yapmaktadır. Ayrıca ilkokullarda çok sık yer bulan belirli gün ve haftalar programları kapsamında yürütülen etkinliklerde sıkça şiir okuma uygulaması yapılmaktadır.

E4: Kısa kelime ve ifadelerle günün anlam ve önemine uygun şiirleri ezberleterek okumayı ve şiirdeki dizeler ve kıtalarla güzel yazı yazmayı amaçlıyorum." E4

K7: Belirli gün ve haftalarda şiir okuması yaptırıyorum, şiiri etkinliklerde kullanıyorum, şiir yazım ödevleri veriyorum, sözel derslerde konuya uygun şiirler okuyorum."

Sınıf öğretmenleri akıcı okuma yaptırmak, öğrencilerin vurgu ve tonlamalarını kontrol etmeyi öğretmek, birtakım olumlu duygu, düşünce, değer ve davranış kazandırabilmek için şiiri bir araç olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı öğretmenler sınıf, okul ve okullar arası düzeyde şiir okuma ve yazma yarışmalarına katılmak için öğrencilerini teşvik etmektedir.

E9: Çocukların kazanmaları gereken davranışları şiir kalıpları halinde vererek daha hızlı ve daha kalıcı öğretim yapıyorum. Böylece öğrencilerin ezber yetenekleri, okuma hızları ve kelime hazineleri gelişme gösteriyor.

K6: Şiiri öğretirken hissetmek gerektiğini vurguluyorum. Hissetmeden, duygu dünyasını yaşamadan şiir öğretimi ve şiir sunumu gerçekleştirilemez.

E7: Sınıfta ayda bir şiir okuma yarışması düzenliyorum. En güzel şiiri okuyanı ödüllendiriyorum.

Sınıf öğretmenleri sınıf ortamında farklı şiir yazma yöntemleri kullanarak öğrencilerinin şiir yazma becerilerini geliştirecek etkinliklere de yer vermektedir. Şiir yazmanın yetenek gerektirdiğine inanan bazı sınıf öğretmenleri bu yeteneğe sahip çok az öğrencilerinin olduğunu ifade etmişlerdir.

E6: Şiir öğretim uygulamalarında manilere ve halk edebiyatına ilişkin hikâyeli şiirlere büyük önem veriyorum. Şiirin hikâyesini anlatmak öğrencilerin şiire olan ilgisını daha da arttırıyor. Ayrıca akrostiş çalışması, şiire başlık bulma gibi teknikler kulanıyorum.

E11: Şiir yazmak doğuştan gelen bir yetenek ister. Bunu başaran çok az öğrencim var. Fakat şiir okumaya yönelik ders kitaplarında yer alan etkinlikleri yapmakla kalıyoruz. Öğrencilere de sırayla okutuyorum.

2. Şiirin Dil Öğretimindeki Rolüne İlişkin Bulgular

Ana dil öğretiminde şiirin rolünü belirlemeye yönelik sınıf öğretmenlerine şiirin ana dil öğretimindeki rolüne ilişkin görüşleri sorulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin bu doğrultuda belirtmiş olduğu görüşler kategorileştirilerek Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. *Şiirin Dil Öğretimindeki Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri*

S.n.	Şiirin Dil Öğretimindeki Rolüne İlişkin Öğretmen Görüşleri	f
1.	Dil öğrenimi ve gelişimini sağlama	10
2.	Okuma-yazmada akıcılığı sağlama	8
3.	Duygu aktarımı yapma	5
4.	Konuşmayı geliştirme	4
5.	Olumlu ve ince düşünmeyi sağlama	4
6.	Kelime hazinesini geliştirme	3
7.	Kalıcı öğrenmeyi sağlama	3
8.	Okuduğunu anlama	3
9.	Düşünmeyi öğrenme	2
10.	Hafızayı çalıştırma	2
11.	Anlatma becerisini geliştirme	2
12.	Etkili karar verme	1
13.	Özgüven geliştirme	1
14.	Eleştirel düşünmeyi öğretme	1
15.	Öğrenme aracı	1
16.	Yetenekleri geliştirme	1
17.	Toplumsal duyarlılık sağlama	1
18.	Dil sevgisi kazandırma	1

Tablo 3'te yer alan bulgulara göre şiirin ana dili öğretimindeki rolüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde, şiirin en büyük rolünün *dil öğrenimi ve gelişimini sağlama* olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma verileri şiirin dil öğretiminde; okuma yazmada akıcılığı sağlama, duygu aktarımı yapma, konuşmayı geliştirme, olumlu ve ince düşünmeyi sağlama gibi rolleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri şiirin dil öğretiminde; kelime hazinesini geliştirme, kalıcı öğrenmeyi sağlama, okuduğunu anlama, düşünmeyi öğrenme, hafızayı çalıştırma, anlatma becerisini geliştirme, etkili karar verme, özgüven geliştirme, eleştirel düşünmeyi öğretme, öğrenme aracı, yetenekleri geliştirme, toplumsal duyarlılık sağlama ve dil sevgisi kazandırma gibi rolleri olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda şiirin dil öğretimindeki rolüne ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini içeren örnekler yer almaktadır:

> *E2: Şiir okuma hızının arttırılması ve okuduğunu anlama açısından çok etkilidir. Kısa ve basit ifadelerle şiir çalışmak özellikle 1. sınıf öğrencilerinin okuma hızını arttırmakta ve onlara motivasyon sağlamaktadır.*
>
> *K4: Şiir yoluyla öğrencilerin okuması, yazması, konuşması gelişir. Şiir dinlemek bir metin dinlemekten daha keyiflidir. O halde şiir, dinlemeyi de geliştirir.*
>
> *K12: Şiir anlamlı seçilmiş kelimelerin akışkanlık içinde, bir konuyu en kısa yoldan ve en güzel şekilde ifade ediyorsa; Türkçe öğreniminde öğrencilerin konuşurken kelimeleri doğru yerde kullanılmasına faydası olur. Ayrıca öğrencilerin okumada hız kazanmasını ve konuşmada düzgün bir diksiyon kullanmayı sağlar.*
>
> *K7: Dilin doğru ve güzel kullanılması iyi bir şiir öğretimi ile sağlanabilir. Öğretmenler de şiiri bir öğretim aracı olarak görebilir.*
>
> *E11: Şiir öğrencinin güzel konuşma, güzel yazma ve güzel düşünme becerilerini geliştirir. Öğrencilerin olumlu duygular edinmesini sağlayarak hayata ve olaylara daha iyimser bakmasına katkı sunar.*

Şiiri ana dili öğretimine katkı sağlayan önemli bir öğretim aracı olarak gören sınıf öğretmenleri, anlama ve anlatma becerilerinin geliştiren, temel öğrenme alanlarından okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerininin niteliğini arttıran bir etki yarattığını ifade etmişlerdir. Ayrıca şiirin öğrenmeyi hızlandırdığı, kalıcı öğrenmeyi sağladığı ve hayal dünyasını zenginleştirdiği yönünde görüşler belirlenmiştir.

> *E5: Şiir öğrencilerin okuma hızını arttırmaktadır. Çocuk yaptığı okumada vurgu ve tonlamaya dikkat ettiği için okuduğu kelimelerde daha az hata yapar. Okuduğunu daha kolay anlamasını sağlar. Hayal dünyasını geliştirir.*
>
> *K9: Şiir ile öğretilen konuların daha kalıcı olmasını sağlamaktadır.*
>
> *E9: Çocuklar şiiri öğrenirken aynı zamanda ana dilini de öğrenmektedir. Kelime hazinelerini arttırmaktadır. Çocuklar şiir ezberledikçe öğrenme hızlarını da arttırdığını gördüm.*

Sınıf öğretmenlerinin görüşleri dikkate alındığında şiirin ana dil sevgisi kazandırma, olumlu duyguları geliştirme, dünyaya farklı açılardan bakabilme işlevleri vardır. Şiirin duygu aktarımı sağlayan yanıyla öğrencilerin toplumsal duyarlılığını geliştirebileceği yönünde görüşler belirlenmiştir.

K6: Şiir dilin duyu dünyasına yolculuğudur. Şiir bir iç döküştür. Şiir olmadan dil olmaz. Dilinin güzelliklerini, inceliklerini şiirle aktarıldığı için çocuğun konuştuğu ana dilini sevmesini sağlar.

K11: Şiir cümlelerin daha hoş ve akılda kalıcı şekilde söylenmesini sağlar. Ayrıca öğrenciye estetik bir ruh, duygu ve düşünce kazandırır. Toplumsal olaylara şiir aracılığıyla daha duyarlı fertler yetiştirilebilir.

3. Şiir Öğretiminin Yapılma Nedenlerine İlişkin Bulgular

İlkokul düzeyinde şiir öğretiminin yapılma nedenlerini belirleyebilmek için eğitim öğretimin uygulayıcı sınıf öğretmenlerine şiir öğretiminin yapılma nedenlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin şiir öğretiminin yapılma nedenlerine ilişkin görüşleri kategorileştirilerek aşağıda Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. *Şiir ÖğretiminiYapılma Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*

S.n.	Şiir öğretiminin yapılma nedenleri	f
1.	Ana dili eğitiminin yapılabilmesi	9
2.	Zihinsel gelişimin sağlayabilme	7
3.	Estetik duygu kazandırabilme	5
4.	Duygu gelişiminin sağlayabilme	5
5.	Okuma hızını arttırabilme	4
6.	Çocukları sakinleştirebilme	2
7.	İnce düşünmeyi sağlayabilme	2
8.	Etkili kararlar verebilme-uygulama becerisi kazandırabilme	2
9.	Kişisel gelişimi sağlayabilme	2
10.	Güzel duygular kazandırabilme	2
11.	Sosyal gelişimi sağlayabilme	2
12.	Kelime hazinesini geliştirebilme	1
13.	Mana aktarımı yapabilme	1
14.	Yazma sanatlarının kullanılmasını sağlayabilme	1
15.	Hayal dünyasını geliştirebilme	1

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öncelikli olarak şiir öğretiminin yapılma nedenini *ana dili eğitiminin yapılabilmesi* olarak ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcı öğretmenler şiir öğretiminin yapılmasının gerekliliğini; zihinsel gelişimi sağlayabilme, estetik duygu kazandırabilme, duygu gelişimini sağlayabilme ve okuma hızını arttırabilme olarak ifade etmiştir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri; çocukları sakinleştirebilme, ince düşünmeyi sağlayabilme, etkili kararlar verebilme ve uygulama becerisi kazandırabilme, kişisel gelişimi sağlayabilme, güzel duygular kazandırabilme, sosyal gelişimi sağlayabilme, kelime hazinesini geliştirebilme, mana aktarımı yapabilme, yazma sanatlarının kullanılmasını sağlayabilme, hayal dünyasını geliştirebilme gibi nedenlerden dolayı şiir öğretiminin yapılmasını gerekli görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin şiir öğretiminin yapılma nedenlerine ilişkin bazı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

K6: Dil eğitimi metinler ve şiirlerle yapılabilmektedir. Çocuğun ana dilini öğrenebilmesi ve öğrendikten sonra geliştirebilmesi bir öğrenme aracı olan şiir ile mümkündür.

K8: Şiir ufkumuzu genişlettiği gibi ana dilimizin öğrenilmesi ve öğretilmesini sağlar. Dilimizin incelikleri şiir sayesinde nesilden nesile aktarılır.

K12: Okuma ve yazmada akışkanlığı, etkili ve güzel konuşmayı sağlayabilmek için şiir öğretimi yapılmalı hatta programdaki yeri daha da arttırılmalıdır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre şiir öğretimi ile çocuklara birtakım olumlu duygu ve düşünceler kazandırılabilir. Şiirin çocuğun zihinsel, duygusal, ruhsal ve sosyal gelişimine katkı sağlayan etkili bir öğrenme aracı olma olduğu yönünde düşünceler belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilgili öğretmen görüşleri aşağıda ifade edilmiştir:

E2: Şiir öğretiminin her öğretmen tarafından aksatılmadan yapılması gerekir. Şiir çocuklarda güzel duygular geliştirir, onları sakinleştirir. Onların sosyal ve kişilik gelişimlerinde önemli rol oynar.

K6: Şiir öğrencinin hafızasını geliştirdiği gibi söz söyleme sanatını da geliştirir. Anlatımda kolaylık sağlar. Çocuğun çevreye, doğaya, insana bakış açısı değişir.

E8: İnsan maddi yanının ötesinde duyguları olan bir varlıktır. Şiirde duygu yoğun olduğu için her insanın hayatının herhangi bir döneminde şiire ihtiyacı olacaktır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin şiir öğretim uygulamaları ile şiirin dil öğretimindeki rolüne ilişkin algılarını kaşfetmektir. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin şiir öğretim uygulamaları, şiirin dil öğretimindeki rolü ve şiir öğretiminin yapılma nedenlerine yönelik açık uçlu sorularla görüşleri ortaya çıkarılmıştır.

Sınıf Öğretmenlerinin Şiir Öğretim Uygulamaları

İlkokullarda sınıf öğretmenlerinin en sık yaptığı şiir öğretim uygulaması olarak öğrencilere hazır şiirlerin yazdırılması ve okutulması gelmektedir. Bunun yanında öğrencilere kısmen kendi şiirini yazma fırsatı da sunulmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında *"Şiir yazar"* kazanımına, ilkokulun tüm sınıflarında ise "Şiir okur" kazanımına yer verilmiştir (Meb, 2019). Akyol'a (2014, s.143) göre ilkokullarda şiir yazdırma çalışmasına geçmeden bol bol şiir okuma ve tartışma çalışması yapılmalıdır. Ediger (2002, s.4) şiir öğretiminde bütünselliği sağlamak için öğretmenler özenle seçtiği şiirleri öğrencilere yüksek sesle okur ve onların okumaya hazır olmalarını sağlar. Öğretilmesi kolay olmayan bir başka şiir uygulaması olarak üretken yazma becerisinin gelmektedir. Şiir yazma sürecinde önce anlam sonra şekil üzerinde durulmalıdır. Kaya'ya (2013) göre şiir, çocuğun duygu ve düşüncelerini açığa çıkarabileceği bir tür olmasına rağmen ilkokullarda en az önem verilen yazın türüdür. Sınıf öğretmenlerinin şiir yazma uygulamasını sadece hazır şiirlerin yazımı olarak görmemeleri, çocuğun yeteneklerini ortaya çıkaracak, duygu ve düşüncelerini aktarabilecek şiir yazma yöntemleri kullanarak çocuklarda şiir yazma zevki uyandırmaları gerekmektedir.

İlkokullarda sıklıkla yapılan şiir öğretim uygulamalarından bir diğeri şiir okuma ve şiir ezberleme uygulamasıdır. Sınıf öğretmenlerinin daha çok belirli gün ve haftalarda okul geneli yapılan törenlerde çocuklara şiir okuttuğu belirlenmiştir. Şiirin sadece belli günlerde okunması veya ezberlenmesi şiir öğretiminde beklenen bir anlayış değildir. Pudewa'ya (2016, s.7) göre şiir ezberlemek çocuklar için sadece doğal bir durum değil aynı zamanda kültürel olarak güçlü ve eğitsel olarak gerekli bir öğrenme süreci olarak değerlendirilmelidir. Calp'e (2020) göre öğrencilerin sevdiği bir şiiri okuması ve onu ezberlemeye çalışması öğrencilerin şiir okuma eğilimini olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir. Turan ve Gücüyeter'e (2005, s.202) göre çocuklara şiir zevki kazandırabilmek için onların ihtiyaç ve arzularına uygun şiirleri tercih etmek gerekmektedir. Çocuk hoşuna giden, zevk aldığı ve kendisinden bir şeyler bulduğu şiirleri okumak ve ezberlemek ister. Aksi halde şiir okumak ve ezberlemek çocuk için bir eziyete dönüşebilir.

Sınıf öğretmenleri, şiiri sadece ana dil öğretiminde değil diğer birçok disiplinde çocukların dikkatini çekme, güdüleme, motivasyonunu sağlama ve değerlendirme yapma gibi ders içi uygulamalarda bir öğretim aracı olarak kullanmaktadır. Saka'ya (2014, s.37) göre kalıcı öğrenmenin sağlanması, öğrencinin derse güdülenmesinin bir yolu da öğrenci düzeyine uygun şiirlerin sınıf atmosferine girmesiyle mümkün olacaktır. Çevik'e (2017, s.148) göre öğretme aracı olarak kullanılan uyaklı ve kafiyeli şiirler öğrenmeyi hızlandırır ve öğrenmede kalıcılığı sağlar. Ana dil öğretiminde şiir okuryazarlığı teşvik eder, duyguları geliştirir ve akran grupları arasında iletişim kurar (Liu, 2019, s.264; Mittal, 2016, s.52). Şiir, okuryazarlık öğrenimini kolaylaştırarak dil öğreniminde benzersiz bir olumlu etki oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin yapmış olduğu şiir öğretim uygulamalarından bir diğeri şiir yazma ve okuma yarışmalarına öğrencilerin katılımını sağlamaktır. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi öğretim programı'nda öğrencilerin şiir yarışmalarına katılımının teşvik edilmesi açıklamasına yer vermiştir (Meb, 2019, s.33). Bu tür etkinliklerle öğrencilerde şiir bilinci oluşturulmak istenmiştir. Locke (2013, s.288) motivasyonu ve özgüveni düşük öğrencilerin ilgisini uyandırmak ve sürdürmek için düzenlenen şiir yazma yarışmasının öğrencileri motive ederek sinerjik bir etki yarattığı ve dışşsal bir motivasyon sağladığı sonucuna varmıştır.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre sessiz şiir okuma uygulaması ile çocukların hem okuma alışkanlığı kazanacağı hem de anlama becerisi üzerinde pozitif etki oluşturacağı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayan sessiz okuma uygulaması ile

okunan yazının daha çabuk kavrandığı ifade edilmiştir (Çelik, 2006, s.26). Günlük hayatta kendi kendine bir şeyler öğrenmek isteyen bireyin en sık başvurduğu okuma şekli sessiz okumadır (Öz, 2006, s.213). Sessiz okumanın diğer okuma türlerine göre anlama üzerinde daha büyük etkisi vardır (Akar, 2009, s.85). Sessiz okuma öğrencilerde okuma alışkanlığı oluşturduğu (Reutzel & Juth, 2014, s.40) gibi sessiz şiir okuma uygulaması ile okumanın alışkanlığa dönüşmesi ve anlama oranının artması beklenmektedir.

Sınıf öğretmenleri farklı şiir öğretim uygulamaları kullanarak şiir öğretimi yapmaktadır. Bu tür uygulamalar çocuklarda şiir bilincinin ve sevgisinin oluşmasında oldukça etkili olması beklenir. Sınıf öğretmenlerinin yaptığı şiir öğretim uygulamalarının Türkçe dersi öğretim programında yer alan şiir türüne ve açıklamalarına yönelik kazanımlara (Meb, 2019) dönük olduğu belirlenmiştir.

Şiirin Dil Öğretimindeki Rolü

Araştırma bulgularına dayanarak şiirin dil öğreniminin ve gelişiminin sağlanması yönünde büyük rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Artuç'a (2012, s.66) göre ritmik söylemler içeren şiirler dil edinme sürecinde etkili bir unsur olmaktadır. Çetinavcı ve Tütüniş'e (2012) göre ilkokul öğrencilerinin dil becerilerini geliştirmek için şiiri bir araç olarak tercih etmek öğrencileri orta ve ileri düzeyde motive etmektedir. Şiirin melodik ve akustik yapısı gereği dil öğretimine entegre etmek gerekmektedir. Di Sabato'ya (2017) göre diğer metin türlerinden farklı olarak şiirsel bir metin beklenmedik zorluklar sunabilmesine rağmen sesleri oluşturma, kelimeleri, deyimleri ve cümleleri şekillendirme, deneyimi kavramsallaştırma, söylemi yapılandırma ve diğer metinlerle ilişkilendirme gibi faydalar sağlayan mükemmel bir dil güçlendiricisidir. Killander'e (2011) göre yabancı dil eğitiminde şiir, öğrencilerin anlamalarını kolaylaştıracak ve öğrenme motivasyonlarını arttıracak etkin bir yazın türüdür. Gerek Türkçenin öğreniminde gerekse yabancı dil öğretiminde şiirin öğrenci üzerinde pozitif yansımaları olmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, okuma, yazma ve konuşmada akıcılığın sağlanması için şiirin önemli bir etkisinin olduğunu belirtmişlerdir. Kaya (2013, s.63) okuma yazma öğretiminde şiirin yeri ve önemi üzerine yaptığı araştırmada çocuğun şiir yoluyla sesi kullanmayı, sese vurgu ve tonlama yapmayı ve akıcı okumayı öğrendiğini belirlemiştir. Newsome (2008, s.12) koro hâlinde tekrarlı şiir okuma uygulaması yaparak öğrencilerin hem okumalarında akıcılığı sağlamış hem de anlamada iyileşmeler olduğunu gözlemlemiştir. Reppert, (2014, s.63) gruplar halinde yüksek sesle şiir okuyan öğrencilerin düşük kaygılı bir ortamda metni birkaç kez tekrar etme fırsatı bularak akıcı konuşma becerilerini geliştirmede önemli bir kazanım elde edeceğini ifade etmiştir. Baydık ve diğerleri (2012) okuma güçlüğü çeken öğrencilere yönelik öğretmenlerin büyük çoğunluğu tekrarlı okuma yaparken çok az bir öğretmen grubu şiir gibi okuma materyali kullanarak akıcı okuma uygulaması yapmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, şiirin dil öğretiminde duygu aktarımı yapabilmek için oldukça etkili bir rolünün olduğunu ifade etmişlerdir. Yıldırım'a (2012, s.110) göre şiir aracılığıyla duygu, düşünce ve hayaller derin anlamlar içeren sözcüklerle sunulur. İnsanlar şiire maruz kaldıkça aşk ,hüzün, sevinç, korku, nefret, cesaret gibi duyguları tanıma ve bunlara tepki verme kapasiyetleri de artmaktadır (Sreeja & Mahalakshmi, 2016, s.36). Altunbay ve Demir'e (2020, s.51) göre şiir çocuklarda duyguları kontrol etmeyi, estetik zevk uyandırmayı sağladığı ve hissettiği duyguların aktarımını zenginleştirdiği için şiirin sevdirilmesi ve okutulması büyük önem taşımaktadır. Elde edilen bulgular ve ilgili araştırmalar göstermiştir ki ana dili öğreniminin erken dönemlerinde çocukların birtakım olumlu duygu ve düşünce geliştirebilmesi, duygularını rahatça ifade edebilmesi için şiir önemli bir anlatma aracı işlevi görmektedir.

Sınıf öğretmenlerine göre şiirin ana dil öğretiminde en etkili yanlarından biri de çocuklarda anlama ve anlatma becerilerini geliştirmesidir. Temel dil becerilerinden dinleme ve okuma anlamaya dönük, konuşma ve yazma anlatmaya dönük beceriler oluşturmaktadır. Suma (2020, s.430) ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma ile şiir okuma becerilerine sahip öğrencilerin anlatım yönü; telaffuz, tonlama, takdir, jest ve mimikler açısından oldukça iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şiir, sadece öğrencilerin sözlü sözlü becerilerini geliştirmek için değil, aynı zamanda öğretme becerilerini geliştirmek için de kullanılabilir (Eka Mulatsih, 2018, s.127). Ayrıca öğretmen görüşlerine göre şiir yoluyla öğrenciler kelime dağarcığını geliştirerek hafızayı daha etkin ve verimli kullanmayı öğrenirler. Şiir çocukların algılarını, kelime hazinelerini geliştirerek büyük fayda sağlar (Meb, 2016, s.14). Çocukların hayal gücünü arttırmalarına, düşünce dünyalarını zenginleştirmelerine katkı sağlayacak şiirlere ders ve çalışma kitaplarında yer verilmesi gerekir (Şimşek, 2017, s.379). Şiir duygu, düşünce ve hayal içeren karmaşık

yapısıyla çocuğun düşünce yapısını geliştirerek kelime dağarcığının zenginleşmesini sağlar. Şiir, ana dil eğitiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşmaya dönük anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine önemli katkı sunar.

Şiirin ana dil öğretiminde yaptığı en önemli katkılardan bir diğeri konuşmayı geliştiren bir etkisinin olmasıdır. Benzer şekilde Deepa ve Ilankumaran (2018, s.623) şiirin iletişim becerilerini geliştiren bir araç olduğu ve öğrencilerin konuşma becerilerini geliştiren bir etki yarattığı sonucuna varmıştır. Siaska'ya (2017, s.11) göre şiir, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünce gelişimini sağlayarak oldukça zengin bir kelime hazinesine kavuşmasını sağlar. Bu durumda kültüre özgü kelimeler ve spontan konuşmanın gelişimi sağlanmış olur.

Sınıf öğretmenleri, şiiri sadece ana dil eğitiminde değil birçok disiplinde bir öğretim aracı olarak görmektedir. Şiirdeki ifade zenginliği, benzetmelerin gücü, melodik ve kafiyeli yapısı öğrenmeyi kolaylaştırıcı etkiler yaratabilme potansiyeline sahiptir (Komşu, 2017, s.11-12). Şiirde geçen ifadelerle okuyucuya mesaj iletimi yapıldığı için birçok disiplin alanında anlamlı bir öğrenme-öğretme aracı olarak kullanılabilir (Irmawati, 2014, s.44). Dizelerinde ne anlatılırsa anlatılsın şiir mutlaka içinde bulunduğu toplumun kültürünü yansıtır (Seçkin Polat, 2012, s.167). Bu bağlamda yabancı dil öğretiminde kullanılan metin türlerinden olan şiirin bir kültür öğretim aracı olma özelliği bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerine göre şiirin dil öğretimine doğrudan olduğu kadar dolaylı olarak da birtakım etkileri bulunmaktadır. Şiir öğrencilerin özgüvenini, toplumsal duyarlılığını geliştirerek etkili karar verme sürecine olumlu katkı sağlar. Wilson (2013, s.75) şiir yazmanın yaratıcılığı arttırması ve bütünleştirici düşünmeyi sağlaması yönünden olumlu etkiler oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar göstermiştir ki şiir etkili bir öğrenme aracı ve dil sevgisinin kazanılmasında en uygun edebî türlerden biridir. Komşu'ya (2017, s.6) göre şiir bir öğrenme aracı olarak eğitim etkinliklerinde kullanılması ile öğrencilerin zihinsel ve duygusal gelişimine olumlu katkı sağlanmaktadır. Bu ve benzeri araştırmalar göstermektedir ki şiirin ana dil eğitiminde doğrudan ve dolaylı olarak birçok rolü bulunmaktadır ve çocuk gelişiminde önemli bir yeri vardır.

Şiir Öğretiminin Yapılma Nedenleri

Şiirin dil öğretimindeki rolüne ilişkin elde edilen bulgularla şiir öğretiminin yapılma nedenlerine ilişkin elde edilen bulgular büyük oranda paralellik göstermektedir. Sınıf öğretmenleri şiir öğretiminin yapılma nedenlerini belirtirken ilk sırada ana dili eğitiminin yapılabilmesini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin kişisel gelişimini sağlayarak duygusal, zihinsel, sosyal gelişimlerine katkı sağlayabilmesi ve birtakım estetik duygular, ince düşüncelerin gelişebilmesi için şiir öğretiminin yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Dilidüzgün'e (2015) göre şiirdeki ritim, ses tekrarı, kafiye gibi unsurlar öğrencinin kodlama yaparak öğrenmesini sağlamaktadır. Khan'a (2020, s.807) göre ana dil öğretiminde şiiri kullanmak telaffuzdan kelime dağarcığına, anlamadan anlatıma kadar öğrencileri sözlü ve yazılı olarak yetkin hale getirir. Öğrencilerin seviyelerine uygun seçilen şiirlerin sınıf atmosferini değiştirme ve doğal bir ortam içerisinde öğrenmeyi arttırma gücü vardır (Çıraklı, 2019, s.68). Estetik, eğlenceli ve duygu içeren hâliyle şiirin öğrencinin öğrenme sürecine ve gelişimine olumlu yansımaları olduğu sonucu çıkarılabilir.

Sınıf öğretmenleri öğrencilerin hayal dünyasını geliştirebilme, anlam aktarımı yapabilme, daha sakin bireyler olmasını sağlayabilme, etkili kararlar verebilme ve uygulama yetisi kazanabilmeleri için şiir öğretiminin yapılmasını gerekli görmüşlerdir. Ainy (2008) belirlenen kitleye uygun şiirler doğru ve sistematik bir şekilde uygulandığında hedeflere ulaşmanın daha kolay olduğunu gözlemlemiştir. Şiir düşünmenin en yoğun yaşandığı türdür (Kaya, 2013, s.63). Şiir duygu ve düşüncelerin estetik bir şekilde ifade edilmesinde kullanıldığı için başlı başına bir anlatım aracıdır (Karadeniz, 2012, s.32). Şiir ile çocuklar estetik duygu, algı ve sezgilerini geliştirir, dile ait incelikleri keşfeder (Gündüz ve Şimşek, 2011, s.133). Şiir, okuma becerisinin gelişimini sağladığı gibi okuma hızının artışına da önemli katkı sağlar. Demir ve Duman (2004) şiir okumanın öğrencilerin iç dünyalarını geliştirdiğini, okuma yazmada öğrencileri rahatlattığını ve okumayı sevdirdiğini ifade etmiştir. Bu araştırmadan ve ilgili araştırmalardan elde edilen bulgular değerlendirilmiş ve çocuğun dil becerilerini geliştirmek ve çocukta birtakım olumlu duygu ve düşünceler geliştirmek amacıyla şiir öğretiminin yapılmasının gerekli görüldüğü belirlenmiştir.

Öneriler

- Araştırma ve ilgili alan yazındaki benzer çalışmalar şiirin ana dil öğretiminde önemli bir işlevinin olduğunu göstermiştir. Şiirin dil unsurları üzerindeki gücünü belirleyebilmek için

okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine olan etkisi üzerine daha spesifik deneysel çalışmalar yapılabilir.

- Şiir, okuma, yazma ve konuşmada akıcılığın sağlanmasına olumlu katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin ifade ettiği koro okuma, şiir günlüğü, akrostiş, nazire yapma, hikâyelendirme, eksik tamamlama gibi şiir öğretim yöntemlerinin eğitim öğretimdeki etkililiğini belirlemek için uygulamalı ve gözlemsel çalışmalar yapılabilir.
- Araştırma ile öğretmenlerin şiire yönelik ilgi ve beceri eksikliğinden dolayı yeterli düzeyde şiir yazma ve farklı şiir öğretim uygulaması yaptıramadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda özellikle sınıf öğretmenlerinin şiire olan ilgi ve becerilerini arttıracak projeler ve hizmet içi eğitimlerle destek sağlanabilir.

KAYNAKÇA /REFERENCES

Ainy, S. (2008). Poetry in the language classroom to assist in development of speaking skill. *ESL Journal.* http://www.esljournal.org/289047413.html. Erişim Tarihi: 19.09.2022.

Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma* (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim uygulamaları* (7. Bs.). Pegem Akademi.

Altunbay, M. ve Demir, E. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının şiir türüne yönelik ilgileri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 41-54.

Artuç, S. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde şiir metinlerinden yararlanma* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bayat, N. (2012). Türkçe ders kitaplarında yer alan şiirlerin şiirbilim açısından görünümü üstüne bir inceleme. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 325-344.

Baydık, B., Ergül, C., & Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Online, 11*(3), 778-789.

Blake, J. (2009). Using the poetry archive in the English classroom. *English Drama Media*, (13), 24-28.

Beth Solow, M. (1980). *Teaching poetry in elementary school.* Eric Number: ED198544. https://eric.ed.gov/?q=speaking+and+poetry&pg=3&id=ED198544

Calp, M. (2020). Türkçe eğitimi ana bilim dalı birinci sınıf öğrencilerinin şiir ve şiir ezberlemeye ilişkin tutum ve eğilimleri üzerine bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi, 49*(226), 345-370.

Cemiloğlu, M. (2003). *Türk dili ve edebiyatı öğretimi.* Alfa Yayınları.

Creswell, J. W. (2013) Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th edition), SAGE Publications, Inc., London.

Coşkun, M. V., & Açık Önkaş, N. (2006). Fonetik laboratuvarı destekli edebiyat öğretimi. *6. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı*. 19-21 Nisan 2006, Kıbrıs.

Covey, S. R. (2006). *The seven habits of highly effective people* (29th Ed.). (Trans. Osman & Filiz Nayır Deniztekin), Varlık Yayınları.

Çelik, C. U. (2006). Sesli ve sessiz okuma ile içten okumanın karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi. (7),* 18-30.

Çetinavcı, U. R., & Tütüniş, B. (2012). Making use of poems to teach English. *The Journal of Language Teaching and Learning. 2*(2), 75-88.

Çevik, A. (2017). Dil öğretiminde edebî metin olarak şiir seçimi. *İnternational Journal of Language Academy. 5(*2), 141-151.

Çıraklı, M. Z. (2019). Mitosun mitosu: Edebiyat ve eleştirinin doğası. *Pasajlar Edebiyat Dergisi Edebiyat Teori Özel Sayısı,* 1(2), 57-70.

Deepa, D. D., & Ilankumaran, M. (2018). Teaching poetry enhances speaking skills-an analysis based on select poems. *International Journal of Engineering & Technology*, 7(4.36), 619-623.

Demir, M. ve Duman, B. (2004). Şiir okumaya dayalı Türkçe öğretimi. *İlmî Araştırmalar Dergisi,* (17), 89-98.

Dilidüzgün, S. (2015). Teaching Turkish as a foreign language through poetry: From words to worlds. *Bilig,* (75), 249-274.

Di Sabato, B. (2017). *Poetry in translation as a tool for language learning* (Trans. Anna Aresi). MOSAICI Learned Online Journal of Italian Poetry; issue poetry in translation; issue poetry in translation directed by Anna Aresi. Section Essays.

Dymoke, S., & Hughes, J. (2009). Bir şiir wiki kullanmak: Ortam, İngilizce öğretmen adaylarını dijital çağda şiir yazma ve şiir yazmayı öğretme konusunda mesleki öğrenmelerinde nasıl destekleyebilir? *İngilizce Öğretimi: Uygulama ve Eleştiri,* (8), 91-106.

Eagleton, T. (2015). *Edebiyat nasıl okunur (Çev. Elif Ersavcı)* (2. Bs.). İletişim Yayınları.

Ediger, M. (2002). Exploring poetry: The reading and writing connection. Education Resources Information Center. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED461827.pdf

Eka Mulatsih, M. V. (2018). Learning poetry as a strategy to develop students' teaching skills. *International Journal of Indonesian Education and Teaching,* 2(2), 120-128.

Freyn, A. L. (2017). Effects of a multimodal approach on ESL/EFL university students' attitudes towards poetry. *Journal of Education and Practice,* 8(8), 80-83.

Glaser, B., & Culler, J. (Eds.). (2019). *Critical rhyth*. The Poetics of a literary life form. Fordham University Press.

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2011). *Anlama teknikleri 1: Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı.* Grafiker Yayınları.

Hühn, P. (2010). Plotting the lyric: Forms of narration in poetry. *Literator-Journal of literary criticism comparative linguistics and literary studies.* 31(3), 17-47.

Irmawati, N. D. (2014). Understanding how to analyze poetry and its implication to language teaching. International Journal of Studies in English Language and Literature, 2(11), 35-45.

Johnson Laird, P. N., & Oatley, K. (2022). How poetry evokes emotions. *Acta Psychologica.* 224(2022), 103506.

Karadeniz, A. (2012). *Modern çözümleme yöntemlerinin şiir çözümleme becerisine etkisi ve şiir öğretiminde kullanılabilirliği* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kaya, M. (2013). Okuma yazma öğretiminde şiir. *Dil ve Edebiyat Dergisi,* 10(1), 49-96.

Kekeç, İ. (2018). Based on his prose, Turgut Uyar's understanding of poetry and Turgut Uyar as a critic. *Academic Journal of Language and Literature*, 2(2), 212-229.

Khan, S. (2020). Why and how to use a poem in ELT classroom. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(3), 803-809. https://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/807

Killander, C. C. (2011). Poetry in foreign language teaching: Aspects of a major challenge. *Lund University Sweden Proceedings of ICERI Conference*: 5618-5626.

Komşu, U. C. (2017). Yetişkin eğitiminde bir öğretim aracı olarak şiirin rolü: Literatür taraması örneği. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 14-1*(27), 1-20.

Kuru Gönen, S. İ. (2018). Implementing poetry in the language class: A poetry-teaching framework for prospective English language teachers. *Advances in Language and Literary Studies,* 9(5), 28-42.

Liu, D. (2019). *The role and effect of poetryin reading for 5-8 years old* (Doctoral Thesis). Universite Toulousele Mirail, Toulouse. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02364991

Locke, T. (2013). The effects of a high-school poetry competition: A case study. *Changing English,* 20(3), 277-291. http://dx.doi.org/10.1080/1358684X.2013.816534

Lockward, D. (1994). Poety and teaching poetry. *English Journal*, 83(5), 65-70.

Maroua, R. (2017). Understanding, appreciating and teaching poetry. *Journal of English Language and Literature.* 8(3), 1-3.

Masbuhin, R. E., & Yu Liao, F. (2017). English teachers' desire to teach poetry: The impact of educational backgrounds, belief towards poetry and level of confidence. *Literature in Language Teaching,* 16(1), 21-36.

MEB. (1981). Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı. *Tebliğler Dergisi,* 2098, 327-356.

MEB. (2016*). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (1-8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

MEB. (2019). Türkçe *dersi öğretim programı (1-8. sınıflar).* Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.

Mittal, R. (2016). Poetry is language at its most distilled and powerful: Bringing poetry in language classes can make language understanding and communication skills better. *Linguistics and Literature Studies,* 4(1), 52-56.

Newsome, K. E. (2008). Using poetry to ımprove fluency and comprehension in third-grade students. *Georgia Educational Researcher, 6*(1), 1-18.

Nojoumian, A. A. (2007). Reader oriented strategies for teaching poetry. *TELL*, 1(4), 119-136.

Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe öğretimi.* Anı Yayımcılık.

Pudewa, A. (2016). *Linguistic development through poetry memorization teacher's manual* (2. Ed.). February 2016, Institute for Excellence in Writing, L.L.C.

Reppert, K. R. (2004). *Literature and the development of oral fluency: A study using poetry and children's literature an adults ESL instruction* (Master's Thesis). Iowa State University, Iowa.

Reutzel, D. R., & Juth, S. (2014). Supporting the development of silent reading fluency: An Evidence-Based framework for the intermediate grades (3-6). *International Electronic Journal of Elementary,* 7(1), 27-46.

Saka, F. Ö. (2014). Şiirle çocuklara yabancı dil öğretimi. *Dil Dergisi*, (164), 26-38.

Seçkin Polat, Ö. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde şiire kültürel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

Sever, S. (2013). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayınları.

Sever S. (1996). Tevfik Fikret ve çocuk şiirleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 29(1), 31-47.

Siaska, N. (2017). Poetry as a means of developing future teachers-philologists' speaking skills. *Science and Education,* (4), 10-13.

Silverman, H. L. (1996). The topology of spirituality in poetry therapy. *Journal of Poetry Therapy*, 10(2), 95-98.

Sreeja, P. S., & Mahalakshmi, G. S. (2016). Emotion recognition from poems by maximum posterior probability. *Journal of Computer Science an Information Security*, (14), 36-43.

Suma, M. (2020). Assessing expression in the poetry reading skills of elementary students. *International Journal of Language Education, 4*(3), 420-431. https://doi.org/10.26858/ijole.v4i3.14658

Şimşek, Ş. (2017). Konuşma ve yazma etkinliklerinde şiir metinlerinin kullanımı. *Turkish Studies, 12*(34), 371-380.

Temizyürek, F., & Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Nobel yayıncılık.

Tezgör, A. H. (2010). *Türk şiirinin Cumhuriyet'ten günümüze kadar geçirdiği biçim ve içerik değişimlerinin Türkçe ders kitaplarındaki yansımasına eleştirel bir bakış* (Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Toraman, M. (2019). *The effect of rhyme table application on poetry writing attitudes of middle school students* (Master's Thesis). Kütahya Dumlupınar University Institute of Educational Sciences. Kütahya.

Turan, L., & Gücüyeter, B. (2005). Çocuklar için yazılan her manzumeye şiir denir mi? *Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(2), 189-205.

Türk Dil Kurumu (TDK). (2022). Güncel Türkçe Sözlük. https://sozluk.gov.tr/. Erişim Tarihi: 30 Haziran 2022.

Wilson, A. (2013). A joyous lifeline in a target-driven job: Teacher's metaphors of teaching poetry writing. *Cambridge Journal of Education, 43*(1), 69-87.

Xerri, D. (2012). Poetry teaching and multimodality: Theory into practice. *Creative Education,* 3(4), 507-512.

Yıldırım, E. (2012). *Şiirin Türkçe eğitimindeki işlevi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin yerinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.

Yıldız, B., ve Taşkaya, S. M. (2021). Şiir yazma teknikleri ile uygulama önerileri. *Ulusal Eğitim Dergisi,* 1(24 Kasım Öğretmenleri Günü Özel Sayısı), 80-106.

An Evaluation of 2005 & 2018 Social Studies Curriculum in Turkey: SWOT Analysis

Assoc. Prof. Dr. Gökçe Kılıçoğlu
Gazi University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-6125-1853
gkilicoglu@gazi.edu.tr

Assist. Prof. Dr. Arcan Aydemir
Artvin Çoruh University - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8110-954X
arcan.aydemir@artvin.edu.tr

Abstract

The main aim of the research is to explore the views of social studies educator academics, social studies teachers, and social studies novice teachers regarding the Social Studies Curriculum (SSC) published in Turkey between 2005 and 2018 in the light of SWOT analysis dimensions. Thus, the views on the programmes are discussed in the context of their strengths, weaknesses, the opportunities that they offer, and the concerns that they may raise. In the study, which was based on the qualitative approach, the phenomenology model was used. The sampling group of the research consists of 36 participants, who were determined on a voluntary basis from social studies educator academics, social studies teachers, and social studies novice teachers. A data collection tool was prepared in line with expert opinion in order to receive participants' views, taking into account the four dimensions of the SWOT analysis. The data was analysed through content analysis. As a result of the research, it was concluded that while the participants expressed such views as more detailed explanations about the strengths of 2005 SSC, its student-centeredness, and the adoption of a constructivist approach, their views for the 2018 SSC were about its strengths such as the increase of numbers in values and skills and the inclusion of active citizenship. In addition, they expressed that the weakness of the 2005 SSC was that it had a complex structure and the lack of skill value diversity, whilst for the 2018 SSC it was that it did not include examples of activities for teachers. Participants, who stated that both 2005 and 2018 SSCs offered opportunities for students, teachers, and parents, also claimed that SSCs might cause some concerns such as the inability to complete the curriculum preparation timely, the inability to teach concepts and skills effectively, and the lack of understanding of the content.

Keywords: *Social studies, Curriculum, Social studies curriculum, Swot analysis*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 275-296

Research Article

Received: 2022-09-01
Accepted: 2022-10-21

Suggested Citation

Kılıçoğlu, G. & Aydemir, A. (2022). An evaluation of 2005 & 2018 social studies curriculum in Turkey: SWOT analysis. *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 275-296. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1169598

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: The rapid change in science and technology, the change in the needs of individuals and society, the innovations in learning-teaching theories and approaches, and the developments they bring have also affected the roles expected from individuals. With this change, there are people defined as those with qualifications, who can produce information, use it functionally in their lives, solve problems, think critically, be entrepreneurial and determined, have communication skills, empathise, and contribute to society and culture, etc. (MEB [Ministry of Education], 2018). Curriculum aims to serve the education of individuals to equip them with these characteristics. Therefore, curricula are updated and evaluated at regular intervals in accordance with the conditions of the day so that they can, and do, respond to the needs of individuals, society, and the country in this way. Social Studies Curriculum (SSC) is one of the curricula that are evaluated and updated in certain periods, being affected by the changing education-teaching approach.

Courses comprising social studies course subjects were delivered as separate courses namely history, geography, and citizenship courses in 1924, 1927, 1930, 1931, 1938, 1949 curricula. Social studies course was firstly delivered in the 1968 curriculum of primary education encompassing the courses of history, geography, and citizenship (Sönmez, 2005), and since 1972, it has started to be delivered in lower-secondary education. In the 1980s, with the effect of the political state of the period, the social studies course was replaced by the "*National History*" and "*National Geography*" courses. In 1998, these courses were abolished and renamed as "*social studies*" course (Öztürk & Dilek, 2004) and it is currently being taught in the Years 4, 5, 6, and 7 of primary and lower secondary education with this name.

As it is necessary to re-adjust the curricula in line with the requirements of the given era, it is also inevitable to remove them and replace them with new ones, since the curricula prepared in order to adapt to the conditions of the given era gradually become unable to meet the needs of the period that they are in and lose their functionality. This necessitates evaluating all curricula in and over time (Tay, 2017). Various evaluations were made for SSC in 1998, 2005, and 2017, and several transformations were made as outcomes of these evaluations.

Although important changes were reflected in 2018 on the 2005 SSC, the foundation of the curriculum, which lied at the constructivist approach with features such as student and activity-centredness, collective teaching, and thematic approach, were preserved (Eker, 2020). When evaluated holistically, it can be stated that while there is a significant decrease in the number of outcomes in 2018 SSC compared to the 2005 SSC, with a simpler structure in the 2018 curriculum, there is an increase in the number of skills, and the curriculum has been strengthened with the addition of literacy skills and teacher competencies.

When the literature is examined, it is possible to come across studies on the evaluation of both the 2005 and 2018 social studies lesson curriculum. While some of these studies are the evaluation of the 2005 curriculum (Akpınar & Aydemir, 2012; Altunöz, 2008; Arslantaş, 2006; Ayten, 2006; Coşkun, 2007; Çalışkan, 2014; Dinç & Doğan, 2010; Doğan Çeken, 2006; Doğanay & Sarı, 2008; Ece, 2007; Erköse, 2007; Ersoy, 2009; İncekara, 2011; Kırtay, 2007; Sağlam, 2014; Ünal & Başaran, 2010; Yazar, 2008) and some are for the 2018 curriculum (Altay, 2020; Çeliktaş & Sönmez, 2021; Döner & Gülüm, 2019; Öztürk & Kafadar, 2020; Turan, 2018), some others are studies for the comparison of both curricula (Can, 2019; Eker, 2020; Kalaycı & Baysal, 2020; Selvi, 2018; Sözen & Ada, 2018). When the studies are examined in general, it is seen that these studies are carried out in such forms as teachers' views or researchers' examination of the curricula. In addition, although there are curriculum evaluation studies in the literature, using SWOT analysis, it is seen that studies in which social studies curricula are evaluated in accordance with different techniques such as SWOT analysis are insufficient. SWOT analysis, which is an analysis approach that can be used in the evaluation of any service, product, or process, is a combination of the initials of the English expressions of these concepts (S: Strengths, W: Weaknesses, O: Opportunities, T: Threats), in which strengths and weaknesses, opportunities and threats are determined. It is a type of analysis (Dam, 2017; Küçük, 2022). SWOT analysis helps an organisation in developing strategic plans and its decision-making processes by analysing four different aspects of organisation's resources (strengths, weaknesses, opportunities, and threats) (Gretzky, 2010). SWOT analysis includes

studies that enable to use advantages, overcome weaknesses, benefit from opportunities, and be prepared for threats (Hamdioğlu, 2002). SWOT analysis offers a number of benefits as a thought development technique. The first of these is that it helps to determine the current situation in the solution of a problem, whereas the other is that it allows to provide predictions and suggestions for the future (Dam, 2017). Although SWOT analysis is a technique used in the evaluation of some organisations in the field of business, it can be said that it is also used in some studies in the field of education (Akçöltekin vd., 2022; Daniela, 2017; Emek, 2021; Ezin, 2021; Kurtipek, et al.,2020; Özan, et al., 2015; Özköse, et al., 2013; Satria & Shahbana, 2020; Topuz, et al., 2017; Westhues, et al., 2001). In fact, the use of SWOT analysis in the field of education will be beneficial for situation analysis and strategic decision-making training (Valentin, 2001). Examples of studies in which SWOT analysis is conducted for the evaluation of science curriculum in the field of education are available in the literature (Koca, 2015; Koçulu, et al., 2019). However, no study was found in which social studies curriculum was evaluated with SWOT analysis. In this context, it is thought that it will contribute to the literature by considering the opinions of social studies educator academics, teachers, and novice teachers about social studies lesson curriculum in the direction of SWOT analysis.

Method: Phenomenology, which is one of the qualitative research designs, was used in the research. The sampling group of the research consists of social studies teachers, social studies educator academics, and social studies novice teachers determined in accordance with the main aim of the research. While selecting the sampling group, it was diligently ensured that there were people who had knowledge about SSCs and were equipped to make evaluations. In this context, especially social studies novice teachers who took the "*Social Studies Lesson Curriculum*" lesson were included in the research process.

A data collection tool was prepared by taking into account the content of the analysis technique suitable for each dimension of SWOT analysis in order to get an opinion on the four dimensions of the analysis, namely strengths, weaknesses, opportunities, and concerns (Dam, 2017; Gretzky, 2010; Küçük, 2022). In addition, questions aimed at revealing some demographic characteristics for different sampling groups (such as a title question for the academics' form, a seniority question for the teacher form) were also prepared and added to the semi-structured interview schedule. The form was finalised by taking expert opinion.

Content analysis was used to analyse the data. Codes were created in line with the opinions of the participants, and the data were categorised and put in a table according to the SWOT analysis dimensions and participant profiles.

Findings: In the study, firstly, the participants were asked what the strengths of the 2005-2018 SSC were. While an important part of the academics answered this question by including details and examples of activities in the 2005 curriculum, the teachers expressed the opinion that the 2005 curriculum should guide the teacher and there should not be an intense content. When we look at the answers given by academics, teachers, novice teachers about the strengths of the 2005 curriculum, it was determined that they consider the adoption of the constructivist approach and the student-centredness of the curriculum positively. Academics, teachers, and novice teachers stated that the decrease in the number of outcomes in the curriculum and the increase in the number of skills were the strengths of the 2018 SSC. In addition, teachers stated that the curriculum is far from traditional, and the novice teachers stated that the inclusion of active citizenship in the curriculum is one of the strengths of the curriculum. When the answers given to the questions posed to social studies educator academics, social studies teachers, and social studies novice teachers regarding the weaknesses of the 2005 and 2018 SSCs are examined, it is seen that the participants shared a common opinion regarding the weaknesses of the 2005 SSC that the content of the curriculum is intense, the number of values and skills is low, although academics also stated that there are no literacy skills, and novice teachers stated that the competencies were not included in the curriculum, which were for them among the weaknesses of the curriculum. Another question asked to the participants in the study is what the opportunities offered by the 2005-2018 SSC were. While the academics participating in the study answered this question as that the 2005 curriculum focused on value and skill teaching, was student-centred, and encouraged the use of alternative assessment-evaluation methods, teachers stated that the content was easy to transfer, see the

deficiencies in terms of parenting, and novice teachers stated that the knowledge was constituted by students themselves and that aim was to ensure permanent learning.

Regarding the opportunities offered by the 2018 curriculum, the participants expressed their opinions by focusing on the reduction of the number of outcomes, having skill-based content, including activities, focusing on technology, providing simplified content, raising effective citizens, and learning values.

Finally, a question was asked to the participants with regards to the concerns created by the 2005 SSC. When the answers given to this question are examined, it is seen that the answers given in the form of not being able to complete the curriculum preparation, students' not being able to understand the curriculum adequately, not providing permanent learning as a result of the curriculum being based on rote, incomplete acquisition of skills, and inability to raise effective citizens, while some of the participants stated that the 2005 curriculum did not raise any concerns.

The answers to the concerns regarding the 2018 SSC are the inability to teach skills, values, and concepts due to the inadequacies in the content, the inability to complete the curriculum (time constraint), and another finding obtained from the data is that there are participants with the response that it did not raise any concerns to them.

Suggestions: In line with the findings obtained within the scope of the research, some suggestions can be put forward:

- Techniques such as SWOT analysis, which include detailed analysis of processes, products or businesses, can be used more especially in educational processes, especially in the planning and situation assessment stages, and accordingly improvement studies.
- Weaknesses put forward for the programs can be eliminated by considering them in the next program preparation process. In addition, the concerns regarding the findings obtained in the research on the implementation and development phases of the program can also be taken into account in the program update studies.

Türkiye'deki 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programlarına Yönelik Bir Değerlendirme: Swot Analizi

Doç. Dr. Gökçe Kılıçoğlu
Gazi Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-6125-1853
gkilicoglu@gazi.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Arcan Aydemir
Artvin Çoruh Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0001-8110-954X
arcan.aydemir@artvin.edu.tr

Özet

Araştırmanın temel amacı 2005 ve 2018 yıllarında Türkiye'de yayımlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (SBDÖP)' na yönelik sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyen, sosyal bilgiler öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmen adayı görüşlerini swot analizi boyutları doğrultusunda ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda programlara yönelik görüşler programların güçlü yönleri, zayıf yönleri, sundukları fırsatlar, oluşturabilecekleri endişeler bağlamında ele alınmıştır. Nitel yaklaşımın temel alındığı çalışmada fenomenoloji (olgu bilim) modeli kullanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenmiş, sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarından oluşan toplam 36 katılımcı oluşturmaktadır. SWOT analizinin dört boyutu (güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve endişeler) dikkate alınarak katılımcıların görüşlerini almak üzere uzman görüşü doğrultusunda veri toplama aracı hazırlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların 2005 SBDÖP'ün güçlü taraflarına yönelik daha çok ayrıntılı açıklamaların yer alması, öğrenci merkezli olması ve yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi gibi görüşler ileri sürerken; 2018 SBDÖP'ün güçlü yönlerine yönelik değer ve beceri sayısının artması ile etkin vatandaşlığın dahil edilmesi gibi görüşler ileri sürdüklerine ulaşılmıştır. Buna ek olarak 2005 SBDÖP'ün zayıf yönü karmaşık bir yapıya sahip olması, beceri ve değer çeşitliliğinin az olması şeklinde ifade edilirken; 2018 SBDÖP'ün ise öğretmenlere yönelik etkinlik örneklerinin yer almaması şeklinde ifade edilmiştir. Hem 2005 hem de 2018 SBDÖP'lerin öğrenci, öğretmen ve veli açısından fırsatlar sunduğunu ifade eden katılımcılar; SBDÖP'lerin müfredatın yetiştirilememesi, kavram ve beceri öğretiminin etkin bir şekilde yapılamaması ve içeriğin anlaşılmaması gibi bir takım endişelere sebep olabileceğini de ileri sürmüşlerdir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal bilgiler, Öğretim programı, Sosyal bilgiler dersi öğretim programı, Swot analizi*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 275-296

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-09-01
Kabul: 2022-10-21

Önerilen Atıf

Kılıçoğlu, G. ve Aydemir, A. (2022). Türkiye'deki 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarına yönelik bir değerlendirme: Swot analizi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 275-296. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1169598

GİRİŞ

Bilim ve teknolojide meydana gelen hızlı değişim, bireylerin ve toplumun ihtiyaçlarının değişimi, öğrenme-öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilikler ve beraberinde getirdiği gelişmeler, bireylerden beklenen rolleri de etkilemiştir. Bu değişim ise bilgiyi üretebilen ve yaşamında işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bireylere gerekliliği işaret etmektedir (MEB [Milli Eğitim Bakanlığı], 2018). Öğretim programları bu özelliklere sahip bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır. Dolayısıyla öğretim programları günün şartlarına uygun olarak belirli aralıklarla güncellenmekte ve değerlendirilmekte; böylece bireylerin, toplumun ve ülkenin ihtiyaçlarına bu şekilde cevap verebilmektedir. Değişen eğitim-öğretim anlayışından etkilenerek belirli dönemlerde değerlendirme ve güncelleme yapılan öğretim programlarından biri de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (SBDÖP)'dır.

Sosyal bilgiler dersi konularını içeren dersler 1924, 1927, 1930, 1931, 1938, 1949 programlarında tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi dersleri olarak ayrı ayrı dersler şeklinde verilmiştir. Sosyal bilgiler dersi ilk kez 1968 programıyla tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri bir çatı altında toplanarak ilkokul kademesinde okutulmuş (Sönmez, 2005), 1972 yılından itibaren de ortaokullarda okutulmaya başlanmıştır. 1980'li yıllara gelindiğinde dönemin siyasi yapısının da etkisiyle sosyal bilgiler dersi yerini "*Milli Tarih*" ve "*Milli Coğrafya*" derslerine bırakmıştır. 1998 yılında ise bu dersler kaldırılarak tekrar "*Sosyal Bilgiler*" dersi adını almış (Öztürk ve Dilek, 2004), günümüzde de bu isimle "*Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*" kılavuzluğunda ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıflarda halen okutulmaya devam etmektedir.

Öğretim programlarının çağın gerekleri doğrultusunda değişimi bir gereklilik olduğu gibi kaldırılıp yerine yenisinin getirilmesi de kaçınılmazdır. Çünkü döneminin koşullarına uyum sağlayabilmek için hazırlanan öğretim programları zamanla içinde bulundukları dönemin ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelirler ve işlevselliklerini yitirirler. Bu durum da bütün programların zamanla ve zaman içinde değerlendirilmesini gerekli hale getirir (Tay, 2017). SBDÖP'te de 1998, 2005, 2017 yıllarında çeşitli değerlendirmeler yapılmış ve bu değerlendirmelerin sonucunda bazı değişikliklere gidilmiştir.

2005 yılına kadar ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık anlayışı ile hazırlanan öğretim programlarının uygulamasında esasicilik ve daimicilik anlayışı ön planda olmuştur. 2005 yılında uygulanmaya başlanan SBDÖP ise sosyal oluşturmacılık anlayışı temelinde hazırlanmıştır. Bu anlayış doğrultusunda hazırlanan SBDÖP'ün önceki programlardan birçok açıdan farklılık gösterdiği ve tematik anlayışa göre hazırlandığı görülmektedir (Tay, 2017). 2005 SBDÖP'ünde Türk milli eğitiminin ve sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarına, SBDÖP'ün yaklaşımına ve vizyonuna, öğrenme alanlarına, programın temel öğeleri olarak isimlendirilen kavram, değer, beceri boyutlarına, her bir sınıf düzeyinde edinilmesi istenen kazanımlara, Atatürkçülük konularına, derste kullanılabilecek bazı yöntem ve teknikler ile ölçme-değerlendirme öğelerine yer verilmiştir (Çoban ve Akşit, 2018). 2005 programına göre sosyal bilgiler dersi 4. sınıftan 7. sınıfa kadar okutulan, haftalık 3 (ders) saat olan bir derstir. 2005 yılı SBDÖP dört yıllık bir uygulamanın ardından uygulama sırasında ortaya çıkan olumlu - olumsuz değerlendirmeler ve araştırmalar dikkate alınarak ilk olarak 2009 yılında daha sonra ise 2012 ve 2015 yıllarında güncellenmiştir. Bu güncellemeler programda önemli farklılıklar oluşturmamıştır (Turan, 2018). SBDÖP ile ilgili olarak yapılan son güncelleme ise 2017 yılında gerçekleşmiştir. 2017 yılında taslak olarak düzenlenen öğretim programı, ilgili kişi ve kurumlardan gelen öneri ve eleştiriler dikkate alınarak güncellenmiş ve 2018 yılında uygulanmaya başlanmıştır. Özellikle 2005 ve 2018 SBDÖP'ler ise içerik olarak bazı farklılıklar barındırmaktadır. 2005 ve 2018 SBDÖP'lerindeki bu farklılıklar genel olarak şu şekilde ifade edilebilir (Altay, 2020; Eker, 2020; Selvi, 2018; Sözen ve Ada, 2018; Tay, 2017):

- 2005 SBDÖP' te genel amaçlar 17 maddede toplanırken 2018 SBDÖP' te bu amaçlar temel alınmış ve bunlar üzerinde bazı değişiklikler yapılarak 18 özel amaç oluşturulmuştur.
- 2018 SBDÖP'te 2005 SBDÖP'ten farklı olarak doğrudan öğrenme alanlarına yer verilmemiş ve 2005 SBDÖP'te ünite anlayışı bırakılmıştır.
- 2005 SBDÖP' te öğrenme alanı sayısı 9 iken; 2018 öğretim programında bu sayı 7'ye düşürülmüştür; bazı öğrenme alanları ise tek bir öğrenme alanında birleştirilmiştir.

- 2005 programında yer alan kavramlar ve kavramların veriliş düzeyi; Atatürkçülük konuları; aradisiplinlerle ilişkilendirmeler ve etkinlikler gibi kısımlar, 2018 SBDÖP'ten çıkarılmış, doğrudan verilecek değer ve beceriler gibi bölümler 2018 SBDÖP'te yer almamıştır.
- 2018 SBDÖP'te kazandırılmak istenen beceriler Türkiye Yeterlilik Çerçevesi başlığı altında toplanmış 8 tane yetkinlik maddesi şeklinde sunulmuştur. 2018 program kılavuzunda ayrı bir başlık altında yetkinlik alanları belirtilmiştir.
- 2005 SBDÖP' te yer almayan, ilköğretimden ortaöğretimdeki tüm düzey ve derslerde yer alan 10 "*kök değer*" 2017 SBDÖP' e eklenmiştir. 2005 SBDÖP' te 20 olan genel değer sayısı 2017 SBDÖP' te 18'e düşmüştür.
- 2005 programında 15 tane beceriye yer verilirken, 2018 programında 27 tane beceriye yer verilmiştir. 2005 SBDÖP'te bulunan 13 tane beceri korunarak bu becerilere 14 tane daha yeni beceri eklenmiştir.
- 2005 SBDÖP'te 2018 yılında önemli değişiklikler yapılmış olmasına karşın programın temel anlayışı olan yapılandırmacı yaklaşım, öğrenci ve etkinlik merkezli, toplu öğretim ve tematik yaklaşım özellikleri korunmuştur.

Genel olarak değerlendirildiğinde 2018 SBDÖP'ün sade bir yapıda olduğu 2005 programına göre kazanım sayısında ciddi bir azalma olurken, beceri sayısında artışın olduğu, okuryazarlık becerilerinin ve öğretmen yetkinliklerinin programa dahil edilerek bu anlamda programın güçlendirildiği ifade edilebilir.

Alan yazın incelendiğinde gerek 2005 gerekse 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının değerlendirilmesini konu edinen çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmaların bir kısmı 2005 (Akpınar ve Aydemir, 2012; Altunöz, 2008; Arslantaş, 2006; Ayten, 2006; Coşkun, 2007; Çalışkan, 2014; Dinç ve Doğan, 2010; Doğan Çeken, 2006; Doğanay ve Sarı, 2008; Ece, 2007; Erköse, 2007; Ersoy, 2009; İncekara, 2011; Kırtay, 2007; Sağlam, 2014; Ünal ve Başaran, 2010; Yazar, 2008) bir kısmı 2018 programının değerlendirildiği (Altay, 2020; Çeliktaş ve Sönmez, 2021; Döner ve Gülüm, 2019; Öztürk ve Kafadar, 2020; Turan, 2018) çalışmalarken; bir kısmı da her iki programın karşılaştırılmasına yönelik çalışmalardır (Can, 2019; Eker, 2020; Kalaycı ve Baysal, 2020; Selvi, 2018; Sözen ve Ada, 2018). Çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde bu çalışmaların öğretmen görüşlerine odaklandığı veya doküman (öğretim programı) incelemesi şeklinde gerçekleştirildiği görülmektedir. Bunun yanı sıra literatürde SWOT analizi kullanılarak gerçekleştirilen program değerlendirme çalışmaları (Koca, 2015; Koçulu, vd., 2019) olsa da özellikle SBDÖP'lerin SWOT analizi gibi farklı tekniklere göre değerlendirildiği çalışmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Herhangi bir hizmet, ürün veya süreç değerlendirmede kullanılabilecek bir analiz yaklaşımı olan SWOT analizi güçlü ve zayıf yönlerin, fırsat ve tehditlerin/endişelerin belirlendiği, bu kavramların İngilizce ifadelerinin baş harflerinin birleşmesiyle (S: Strenghts, W: Weaknesses, O: Opportunities, T: Threats) oluşan bir analiz türüdür (Dam, 2017; Küçük, 2022). Swot analizi bir kuruluşun kaynaklarını dört farklı açıdan (güçlü yönler, zayıf yöneler, fırsatlar ve tehditler) analiz ederek stratejik planlar geliştirme ve karar alma süreçlerine yardımcı olur (Gretzky, 2010; Phadermrod, vd., 2019). SWOT analizi, üstünlükleri kullanma, zayıf yönlerin üstesinden gelme, fırsatları değerlendirme ve tehditlere karşı hazırlıklı olmayı sağlayan çalışmaları kapsar (Hamdioğlu, 2002).

SWOT analizi düşünce geliştirme tekniği olarak bir takım faydalar sunmaktadır. Bunlardan ilki bir sorunun çözümünde mevcut durumun tespitini belirlemeye yardımcı olmak; diğeri ise, geleceğe yönelik tahmin ve öneriler sunmaktır (Dam, 2017). SWOT analizi, işletme alanında bir takım kuruluşların değerlendirilmesinde kullanılan bir teknik olsa da eğitim alanındaki bazı çalışmalarda da kullanıldığı söylenebilir (Akçöltekin vd., 2022; Daniela, 2017; Emek, 2021; Ezin, 2021; Kurtipek vd., 2020; Özan, vd., 2015; Özköse, vd., 2013; Satria ve Shahbana, 2020; Topuz, vd., 2017; Westhues, vd., 2001). Öyle ki eğitim alanında durum analizi ve stratejik karar verme sürecinde SWOT analizinin kullanılması fayda sağlayacaktır (Valentin, 2001). Eğitim alanında fen bilimleri öğretim programlarının değerlendirmesine yönelik SWOT analizinin yapıldığı çalışma örnekleri literatürde yer almaktadır (Koca, 2015; Koçulu, vd., 2019). Ancak SBDÖP'lerin SWOT analizi ile değerlendirildiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda çalışmada sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyen, sosyal bilgiler öğretmeni ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının SBDÖP'lere yönelik görüşlerinin SWOT analizi doğrultusunda ele alınmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın temel amacı sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2005 ve 2018 SBDÖP'ler hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin güçlü yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?
2- Sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin zayıf yönlerine yönelik görüşleri nelerdir?
3- Sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin sunduğu fırsatlara yönelik görüşleri nelerdir?
4- Sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin oluşturduğu/oluşturabileceği endişelere yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına, verilerin analizine ve araştırma etiğine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji (olgubilim) kullanılmıştır. Fenomenoloji, algıların ve bilinçlerin özüne odaklanarak bu özün tanımlanmasına olanak tanır (Merleau-Ponty ve Bannan, 1956). Çalışma kapsamında da 2005 ve 2018 SBDÖP'lere yönelik sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adayı algıları derinlemesine incelenmiş, SWOT analizi boyutları (güçlü yönler, zayıf yönler, sunduğu fırsatlar, oluşturabileceği endişeler) kapsamında karşılaştırma yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim çalışmalarında kullanılan amaçlı örnekleme yönetimi (Onat Kocabıyık, 2016) ile belirlenen çalışma grubunu araştırmanın temel amacına uygun olarak belirlenen, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında çeşitli devlet kurumlarında çalışmakta olan sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve bir devlet üniversitesinde 2.sınıfta öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubu seçilirken özellikle SBDÖP'lere ilişkin bilgi sahibi olan ve değerlendirme yapabilecek donanıma sahip kişiler olmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda özellikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarından "*Sosyal Bilgiler Öğretim Programları*" dersini alanlar sürece dahil edilmiştir. Bu yüzden sosyal bilgiler öğretmen adaylarından veriler dönem sonunda toplanmıştır. Çalışma grubunda yer alan katılımcılara yönelik bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. *Çalışma grubuna ilişkin bilgiler*

Sosyal Bilgiler Eğitimcisi Akademisyenler		**n**
Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	4
Unvan	Doçent	4
	Dr. Öğr. Üyesi	2
	Arş. Gör. Dr.	2
	Arş. Gör.	2
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Yönelik Bilgiler		
Cinsiyet	Kadın	5
	Erkek	6
Kıdem	5-7 Yıl	4
	8 Yıl ve Üstü	7
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı		
Cinsiyet	Kadın	9
	Erkek	6
	Toplam Katılımcı	36

Tablo 1 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyen katılımcıların 6'sı kadın, 4'ü erkek olmak üzere toplam 10 kişiden oluştuğu görülmektedir. Ayrıca Katılımcıların çoğu doçent (n=4) unvanına sahiptir. Buna ek olarak 6'sı erkek toplam 11 sosyal bilgiler öğretmeni ile 9'u kadın olmak üzere toplam 15 sosyal bilgiler öğretmen adayının da çalışmada yer aldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan toplam katılımcı sayısı ise 36 şeklidedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışma kapsamında SWOT analizinin dört boyutu (güçlü yönler, zayıf yönler, fırsatlar ve endişeler) (Dam, 2017; Gretzky, 2010; Küçük, 2022) dikkate alınarak veri toplama aracının taslak hali oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak görüşme formu 1 sosyal bilgiler öğretmeni, 1 sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyen ve 1 sosyal bilgiler öğretmen adayına uygulanmıştır. Bu aşamada soruların anlaşılıp anlaşılmadığına ve kapsamlı cevaplar üretmeye uygun olup olmadığına yönelik dönütler alınmıştır. Bu dönütler doğrultusunda özellikle bazı soruların katılımcılar tarafından doğru ve eksizlik bir şekilde anlaşılmadığına ulaşılmış, sorulara bazı açıklamalar eklenmiştir. Buna ek olarak form 2 farklı uzmanın (sosyal bilgiler alan eğitimcisi ve program geliştirme uzmanı) görüşüne de sunulmuş, görüşler doğrultusunda formda bir takım değişiklikler (Sorularla ilgili açıklamalar, kullanılan kelimelerin değiştirilmesi gibi) yapılmıştır. Elde edilen dönütler sonucunda özellikle zayıf yönlerle endişeleri, güçlü yönlerle de sunduğu fırsatları odağına olan soruların birbiriyle benzer olduğuna ulaşılmış, bu durum da benzer cevapların verilme riskinin ortaya çıkabileceğine sebep olmuştur. Bu yüzden soruların aynı şekilde anlaşılıp cevaplanmaması için sorulara açıklamalar eklenmiştir. Örneğin taslak formda yer alan "*2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın sunduğu fırsatlar nelerdir?*" sorusuna "*Bu soruyu öğretmen, öğrenci, eğitim sistemi, veli ve toplum gibi açılardan ele alarak cevaplandırabilirsiniz.*" açıklaması eklenmiştir. Buna ek olarak formun başında araştırma ile ilgili açıklama yapılarak katılımcı teyidi alınmış, farklı çalışma gruplarına yönelik bir takım demografik özellikleri ortaya çıkarma amaçlı sorular (örneğin akademisyen formuna unvan sorusu, öğretmen formunda kıdem sorusu gibi) da hazırlanarak yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer verilmiştir. Aşağıda yarı yapılandırılmış görüşme formundaki temel sorular yer almaktadır:

1. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın güçlü yönleri nelerdir?
2. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın güçlü yönleri nelerdir?
3. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (geliştirilmesi gereken) zayıf yönleri nelerdir?
4. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın (geliştirilmesi gereken) zayıf yönleri nelerdir?
5. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın sunduğu fırsatlar nelerdir? (Bu soruyu öğretmen, öğrenci, eğitim sistemi, veli ve toplum gibi açılardan ele alarak cevaplandırabilirsiniz.)
6. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın sunduğu fırsatlar nelerdir? (Bu soruyu öğretmen, öğrenci, eğitim sistemi, veli ve toplum gibi açılardan ele alarak cevaplandırabilirsiniz.)
7. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın oluşturduğu veya oluşturabileceği endişeler nelerdir? (Bu soruyu cevaplarken programın geliştirilmesi, içeriği (değer, beceri ve kavram boyutunda) ve uygulanmasını göz önünde bulundurabilirsiniz.
8. 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın oluşturduğu veya oluşturabileceği endişeler nelerdir? (Bu soruyu cevaplarken programın geliştirilmesi, içeriği (değer, beceri ve kavram boyutunda) ve uygulanmasını göz önünde bulundurabilirsiniz.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda katılımcı görüşleri doğrultusunda kodlar oluşturulmuş, veriler SWOT analizi boyutlarına ve katılımcı türlerine göre kategorize edilerek tablolaştırılmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında katılımcı görüşlerinde vurgulanan ögeler dikkate alınmıştır. Katılımcı görüşlerine göre programın içerik, öğrenci, öğretmen adayı, veli, eğitim sistemi ve uygulama gibi boyutlarda değerlendirildiği tespit edilmiş, katelgoriler de buna göre oluşturulmuştur. Kod ve kategori geliştirme nitel veri analizinin merkezini oluşturmaktadır. Kategori ve kod geliştirme sürecinde araştırmacı (Creswell, 2021);

- Ayrıntılı tanımlamalar oluşturma,
- Temalar ve alt boyutlar geliştirme,
- Kendi görüşü veya literatürdeki farklı bakış açıları doğrultusunda yorumlar elde etme fırsatı bulur.

Bu çalışmada da ham veriler ayrıntılı bir şekilde incelendikten sonra, litaratürdeki ilgili çalışmalar ve uzman görüşü doğrultusunda kategori ve kodlar oluşturulmuş, ham verinin oluşturulan kodları, kodların da kategorileri kapsama durumu ve uygunluğu, hem araştırmacılar hem de alan uzmanı görüşü doğrultusunda incelenmiştir. İnceleme sonucunda fikir ayrılığına düşülen konular tartışılarak gerekli düzenlemeler sonrasında fikir birliğine varılmış, kod ve kategorilere son hali verilmiştir. Tablolarla ifade edilen verilerin altında katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiş, katılımcı görüşleri bazı kodlarla ifade edilmiştir. Bu bağlamda *"A: Akademisyen, Ö: Öğretmen, ÖA: Öğretmen Adayını"* ifade etmektedir.

Araştırma Etiği

Araştırma öncesinde içeriğin bilimsel araştırma ve yayın etiği uygunluğunun belirlenmesi amacıyla "*Artvin Çoruh Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu*"na başvuruda bulunulmuştur. İlgili kurulun 05.04.2022 tarih ve E-18457941-050.99-45379 sayılı kararı gereği çalışma etik açıdan uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Araştırma kapsamında katılımcı görüşleri bir takım kategorilere ayrılarak incelenmiştir. Her bir kategori 2005 ve 2018 yıllarında yayınlanan SBDÖP'lere ilişkin görüşler kapsamında oluşturulan kodlarla ifade edilmiştir. Buna ek olarak oluşturulan tablolarda kodların katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklıklarına da yer verilmiştir. Bulgular SBDÖP'lerin güçlü yönleri, zayıf yönleri, sunduğu fırsatlar ve oluşturabileceği endişeler bağlamında ele alınarak alt başlıklar şeklinde ifade edilmiştir.

1- 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin Güçlü Yönlerine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler eğitimcisi olan akademisyenlerin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin güçlü yönlerine yönelik görüşleri alınmış ve bir takım bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda Tablo 2'de 2005 ve 2018 SBDÖP'lerine yönelik sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin güçlü yönlerine ilişkin akademisyen görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP Güçlü Yönleri	*f*	Kategori	2018 SBDÖP Güçlü Yönleri	*f*
İçerik	Ayrıntılı açıklamalara yer verilmesi	6	İçerik	Beceri sayısının artması	4
	Etkinlik örneklerine yer verilmesi	3		Kazanım sayısının azaltılması	3
	Disiplinlerarası bir bakış açısına sahip olması	2		Beceri ve yetkinlik odaklı olması	3
	Yapılandırmacılığın benimsenmesi	2		Disiplinlerarası bir bakış açısına sahip olması	1
	Yeni içeriklerin yer alması	2		Sade bir içeriğe sahip olması	1
	Beceri ve değer öğretimini esas alması	1		Evrensel değerlere yer vermesi	1
	Yansıtıcı düşünme ve sosyal bilimler anlayışlarına yer vermesi	1		Öğrenci çalışma kitabı uygulamasına son vermesi	1
	Farklı derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirmeye odaklanması	1		Yapılandırmacılığın benimsenmesi	1
	Öğrenme sürecinin çok yönlü olarak planlanması	1		Kazanım ve hedeflerin açık ve anlaşılır olması	1
	Ölçme-değerlendirmede getirdiği yenilikler	1		Öğrenme alanı-ünite isim karışıklığının giderilmesi	1
	Beceri, değer, kavram ve kazanım ifadelerinin ilk defa kullanılması	1		Milli ve küreseli birlikte vermesi	1
	Detaylı ve açıklayıcı bir yapıda olması	1		Amaçların sadeleştirilmesi	1
	Geniş kapsamlı olması	1		Yeni konuların eklenmesi	1
	Materyal örnekleri sunması	1			
	Bilimselliğin ön planda tutulması	1			
Öğrenci	Öğrenci merkezli olması	3			
Öğretmen ve öğretmen adayı	Öğretmen ve öğretmen adaylarına rehber edebilecek nitelikte olması	2			

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenlerin 2005 SBDÖP için en fazla içerik açısından programın ayrıntılı açıklamalardan oluşmasını *(f=6)* güçlü yön olarak ifade ettikleri görülürken, 2018 SBDÖP için programdaki beceri sayısının arttırılmasını *(f=4)* programın güçlü yönü olarak ifade ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak 2005 SBDÖP'ün öğrenci merkezli olması *(f=3)*, etkinlik örnekleri

barındırması *(f=3)*; 2018 SBDÖP'ün ise kazanım sayısının az olması *(f=3)*, beceri ve yetkinlik odaklı olması *(f=3)* da güçlü yön olarak ifade edilmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerinden örnek kesitlere yer verilmiştir.

> (2005 SBDÖP) "*Program biçimsel özellikleri bakımından daha fazla kaynak ve açıklamaya sahiptir. Örneğin gazete küpürleri, kaynakça, sözlük gibi. Yeni programın aksine Türk milli eğitiminin amaçları, hazırlayan komisyon, etkinlikler alanında diğer programa göre daha ayrıntılıdır. Yine müze eğitiminin yer alıyor olması da güçlü yanlarındandır.*" A/6

> (2005 SBDÖP) "*Programda temel felsefe ve vizyonun açıklanmış olması, öğretmen ve öğrenciye yol gösterici olabilecek etkinlik örneklerine yer verilmesi, bilimsellik boyutunun daha ön planda tutulmuş olması güçlü yönler olarak sıralanabilir.*" A/8

> (2018 SBDÖP) "*Kazanımlarda daralmaya gidilmesi eğitim öğretim yılı içinde müfredatın daha rahat yetişmesini sağlamıştır. Öte yandan 21. Yüzyıl insanından beklenen becerilerle donanmış bireyler yetiştirme adına becerilerin bu programda artırılmış olması programı güçlü kılmaktadır*." A/3

> (2018 SBDÖP) "*2005 programına göre bazı özel amaçlar birleştirilmiştir. Öğrenme alanları ünite ismi olmuş ve bu anlamdaki karışıklık giderilmiştir. Günümüz dünya sorunları ve istenilen vatandaşlık profiline uygun kazanımlar ve konular ele alınmıştır. Ayrıca 12 yıl aradan sonra 21. yüzyıl vatandaşından beklenen beceriler artmıştır. Bu da beceriler kısmına yansımıştır.*" A/10

Araştırma kapsamında 2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin güçlü yönlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmeni görüşleri incelenmiş ve Tablo 3'teki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 3. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin güçlü yönlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP Güçlü Yönleri	*f*	Kategori	2018 SBDÖP Güçlü Yönleri	*f*
Öğrenci	Öğrenci merkezli olması	4	İçerik	Değer ve beceri sayısının artması	3
Öğretmen	Öğretmene kılavuzluk etmesi	3		Yenilikçi olması	2
İçerik	Yapılandırmacı yaklaşımı içermesi	2		Gereksiz ayrıntılara yer verilmemesi	2
	İçeriğin seyrek olması	1		Geleneksellikten uzak olması	2
	Bilimsel yönünün ağır basması	1		Değerler eğitimine önem vermesi	1
	İçeriğin zengin olması	1		Teknoloji kullanımına açık olması	1
	Yeni ve daha çağdaş bir düzenleme ve içeriğin denenmiş olması	1		Süreç odaklı öğrenme ve öğretim yöntemlerine yer vermesi	1
	Ölçme-değerlendirme araçlarının bulunması	1		Vatandaşlık bilincine önem vermesi	1
	Bilişsel ağırlıklı olması	1		Kazanımların ders yüküyle uyumlu halde olması	1
	Geleneksel yöntemlerin dışına çıkmış olması	1	Öğrenci	İçeriğin öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi	1
	Çok yönlü olması (Tüm sosyal bilimleri içermesi)	1		Öğrencinin derslerde aktif bir şekilde rol almasına olanak tanıması	1
				Öğrenci merkezli olması	1

Tablo 3 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin 2005 SBDÖP için daha çok öğrenci merkezli olması *(f=4)*, öğretmene kılavuzluk etmesi *(f=3)* ve yapılandırmacılığı içermesini *(f=2);* 2018 SBDÖP için de güçlü yön olarak değer ve beceri sayısının artmasını *(f=3),* yenilikçi olmasını *(f=2),* geleneksellikten uzak olmasını *(f=2)* ve gereksiz ayrıntılara yer verilmemesini *(f=2)* ifade ettikleri görülmektedir. Buna ek olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin programın güçlü yönlerini daha çok içerik açısından ele alarak açıkladıkları da söylenebilir. Aşağıda SBDÖP'lerin güçlü yönlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen görüş örneklerine yer verilmiştir:

> (2005 SBDÖP) "*Bilimsellik yönü ağır basan bir program, aynı zamanda öğretmene kılavuzluk etme konusunda daha başarılı. Öğretmene yol gösterici etkinlikler ve ölçme ve değerlendirme araçlarının bulunması da güçlü yönleri arasında.*" Ö/5

> (2018 SBDÖP) "*Kazanım odaklı olması, öğrencilerin derslerde aktif rol alarak hedeflere ulaşmada etkili olması. Derslerin kazanım odaklı olması eksik olan konuların hızlı öğrenilmesini sağlamıştır.*" Ö/8

> (2018 SBDÖP) "*Sadeleştirilmiş olması. Çok detaya girilmeden kazanımlar ders süresiyle daha uyumlu hale geldi. Ders kitapları biraz daha açık anlaşılır ve eğlenceli hale geldi.*" Ö/10

Son olarak Tablo 4'te ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin güçlü yönlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 4. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin güçlü yönlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP Güçlü Yönleri	f	Kategori	2018 SBDÖP Güçlü Yönleri	f
İçerik	Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesi	13	İçerik	Etkin vatandaşlığın dahil edilmesi	8
	Kazanımlara yer verilmesi	4		Yetkinliklerin yer alması	4
	Öğrenme alanlarında özelden genele gidilmesi	1		Kazandırılmak istenen değer ve beceriler	3
	Yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat vermesi	1		Beceri sayısının arttırılması	2
	Bireyin özgürlüğüne önem vermesi	1		İçeriğin sadeleştirilmesi	2
	Bilinenden bilinmeyene ilkesinin benimsenmesi	1		Bazı değerlere (adalet, barış gibi) önem verilmesi	1
	Yakından uzağa ilkesinin benimsenmesi	1		Kapsamlı olması	1
	Soyut kavramları somutlaştırma etkinliklerinin yer alması	1		Öğrenmeyi organize eden bir yapıya sahip olması	1
				Yakından uzağa ilkesinin benimsenmesi	1
Öğrenci	Öğrenci merkezli olması	6			

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tamamına yakınının *(f= 13)* 2005 SBDÖP'ün güçlü yönünün yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmiş olması şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. 2018 SBDÖP'ün en fazla tekrar edilen güçlü yönü ise etkin vatandaşlığın (*f=8*) programa dahil edilmesi olmuştur. Aşağıda SBDÖP'lerin güçlü yönlerine yönelik öğretmen adayı görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

(2005 SBDÖP) "*Güçlü yönlerinden biri yapılandırmacı yaklaşımın kullanılmaya başlamasıdır. Tekdüzelik yerine bilgiye öğrencinin kendinin ulaşmasını sağlayarak kalıcılığa odaklanan içerikler de programın güçlü yönlerindendir.*" ÖA/1

(2005 SBDÖP) *"2005 programıyla eğitimde yapılandırmacı yaklaşımın farkına varılmıştır. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına geçilmiştir. Bu özellikler programın güçlü yönlerini oluşturmaktadır."* ÖA/3

(2018 SBDÖP) *"Bireylerin aktif rollere sahip olma gerekliliği sonucunda oluşturulan etkin vatandaşlık faktörüne sahip oluşu. Dil ve iletişimde ana dili merkeze alması ve öğrenmeyi organize eden bir yapıya sahip olması."* ÖA/5

2- 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin Zayıf Yönlerine İlişkin Bulgular

2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin zayıf (eksik) yönlerine ilişkin katılımcı görüşleri incelenmiş, görüşler akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarına göre ayrılarak tablolar şeklinde ifade edilmiştir. Tablo 5'te sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenlerin 2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin (geliştirilmesi gereken) zayıf yönlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 5. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin zayıf yönlerine ilişkin akademisyen görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP Zayıf Yönleri	f	Kategori	2018 SBDÖP Zayıf Yönleri	f
İçerik	Okuryazarlık becerilerine yer verilmemesi	2	İçerik	Öğretmenlere kılavuzluk edecek etkinliklerin yer almaması	4
	İçeriğin yoğun olması	2		Farklı disiplin ve derslerle ilişkilendirmenin yapılmaması	4
	Kazanımların uzun ve detaylı olması	1		Açıklamaların sınırlı olması	3
	Temel yeterliliklere yer verilmemesi	1		Kazanım, beceri, değer ve kavram öğretiminin yer almaması	2
Öğrenci	Öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmaması	2		Atatürkçülükle ilgili konuların yetersizliği	2
Eğitim sistemi	Eğitim sistemi ve alt yapının içeriğe uygun olmaması	2		Bazı konularda yüzeysel ve az bilginin yer alması	1
				Kavram sayısının az olması	1
Uygulama	Uygulamanın zor olması	1		Vatandaşlık eğitimine yönelik içeriğin yetersizliği	1
	Zayıf yönü bulunmamaktadır.	2		Hızlı bir şekilde oluşturulması	1
				Vizyon ve felsefe açıklaması eksikliği	1
				Kazanım sayısının az olması	1

Tablo 5 incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenlerin 2005 SBDÖP için zayıf yön olarak en fazla okuryazarlık becerilerine yer verilmemesi *(f=2),* eğitim sistemi ve alt yapının içeriğe uygun olmaması *(f=2),* öğrenci hazır bulunuşluğuna uygun olmaması *(f=2)* ve içeriğin yoğun olmasını *(f=2)* ifade ettikleri görülmektedir. 2018 SBDÖP'ün zayıf yönleri ise genel olarak öğretmenlere kılavuzluk edecek etkinliklerin yer almaması *(f=4)*, farklı disiplin ve derslerle ilişkilendirmenin yapılmaması *(f=4)* ve açıklamaların sınırlı olması *(f=3)*şeklinde ifade edilmiştir. Buna ek olarak katılımcılardan bazıları *(f=2)* 2005 SBDÖP'ün zayıf yönü olmadığı ifade etmişlerdir. Aşağıdaki akademisyen görüşlerinden örnek kesitlere yer verilmiştir.

(2005 SBDÖP) *"2005 programı tamamen yapılandırmacı esas üzerine hazırlanan bir öğretim programı olduğu için gerek ülke eğitim sisteminin fiziki yeterliliği gerekse öğrenci hazırbulunuşluğu noktasında sorunlar ortaya çıkarmıştır."* A/3
(2005 SBDÖP) *"Konu ve kazanımlar öğretmenler tarafından yetiştirilememiştir. Yaparak-yaşayarak fikri tam olarak gerçekleştirilememiş ve uygulama konusunda öğrenciyi tam olarak aktifleştirememiştir."* A/10
(2018 SBDÖP) *"Programda sosyal bilgilerin temel bileşeni olan kavramlar yer almamaktadır. Ayrıca kazanımlar uygun etkinlik önerileri de yer almamaktadır. Disiplinlerarası ilişkilendirme yoktur."* A/5

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin yer aldığı Tablo 6'da 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin zayıf yönlerinin karşılaştırılmasına ilişkin veriler bulunmaktadır.

Tablo 6. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin zayıf yönlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP Zayıf Yönleri	*f*	Kategori	2018 SBDÖP Zayıf Yönleri	*f*
İçerik	Karmaşık ve yoğun bir yapıya sahip olması	3	İçerik	Günlük hayatla ilişkilendirilmemesi	2
	Güncel örnekler içermemesi	2		İçeriğin dağınık olması	2
	Değer ve beceri sayısının az olması	2		Üniteler ve kazanımlar arasında bağlantıların olmaması	1
	Benimsenen felsefe	1		İçeriğin azaltılmış olması	1
	Tarih disiplinin ağırlıkta olması	1		Kazanımların açık bir şekilde ifade edilmemesi	1
	İçeriğin sade olması	1		İçeriğin sade olması	1
	Farklı kültürleri kapsamaması	1		Farklı kültürleri kapsamaması	1
Öğretmen	Öğretmenlerin programdaki içeriklere yönelik hazırbulunuşlukları	1	Öğrenci	Öğrenciyi sürece dahil edememesi	1
Öğrenci	Öğrenci gelişim seviyesine uygun olmaması	1		Zayıf yönü yoktur.	1
	Zayıf yönü yoktur.	1			

Tablo 6 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem 2005 hem de 2018 SBDÖP'lerinin zayıf yönlerini içerik açısından ifade ettikleri görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri 2005 SBDÖP'ün zayıf yönlerini daha çok karmaşık ve yoğun bir yapıya sahip olması *(f=3)*, değer ve beceri sayısının az olması *(f=2)* ve güncel örnekler içermemesi *(f=2)* şeklinde ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra 2018 SBDÖP'ün zayıf yönleri içeriklerin günlük hayatla ilişkilendirilmemesi ve içeriğin dağınık olması olarak ifade edilmiştir. İçeriğin sade olması ve farklı kültürleri kapsamaması ise her iki programda da zayıf yön olarak ifade edilmiştir. Buna ek olarak birer katılımcı hem 2005 hem de 2018 SBDÖP'te herhangi bir zayıf yön olmadığını ileri sürmüştür. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin programların zayıf yönlerine ilişkin görüşlerinden bazı kesitlere aşağıda yer verilmiştir.

(2005 SBDÖP) *"Bilim, teknoloji ve teknikte yaşanan gelişmelerin tam olarak yansıtılamaması. Güncellikten uzak olması. Daha ziyade daimici ve esasi yaklaşımları esas alması."* Ö/5
(2005 SBDÖP) *"Her iki programda da kazanımların düzenli bir şekilde sunulduğunu düşünmüyorum. Günlük hayatta daha kullanılabilir kazanımlardan oluşmalı. Mutlaka diğer kültürleri de kapsayan kazanımlar olmalı. Özellikle dünyadaki yeni gelişmeleri ele alan bölümler olmalı."* Ö/10
(2018 SBDÖP) *"Kazanım sayısının çok olması ve yuvarlak ifadelerden oluşması öğretmenlerin işini zorlaştırmıştır. (Mesela Osmanlının Kuruluş dönemindeki siyasi gelişmeleri kavrar. Bu ifade Osmanlı'daki tüm siyasi gelişmeleri kapsadığı için öğretmenin işini de zorlaştırmaktadır) . Böyle olunca öğrenciden ağır bir bilgi birikimi istenmektedir."* Ö/8

Tablo 7'de ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının SBDÖP'lerin zayıf yönlerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 7. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin zayıf yönlerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adayları görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP Zayıf Yönleri	*f*	Kategori	2018 SBDÖP Zayıf Yönleri	*f*
İçerik	Beceri ve değer çeşitliliğinin az olması	4	İçerik	Öğrenme alanı sayısının azaltılması	4
	Yetkinliklere yer verilmemesi	2		Yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin azlığı	2
	Öğretimin bireyselleştirilmesine daha fazla önem verilme gerekliliği	2		Özgür düşünmeye olanak tanımaması	1
	Etkin vatandaşlığa yönelik içeriklere yer verilmemesi	1		Ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilmemesi	1
	Sadece yapılandırmacı yaklaşımın kullanılması	1		Yapılandırmacı yaklaşımın tam olarak yansıtılamaması	1
	İçeriğin kapsamının dar olması	1		Yeni gelişen yaklaşımlara yer verilmemesi	1
Hem öğretmen hem öğrenci	Öğretmen ve öğrencilerin hazır bulunuşluğunun eksik olması	1		Zayıf yönü yoktur.	2
Öğrenci	Öğrencileri derslerde aktif kılacak daha fazla etkinlik örneği eksikliği	1			
Uygulama	Etkinliklerin detaylı olmasından dolayı uygulamayı sınırlandırması	1			
	Zayıf yönü yoktur.	1			

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının 2005 SBDÖP'ün beceri ve değer sayısı bakımından az olması *(f=4),* yetkinliklere yer verilmemesi *(f=2)* ve öğretimi bireyselleştirmeye gerekli önemi vermemesi *(f=2)* açısından zayıf kaldığını ifade ettikleri görülmektedir. 2018 SBDÖP'ün ise öğrenme alanı sayısının az olması *(f=4)* ve yaparak-yaşayarak öğrenme etkinliklerinin yetersiz olması *(f=2)* eksik yönü olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak 1 katılımcı 2005, 2 katılımcı ise 2018 SBDÖP'de herhangi bir zayıf yön olmadığını düşünmektedir. Aşağıda katılımcıların SBDÖP'lerdeki eksik yönlere yönelik görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

(SBDÖP 2005) "*2018 programındaki gibi beceri ve değerler 2005 öğretim programında olsaydı; 2005 programı daha etkili olabilirdi ve tekrar bir program hazırlamak zorunda kalınmazdı.*" ÖA/4
(SBDÖP 2018) "*2018 sosyal bilgiler öğretim programında kazanımlara göre ölçme-değerlendirme yöntemlerine yer verilmemiştir.*" ÖA/5

3- 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin Sunduğu Fırsatlara İlişkin Bulgular

Katılımcıların 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin öğrenci, öğretmen, veli, toplum gibi açılardan sunduğu fırsatlara yönelik görüşleri incelenmiş ve bir takım bulgulara ulaşılmıştır. Tablo 8'de sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenlerin SBDÖP'lerin sunduğu fırsatlara yönelik görüşleri yer almaktadır.

Tablo 8. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin sunduğu fırsatlara ilişkin akademisyen görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP Fırsatları	*f*	Kategori	2018 SBDÖP Fırsatları	*f*
Öğrenci açısından	Öğrenci merkezli olması	3	Öğretmen açısından	Kazanım sayısının azaltılması	3
	Değer ve beceri öğretimine odaklanması	3		Açık ve anlaşılır kazanımların yer alması	1
	Ayrıntılı bilgi ve örnekler sunması	2	Öğrenci açısından	Öğrenci etkililiğini arttırmaya odaklanması	1
	Öğrencinin aktif olabileceği bir yol çizmesi	1		Bireysel farklılıklara odaklanması	1
Hem öğretmen hem öğrenci	Yeni öğretim yöntemleri içermesi	2	Eğitim sistemi ve eğitimin tüm paydaşları açısından	Beceri temelli içeriklerin olması	2
	Disiplinler arası bakış açısı sunması	1		Güncel gelişmelere odaklaması	1
	Beceri öğretimine yönelik etkinlikler barındırması	1		Eğitimin amaçlarına ulaşmasına fırsat sunması	1
Öğretmen açısından	Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaya teşvik etmesi	2		Ölçme-değerlendirmede süreç vurgusunun yapılması	1
	İşbirlikli öğretim anlayışının benimsenmesi	1		Temel yeterliliklere odaklanılması	1
	Set halinde (program-etkinlik örneklerinin bir arada sunulması) olması	1		Teknoloji vurgusu	1
	Ders planlarını ayrıntılı bir şekilde açıklaması	1		Ölçme-değerlendirmede esneklik tanıması	1
Eğitim sistemi açısından	Çağdaş eğitim anlayışına göre tasarlanması	1		Etkin vatandaşlık vurgusu yapması	1
	Bilimsel temellere dayanması	1		Gerçek hayatla ilişkili olması	1
Veli açısından	Ayrıntılı etkinlik örneklerinin bulunması	1		Yenilikçi yaklaşımların benimsenmesi	1
	Performans ödevleri aracılığıyla sosyal bilgiler dersini tanıma imkanı bulma	1		2018 programının 2005'e göre sunduğu fırsat yoktur.	1

Tablo 8 incelendiğinde akademisyenlerin hem 2005 hem de 2018 SBDÖP'lerinin öğretmen, öğrenci, eğitim sistemi açısından çeşitli fırsatlar sunduğuna dair görüşler geliştirdikleri görülmektedir. Akademisyenlere göre 2005 SBDÖP daha çok öğrenci merkezli olması *(f=3)*, değer ve beceri öğretimine odaklanması *(f=3)*, yeni öğretim yöntemleri içermesi *(f=2),* ayrıntılı bilgi ve örnekler sunması *(f=2)* ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaya teşvik etmesi *(f=2)* açısından fırsatlar sunmaktadır. 2018 SBDÖP ise kazanım sayısının azaltılması *(f=3)* ve beceri temelli içeriklerin olması *(f=2)* gibi açılardan hedef kitleye bir takım fırsatlar sunmuştur.Aşağıda akademisyen görüşlerinden örneklere yer verilmiştir.

(2005 SBDÖP) "*İlk defa sosyal bilgilerin disiplinler arası bir bakış açısıyla hazırlanması nedeniyle öğrencilerin hayatı sorun, konu, ünite temelinde bütüncül ele almaya başlamaları. Değer öğretiminin ilk defa ahlaki muhakeme vb. yöntemlerle gerçekleştirilmesi, beceri öğretimine önem verilmesi ve her beceriyle ilgili etkinliklerin yer alması.*" A/1
(2005 SBDÖP) "*Öğrenci merkezli, sadece bilgiyi değil beceri ve değerleri de öğrenme sürecine dahil eden, öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmaya sevk eden bir öğretim programı.*" A/2
(2018 SBDÖP) "*Öğrenci açısından bakıldığında salt yapılandırmacı anlayışın terkedilip kabaca yarı yapılandırılmış bir anlayışa bürünmesi öğrenci etkililiğini artırmıştır. Öğretmen için kazanımlardaki daraltma müfredat yükünün azalması adına önem taşımaktadır. Eğitim sistemi adına 2005*

programındaki sıkıntıların kısmen giderilmiş olması eğitimden beklenenin gerçekleşmesine katkı sağlamıştır." A/3

(2018 SBDÖP) "*Program temel yeterlikler ve teknoloji yönünden eğitimin tüm paydaşlarına fırsatlar sağlamaktadır. Ölçme değerlendirme açısından bir esneklik tanımaktadır. Daha fazla beceri içerikli olması, çevre duyarlılığı, ve küresel anlamda bireyi yetiştirmek istemekte olması programın eğitimin paydaşları için sunduğu fırsatlardandır."* A/6

Tablo 9'da 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin sunduğu fırsatlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 9. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin sunduğu fırsatlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP Fırsatları	*f*	Kategori	2018 SBDÖP Fırsatları	*f*
Öğretmen açısından	İçeriğin kolay aktırılması	2	Öğretmen Açısından	Etkinlikler içerme	2
				Teknolojiye odaklanma	1
	Güncel haberlere ilişkin farkındalık geliştirme	1		Yapılandırmacılığa odaklanma	1
	Geleceğe yön verme	1		Sadeleşmiş içerik	1
	Sorumluluk bilincini geliştirme	1			
	Araştırmaya yöneltme	1		Günlük hayata uygun değerleri öğrenme	1
	İletişim becerisini geliştirme	1		Öğrenmeye teşvik etme	1
	Derse katılımı arttırma	1		Çok yönlü düşünme becerilerini geliştirme	1
	Ezberci eğitim yerine yaparak yaşayarak eğitime fırsat verme	1		Özgüveni geliştirme	1
Öğrenci açısından	Milli şuuru geliştirme	1	Öğrenci açısından	Öğretimde kalıcılık	1
Veli açısından	Eksik yönleri görme	2			

Tablo 9'a göre 2005 SBDÖP içeriği kolay aktarma *(f=2)*, güncel haberlere ilişkin farkındalık geliştirme *(f=1)*, geleceğe yön verme *(f=1)*, sorumluluk bilinci geliştirme *(f=1)*, araştırmaya yöneltme *(f=1)*, iletişim becerisini geliştirme *(f=1)*, derse katılımı arttırma *(f=1)*, yaparak-yaşayarak öğrenme *(f=1)*, milli şuuru geliştirme *(f=1)*; 2018 SBDÖP ise etkinlik içerme *(f=2)*, teknolojiye odaklanma *(f=1)*, yapılandırmacılığa odaklanma *(f=1)*, sadeleşmiş içerik *(f=1)*, öğretimde kalıcılık *(f=1)*, öğrenmeye teşvik etme *(f=1)*, özgüveni geliştirme *(f=1)*, çok yönlü düşünme *(f=1)* ve değer öğrenme *(f=1)* gibi fırsatlar sunmaktadır. Buna ek olarak sosyal bilgiler öğretmenleri *(f=2)* 2005 SBDÖP'ün veli açısından öğrencinin eksik yönlerini görme olanağı sağladığını da programın sunduğu fırsat olarak ifade etmişlerdir. Son olarak Tablo 10'da ise 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin sunduğu fırsatlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 10. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin sunduğu fırsatlara ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP Fırsatları	*f*	Kategori	2018 SBDÖP Fırsatları	*f*
Öğrenci açısından	Bilgiyi kendi kedine yapılandırma (oluşturma)	5	Toplumsal açıdan	Etkin vatandaş yetiştirme	4
	Yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat verme	2	Eğitim sistemi açısından	İçeriğin daha net anlaşılması	2
	Öğrencinin süreçte aktif olmasını sağlama	1	Öğretmen açısından	Öğretmenlerin bazı becerilerin farkına varmasını sağlama	1
	Öğrencilere kazanımları değerlendirme fırsatı sunma	1	Öğrenci açısından	Beceri kazanma	4
	Aile ve çevresiyle olan etkileşimini arttırma	1		Değerleri öğrenme	2
	Bilgiyi gerçek hayatta kullanabilme	1		Etkin vatandaş haline gelme	1
Öğretmen açısından	Kılavuzluk etme	2		Etkili öğrenme sağlama	1
Hem öğretmen hem öğrenci	Kalıcı öğrenme sağlama	3		Temel bilgileri kazanma	1
Toplumsal açıdan	Kültürü öğrenme	2		Çeşitli yetkinlikler kazandırarak dünya vatandaşı olma	1
	Yararlı bireylerin yetişmesini sağlama	1	Veli açısından	Öğrencilerinin özelliklerini tanıma	2

Tablo 10 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre 2005 SBDÖP'ün öğrenci açısından bilgiyi kendi kendine yapılandırma (f=5), öğretmene kılavuzluk etme (f=2), kalıcı öğrenme sağlama (f=3) ve kültürü öğrenme (f=2); 2018 SBDÖP'ün ise etkin vatandaş yetiştirme (f=4), içeriğin daha net anlaşılması (f=2), öğrenci açısından beceri kazanma (f=4) ve değerleri öğrenme (f=2), veli açısından da öğrenci özelliklerini tanıma (f=2) gibi fırsatlar sunmakta olduğu görülmektedir. Aşağıda katılımcı görüşlerinden bazı kesitlere yer verilmiştir.

(2005 SBDÖP) *"Yapılandırmacı yaklaşım kullanıldığı için öğrenci açısından pek çok fırsatlar sağladı. Öğrenci kendi kendine öğrenmeye, kendisi keşfetmeye başladı."* ÖA/6

(2005 SBDÖP) *"Öğrencilerin hazır bilgi yerine kendisinin yaparak yaşayarak öğrenmesine fırsat tanımıştır. Öğrencilerin aktif olması daha iyi öğrenmelerine fırsat tanımıştır. Program, toplumu ve*

kendini iyi tanıyan, topluma ve vatanına yararlı problem çözebilen bireyler yetiştirme fırsatı vermektedir." ÖA/9

Özellikle 2018 SBDÖP en sık tekrar edilen kodlardan biri olan "etkin vatandaş yetiştirme" fırsatına yönelik görüş örneğine aşağıda yer verilmiştir.

(2018 SBDÖP) *"Öğrenci 2018 programının sunduğu beceri ve değerleri kazanarak daha etkili bir birey haline gelebilir. Bu beceri ve değerler sayesinde toplumda kendini daha iyi ifade edebilir. Hedeflenen etkin vatandaşı yetiştirme fırsatı bulunabilir."* ÖA-4

4- 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin Oluşturduğu/Oluşturabileceği Endişelere İlişkin Bulgular

Katılımcıların 2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin oluşturduğu veya oluşturabileceği endişelere yönelik görüşleri incelenmiş ve bir takım bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda Tablo 11'de 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin oluşturduğu/oluşturabileceği endişelere ilişkin akademisyen görüşleri yer almaktadır.

Tablo 11. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin oluşturduğu/oluşturabileceği endişelere ilişkin akademisyen görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP'e Yönelik Endişeler	*f*	Kategori	2018 SBDÖP'e Yönelik Endişeler	*f*
Uygulamaya yönelik	Müfredatın yetiştirilememesi	5	Uygulamaya yönelik	İçerikteki eksikliklerden kaynaklı beceri, değer ve kavram öğretiminin yapılamaması	4
	Kalabalık sınıflarda örnek etkinliklerin uygulanamaması	1		Pilot uygulama yapılmadan uygulanması	2
İçeriğe yönelik	Yeterince anlaşılamaması	2		Müfredatın yetiştirilememesi	1
	İnterdisipliner bir anlayışın benimsenmesi	1	İçeriğe yönelik	Açıklama konusundaki eksikliklerden kaynaklı uygulamaların farklılık göstermesi	1
	Vatandaşlık aktarımına yeteri kadar katkıda bulunamaması	1		İçeriğin sadeleşmesi sonucu bazı konuların eksik kalması	1
				Programın bölgesel farklılıklar dikkate alınarak hazırlanmaması	1
				İçerikteki eksikliklerden dolayı programın anlaşılmaması	1
				Vatandaşlık konularının azaltılması	1
	Herhangi bir endişe oluşturmamaktadır.	4		Ölçme değerlendirmeye yönelik bilgi eksiliği	1
			Eğitim sistemine yönelik	Sınav sisteminde yer almaması	1
			Öğretmene yönelik	Programda yer alan yetkinliklere öğretmenlerin sahip olup olmadığının belirlenememesi	1

Tablo 11 incelendiğinde endişe çeşitliliğinin 2018 SBDÖP'te 2005 SBDÖP'e göre daha fazla olduğu görülmektedir. 2005 SBDÖP'te katılımcılar tarafından en fazla tekrar edilen endişe müfredatın yetiştirilememesi (f=5) şeklindeyken; 2018 SBDÖP'te içerikteki eksikliklerden kaynaklı beceri, değer ve kavram öğretiminin yapılamaması (f=4) şeklindedir. Buna ek olarak katılımcıların yarıya yakını (f=4) 2005 SBDÖP'ün herhangi bir endişeye sebep olmadığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenlerin SBDÖP'lerin oluşturduğu/oluşturabileceği endişelere yönelik görüş örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

(2005 SBDÖP) "*2005 programında kavramların öğretimi beceri ve değerler daha çeşitliydi. Dolayısıyla uygulamada öğretmenler bu kadar çok beceri ve değeri vermede zorlanabiliyorlar. Mesela genel bir değer algısı ve beceri algısı vardı. Mekanı algılama becerisi gibi. Mekanı algılama çok geniş bir beceri. Öğretmenlerin bütün yaptığı etkinlikler bu beceri kapsamında alınabilir mi sorgulanmalıydı. O yüzden belki dezavantajlı görülebilir."* A/9

(2005 SBDÖP) "*2005 Sosyal bilgiler öğretim programı felsefesindeki değişiklikler nedeniyle tam anlaşılamamıştır. Bu farklılaşma ve konu yoğunluğu öğretmenlerin ilk başta endişe duymalarına, yoğun etkinlik temelli konuları da yetiştirememelerine sebep olmuştur. İçerik bakımından program kalıcılığı ve öğrencilerin aktifleşmesini amaçlasa da bu hedefe tam olarak ulaşılamamıştır."* A/10

(2018 SBDÖP) "*Program birey yetiştirmeye daha fazla odaklanmıştır. Vatandaş yetiştirmeye yönelik kazanım ve göstergeler daha azdır bunun ilerleyen zamanlarda bir endişe unsuru olabileceğini düşünüyorum*." A/6

(2018 SBDÖP) "*Temel felsefenin ve vizyonun açıklanmamış olması, sınıfların değerlendirme boyutlarında yeterince açıklamanın yer almaması gibi unsurlar, çeşitli kurumlarda farklı şekilde uygulamaların oluşmasına sebebiyet verebilir."* A/8

Tablo 12'de 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin oluşturduğu/ oluşturabileceği endişelere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri yer almaktadır.

Tablo 12. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin oluşturduğu/ oluşturabileceği endişelere ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP'e Yönelik Endişeler	*f*	Kategori	2018 SBDÖP'e Yönelik Endişeler	*f*
Uygulamaya yönelik	Ezbere dayalı olması sonucu kalıcı öğrenme sağlayamama	2	Uygulamaya yönelik	Müfredatı yetiştirememe (zaman sıkıntısı)	3
	Konuların soyut kalması	1		Becerilerin kazandırılma durumunun belirlenememesi	1
	Konulara ayrılan zamanın sınırlı olması	1		Bilgilerin günlük hayatta uygulanamaması	1
	Uygulamaya yönelik olmaması	1		Toplumsal değerlerin öğrenilememesi	1
İçeriğe yönelik	Eski programlardan esinlenilmesi	1	İçeriğe yönelik	Sınav odaklı olması	1
	Kazanımların fazla ve karmaşık oluşu	1		Konuların günlük hayatla ilişkilendirilememesi	1
	Güncel olmaması	1		Güncel olaylara duyarlılığın desteklememesi	1
Herhangi bir endişe oluşturmamaktadır.		2		Kazanım sayısının azaltılması	1
			Öğrenciye yönelik	Öğrencilere herhangi bir hedef sunmaması	1
			Herhangi bir endişe oluşturmamaktadır.		3

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin 2005 SBDÖP'e yönelik endişeleri uygulamaya yönelik kategorisinde kalıcı öğrenme sağlanamaması (f=2), konuların soyut kalması (f=1), zamanın sınırlı olması (f=1) ve uygulamaya yönelik olmaması (f=1) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. 2018 SBDÖP'e yönelik endişeler ise müfredatı yetiştirememe (f=3), konuların günlük hayatla ilişkilendirilememesi (f=1), aynı anda birden çok beceriyi ölçmeye hedeflenmesi sonucu becerilerin kazandırılma durumunun belirlenememesi (f=1), sınav odaklı olması (f=1), duyarlılığı desteklememesi (f=1), kazanım sayısının azaltılması (f=1), toplumsal değerlerin öğrenilememesi (f=1) şeklinde ifade edilmiştir. Bunlara ek olarak katılımcılardan 2'si 2005 SBDÖP'ün; 3'ü de 2018 SBDÖP'ün herhangi bir endişe oluşturmadığını ifade etmişlerdir. Son olarak Tablo 13'te 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin oluşturduğu/ oluşturabileceği endişelere ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 13. *2005 ve 2018 SBDÖP'lerin oluşturduğu/ oluşturabileceği endişelere ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri*

Kategori	2005 SBDÖP'e Yönelik Endişeler	*f*	Kategori	2018 SBDÖP'e Yönelik Endişeler	*f*
Uygulamaya yönelik	Becerilerin kazandırılmasının eksik kalması	2	Hem içerik hem uygulamaya yönelik	Programa birçok kavramın eklenmesi sonucu içeriğin anlaşılamaması	2
	Etkin vatandaş yetiştirememe	2		Bireysel farklılıklara odaklanamaması sonucu öğrenme eksiklikleri	1
Öğretmen ve öğrenciye yönelik	Öğretmen ve öğrencilerin programa adepte olamaması	1	Uygulamaya yönelik	Programın uygulama boyutuna yönelik dönütlerin alınmaması	1
İçeriğe yönelik	İçeriklerin yönlendirici olması	1		Yeni programa adepte olmada kargaşaların yaşanması	1
	Ezberciliğe yönlendirmesi	1			
	Herhangi bir endişe oluşturmamaktadır.	5		Herhangi bir endişe oluşturmamaktadır.	8

Tablo 13 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2005 SBDÖP'ün becerilerin kazandırılamaması (f=2), etkin vatandaş yetiştirememesi (f=2) gibi uygulamaya yönelik endişeler oluşturabileceği görüşüne sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılar 2018 SBDÖP'ün ise programa birçok kavramın eklenmesi sonucu içeriğin anlaşılamamasını (f=2) hem içerik hem de uygulamaya yönelik endişe olarak ifade etmişlerdir. Buna ek olarak 5 katılımcı 2018 SBDÖP'ün 8 katılımcı ise 2018 SBDÖP'ün herhangi bir endişe oluşturmadığını ileri sürmüştür. Aşağıda 2018 SBDÖP'e yönelik belirtilen endişeye yönelik görüş örneğine yer verilmiştir.

> (SBDÖP 2018) *"Program 2017'de pilot olarak uygulandı. Sonra hemen yürürlüğe konuldu. Öğrencilerin bilgiyi öğrenip öğrenmediğine veya nasıl öğrendiğine bakılmadı. Bu gelecekte bireyler için endişe oluşturabilir."* ÖA/13

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma kapsamında 2017 yılında yenilenen, 2018 yılında uygulanmaya başlanan SBDÖP ile 2005 SBDÖP sosyal bilgiler eğitimcileri olan akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar ise şu şekildedir:

Çalışmada ilk olarak katılımcılara 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin güçlü yönlerinin neler olduğu sorulmuştur. Akademisyelerin önemli bir bölümü bu soruya 2005 programında ayrıntılara ve etkinlik örneklerine yer verilmesi şeklinde cevap verirken, öğretmenler 2005 programının öğrenci merkezli

olması, öğretmene kılavuzluk etmesi, yoğun bir içeriğin olmaması yönünde görüş bildirmişlerdir. 2005 programıyla ilgili akademisyenler, öğretmenler ve öğretmen adaylarının programın güçlü yönleri ile ilgili ortak verdikleri cevaplara bakıldığında ise yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmiş olması, programın öğrenci merkezli olmasını programın güçlü yönleri olarak gördükleri belirlenmiştir. Tay (2017) çalışmasında 2005 programında her bir kazanım için ayrı ayrı etkinlik örneklerine yer verildiğini ve bunlarla ilgili açıklamaların yapıldığını ifade etmiş ve bu anlamda programı olumlu eleştirmiştir. Gömleksiz ve Bulut (2006) programın uygulamadaki etkililiğini; Doğanay ve Sarı (2008) ise öğretmen gözüyle sosyal bilgiler dersi öğretim programını değerlendirdikleri çalışmalarında özellikle 2005 SBDÖP'de yer alan etkinliklerin öğrenci merkezli olduğunu ifade etmişlerdir. Çalışmaların sonuçları bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile benzerlik göstermektedir. Çalışmada öğretmenlerin 2005 programının öğretmenlere kılavuzluk etmesi yönünde programa yönelik olumlu eleştirileri Kalaycı ve Baysal (2020)'ın çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. Kalaycı ve Baysal (2020) 2005 öğretim programının öğretmenlere özellikle 2018 programına göre nispeten daha fazla kılavuzluk ettiğini çalışmalarında belirtmişlerdir.

Akademisyenler, öğretmenler ve öğretmen adayları programdaki kazanım sayılarının azaltılmasını, beceri sayılarının arttırılmasını 2018 SBDÖP'nın güçlü yönleri olarak ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğretmenler programın geleneksellikten uzak olmasını, öğretmen adayları ise etkin vatandaşlığın programa dahil edilmesinin programın güçlü taraflarından olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. 2005 SBDÖP incelendiğinde bütün sınıf seviyelerinde kazanım sayısının toplamda 174; 2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise 131 olduğu görülmektedir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde çalışma grubunun bu durum hakkında olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Döner ve Gülüm (2019) 2018 SBDÖP ile ilgili öğretmen görüşlerini belirledikleri çalışmalarında bu çalışmayla paralel olarak öğretmenlerin programdaki kazanımların azaltılması yönünde olumlu görüş bildirdiklerini ifade etmişlerdir. Eker (2020) 2005 SBDÖP ile 2018 SBDÖP'ün karşılaştırmalı analizini yaptığı çalışmasında programda kazanım sayılarının her bir sınıf seviyesinde azaldığını ifade etmiştir. Can (2019) da yapmış olduğu çalışmasında bu çalışmayla paralel olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin programın güçlü yönlerinden biri olarak kazanım sayısının azalması yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmadan farklı olarak Altay (2020) ise öğretmen görüşlerine göre SBDÖP'ü değerlendirdiği çalışmasında öğretmenlerin 2018 programındaki kazanım sayısının fazla olduğu yönünde görüş bildirdiklerini ve bu anlamlda programı olumsuz olarak nitelendirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine bu çalışmadan farklı olarak Kalaycı ve Baysal (2020) çalışmalarında programda kazanım sayısının azaltılmasını olumsuz olarak değerlendirmişlerdir.

2005 SBDÖP'da 15 olan beceri sayısı 2018 programında 27'ye çıkarılmıştır. Bu durum da çalışma grubu tarafından programın güçlü yönlerinden biri olarak ifade edilmiştir. Can (2019)'ın çalışmasında da bu çalışma ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada 2018 programına eklenen yeni becerilerin öğretmen görüşlerine göre programın artısı olarak ifade edildiği belirlenmiştir. 2018 SBDÖP'te 2005 programında yeralan "*Güç, Yönetim ve Toplum*" ve "*Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler*" öğrenme alanları "*Etkin Vatandaşlık*" öğrenme alanı adında birleştirilmiştir. Öğretmen adayları etkin vatandaşlığın programa dahil edilmesinin programın güçlü taraflarından olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu çalışmaya paralel olarak Öztürk ve Kafadar (2020) 2018 SBDÖP'ü değerlendirdikleri çalışmalarında 2018 programına "*etkin vatandaşlık*" öğrenme alanının eklenmesinin sosyal bilgilerin etkin vatandaşlar yetiştirmek temel amacında olduğu göz önüne alındığında yerinde bir karar olduğunu ifade etmişlerdir. Kalaycı ve Baysal (2020) ise 2005 ve 2018 SBDÖP'lerini karşılaştırmalı olarak değerlendirdikleri çalışmalarında bu çalışmadan farklı olarak, vatandaşlık eğitimi ile doğrudan ilişkili öğrenme alanlarının kazanım sayılarının azaltılarak "*Etkin Vatandaşlık*" olarak tek bir öğrenme alanında toplanması, programda vatandaşlık konusunun derinliğinin azaltılması olarak da yorumlamışlar ve bu anlamda programı olumsuz eleştirmişlerdir.

Sosyal bilgiler eğitimcisi akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adaylarına 2005 ve 2018 SBDÖP'lerinin zayıf yönlerine ilişkin sorulan soruya verilen cevaplar incelendiğinde ise 2005 SBDÖP'ün zayıf yönlerine yönelik katılımcılar ortak görüş olarak programın içeriğinin yoğun olması, değer ve beceri sayısının az olması yönünde görüş bildirirken, akademisyenler okuryazarlık becerilerinin olmaması, öğretmen adayları ise yetkinliklere yer verilmemiş olmasını programın zayıf yönleri arasında ifade etmişlerdir. 2005 SBDÖP'ün içeriğinin yoğun olması yönündeki

sonuç, konuyla ilgili yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ünal ve Başaran (2010) programla ilgili sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunlarını ortaya koydukları çalışmalarında, Çalışkan (2014) 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programını öğretmen görüşlerine göre incelediği çalışmasında, Çoban ve Akşit (2018) 2005 ve 2017 programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, Can (2019) 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarını incelediği çalışmasında bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşmışlardır. 2005 programında 15 beceriye yer verilirken, 2018 programında ise 27 tane beceriye yer verildiği görülmektedir. Bu becerilerin önemli bir bölümünü de okuryazarlık becerileri oluşturmaktadır. Katılımcılar 2005 programında beceri sayısının az olmasını ve okuryazarlık becerilerinin yer almamış olmasını programın zayıf yönü olarak ifade etmiştir. "*Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemektedir*." Bu yetkinlikler ise 2018 SBDÖP'te; anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade şeklinde ele alınmıştır (MEB, 2018, s.3-4). 2018 SBDÖP'te yer verilen yetkinliklere 2005 SBDÖP'te yer verilmemiştir. 2005 programında yetkinliklere yer verilmemesi çalışmada öğretmen adayları tarafından 2005 programının zayıf yönlerinden biri olarak ifade edilmiştir. Bu durum 2005 programı açısından bir eksiklik olarak değerlendirilirken bu yetkinliklere 2018 programı içinde yer verilmesi program açısından olumlu bir özellik olarak görülebilir.

2018 programının zayıf yönleri ile ilgili sorulan soruya ise programda öğretmenlere kılavuzluk edecek etkinliklerin olmaması, programın günlük hayatla ilişkilendirilememesi, öğrenme alanı sayısının azaltılması yönünde cevap vermişlerdir. 2018 SBDÖP'nın zayıf yönünün olmadığı öğretmen adayları tarafından verilen cevaplar arasında bulunmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan biri olan katılımcıların 2018 SBDÖP'nın zayıf yönlerinden biri olarak ifade ettikleri öğretmenlere kılavuzluk edecek etkinliklerin olmadığı sonucu Sözen ve Ada (2018)'nın çalışmalarında da üzerinde durulan bir konu olmuştur. Sözen ve Ada (2018) çalışmalarının öneri kısmında bu eksiklikten hareketle; MEB tarafından hazırlanan ve Talim Terbiye üzerinden sunulan 2017 SBDÖP kılavuzunda etkinlik örneklerinin ve buna yönelik açıklamaların yer alması yönünde tavsiyede bulunmuşlardır. Yine Çoban ve Akşit (2018), Can (2019), Altay (2020), Öztürk ve Kafadar (2020) da çalışmalarında benzer sonuçlara yer vermişlerdir. Programın zayıf yönleri ile ilgili olarak ifade edilen programın günlük hayatla ilişkilendirilememesi sonucu Altay (2020)'ın çalışmasıyla farklılık göstermektedir. Çalışmada bu çalışmadan farklı olarak öğretmenler 2018 programının yaşamla ilişkilendirilebilme noktasında geniş bir alan sunduğunu ancak mevcut koşullarda bunun pek yaşama geçirelemediği yönünde görüş bildirmişlerdir. Bireylerin toplum içerisinde kendilerini ifade edebilmeleri, başka insanlarla ilişki kurabilmeleri, sosyalleşmeleri, yaşadıkları toplumu tanıyabilmeleri ve topluma uyum sağlayabilmeleri açısından değerlendirildiğinde sosyal bilgiler dersinin bu anlamda öğrencilere katkısı oldukça önemlidir. Katılımcılar tarafından programın bu açıdan zayıf bulunması önemli bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç da katılımcıların öğrenme alanlarının azaltılmasını programın zayıf yönü olarak ifade etmeleridir. Çalışmanın bu sonucu Öztürk ve Kafadar (2020)'ın çalışmalarıyla benzer bir sonuç olarak ifade edilebilir. Öztürk ve Kafadar (2020) 2018'de yayınlanmış olan çalışmalarında SBDÖP'ün öğrenme alanlarında "*zaman süreklilik ve değişim*" öğrenme alanının yer almamasının önemli bir eksiklik oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Yine Kalaycı ve Baysal (2020) da çalışmalarında 2018 programını bu anlamda olumsuz eleştirmişlerdir.

Çalışmada katılımcılara sorulan bir diğer soru 2005 ve 2018 SBDÖP'lerin sunduğu fırsatların neler olduğudur. Çalışmaya katılan akademisyenler bu soruya 2005 programının değer ve beceri öğretimine odaklanması, öğrenci merkezli olması, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanmaya teşvik etmesi olduğu şeklinde cevap verirken; öğretmenler, içeriğin kolay aktırılması, veli açısından eksik yönleri görme, öğretmen adayları ise bilgiyi kendi kedine yapılandırma, kalıcı öğrenme sağlama şeklinde cevap vermişlerdir. 2018 programının sunduğu fırsatlarla ilgili ise katılımcılar; kazanım sayısının azaltılması, beceri temelli içeriklerin olması, etkinlikler içerme, teknolojiye odaklanma, sadeleşmiş içerik, etkin vatandaş yetiştirme, değerleri öğrenme olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Son olarak katılımcılara 2005 SBDÖP'ün oluşturduğu ve oluşturabileceği endişeler ile ilgili bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar incelendiğinde ise cevapların müfredatın yetiştirilememesi, programın yeterince anlaşılamaması, müfredatın ezbere dayalı olması sonucu kalıcı öğrenme sağlanamama, becerilerin kazandırılmasının eksik kalması, etkin vatandaş yetiştirememe şeklinde olduğu; katılımcıların bir bölümünün ise 2005 programının herhangi bir endişe oluşturmadığını ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. 2018 SBDÖP ile ilgili oluşan endişelere yönelik cevaplar ise, akademisyenlere göre daha çok içerikteki eksikliklerden kaynaklı beceri, değer ve kavram öğretiminin yapılamaması, öğretmenlere göre müfredatı yetiştirememe (zaman sıkıntısı), öğretmen adaylarına göre de programa birçok kavramın eklenmesi sonucu içeriğin anlaşılamaması şeklindedir. Herhangi bir endişe oluşturmadığı ifade eden katılımcıların da olduğu, çalışma verilerinden elde edilen bir diğer sonuçtur. Özellikle çalışmada yer alan öğretmen adaylarının yarıdan fazlası 2018 SBDÖP'ün herhangi bir endişe oluşturmadığı görüşüne sahip olduklarına ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda bir takım öneriler ileri sürülebilir:

- SWOT analizi gibi süreç, ürün veya işletmelerin ayrıntılı analizini içeren teknikler, eğitim-öğretim süreçlerinde özellikle de planlama ve durum değerlendirmesi aşamalarında ve buna bağlı olarak iyileştirme çalışmaların kullanılabilir.
- Her iki program için de ileri sürülen zayıf yönler bir sonraki program hazırlama sürecinde dikkate alınarak giderilebilir. Buna ek olarak programın uygulama ve geliştirme aşamalarına yönelik araştırmada elde edilen bulgular doğrultusundaki endişeler de program güncelleme çalışmalarında dikkate alınabilir. Bu doğrultuda içerik daha ayrıntılı bir şekilde ifade edilerek, öğrenci merkezli etkinliklere yer verilebilir. İçerik oluşturulurken, ders saati dikkate alınarak planlamalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akçöltekin, A., Özdemiz, B., Genç, S. Z., & Şevgin, H. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin covid 19 pandemi dönemi fen bilimleri dersi uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik ihtiyaçlarının SWOT analizi ile incelenmesi. *Uluslararası Eğitimde Yenilikçi Yaklaşımlar Dergisi, 6*(1), 50-62. https://doi.org/10.29329/ijiape.2022.437.5

Akpınar, B. & Aydemir, H. (2012). İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41-53.

Altay, N. (2020). 2018 Sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İzmir örneği. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *18*(3), 336-352. https://doi.org/10.18026/cbayarsos.713052

Altunöz, S. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler programı hakkında öğretmen ve müfettiş görüşleri (Bolu ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Arslantaş, S. (2006). *6. ve 7. sınıflarda sosyal bilgiler dersi program uygulamalarında karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından incelenmesi (Malatya ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ, Türkiye.

Ayten, P. (2006). *İlköğretim okullarında sosyal bilgiler dersini yürüten 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Can, B. (2019). *2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir, Türkiye.

Coşkun, A. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda sosyal bilgiler programı hakkında öğretmen görüşlerine ilişkin nitel bir çalışma (Ankara ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Creswell, J. W. (2021). *Veri analizi ve sunumu*. S. B. Demir & M. Bütün (Çev. Ed.) ve A. Bacanak (Çev.). Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni (Gözden Geçirilmiş 6.Baskı, s.181-214) içinde. Ankara: Siyasal.

Çalışkan, U. (2014). *Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Bolu ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu, Türkiye.

Çeliktaş, G. B. & Sönmez, Ö. F. (2021). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Tokat ili örneği). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(2), 257-276.

Çoban, O. & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(1), 479-505. https://doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395

Dam, M. M. (2017). *Ar&ge inovasyon ve ekonomik büyüme*. Bursa: Ekin.

Daniela, V. (2017). The SWOT analysis of pre-university education. *"Ovidius" University Annals, Economic Sciences Series, XVII*(1), 601-605.

Dinç, E. & Doğan, Y. (2010). İlköğretim ikinci kademe sosyal bilgiler öğretim programı ve uygulanması hakkında öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 17-49.

Doğan Çeken, Y. (2006). *Küreselleşme ve Türkiye'de eğitim politikaları: Yeni ilköğretim müfredatı sosyal bilgiler programı üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

Doğanay, A. & Sarı, M. (2008). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: Adana ilinde bir araştırma. *İlköğretim Online*, *7*(2), 468-484.

Döner, N. & Gülüm, K. (2019). 2018 sosyal bilgiler programı ortaokul müfredat değişikliği ve öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, *14*(4), 2205-2233. DOI: 10.29228/TurkishStudies.23028

Ece, B. (2007). *İlköğretim birinci kademe 2005 sosyal bilgiler programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Afyonkarahisar ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon, Türkiye.

Eker, S. (2020). 2005 Sosyal bilgiler öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırmalı analizi. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, *5*(1), 86-103.

Emek, M. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uygulanan Türkçe öğretmenliği acil uzaktan öğretim programının SWOT analizi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 10*, 308-324. https://doi.org/10.29000/rumelide.1011429

Erköse, E. (2007). *Yenilenen 6. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (Sakarya ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya, Türkiye.

Ersoy, F. G. (2009). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler programının uygulanması ile ilgili değerlendirmeler (Konya ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya, Türkiye.

Ezin, Y. (2021). COVİD 19 sürecinde üniversitelerde uzaktan muhasebe eğitiminin SWOT analiz tekniği ile değerlendirilmesi. *Muhasebe ve Finansman Dergisi, 92*, 73-90. https://doi.org/10.25095/mufad.937725

Gömleksiz, M. N. & Bulut, İ. (2006). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *47*(47), 393-421.

Gretzky, W. (2010). Strategic planning and SWOT analysis. *Essentials of strategic planning in healthcare*, 91-97.

Hamdioğlu, C. (2002). *SWOT analizi ve tekstil sektörü üzerine bir uygulama*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

İncekara, S. (2011). Özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programı ve programın uygulanmasına yönelik görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *10*(36), 351-368.

Kalaycı, N. & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *22*(1), 106-129. https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022

Kırtay, A. (2007). *2005-2006 öğretim yılı 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler programının uygulanmasında karşılaşılan problemler ve çözüm önerileri (Kars ili örneği).* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kafkas Üniversitesi, Kars, Türkiye.

Koca, H. (2015). *İlkokul fen bilimleri dersi öğretim programlarına (2005 ve 2013) yönelik stratejik planlama: SWOT analizi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.

Koçulu, A., Girgin, Ş., & Coştu, B. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 2018 fen öğretim programı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi: SWOT analizi. *2. Uluslararası Eğitimde Yeni Arayışlar Kongresi*, İstanbul, Türkiye, 26 - 27 Ekim, ss.52-54.

Kurtipek, S., Güngör, N. B., Esentürk, O. K., İlhan, L., & Yenel, F. (2020). Öğrencilerin bakış açısı ile spor yöneticiliği bölümü: bir SWOT analizi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 18*(1), 187 – 194, https://doi.org/10.33689/spormetre.621704

Küçük, O. (2022). *İşletme bilgisi ve yönetimi (Stratejik planlama-İşletme performansı-Lojistik)* (Gözden Geçirilmiş 5.Baskı). Ankara: Seçkin.

Merleau-Ponty, M. & Bannan, J. F. (1956). What is phenomenology? *CrossCurrents, 6*(1), 59-70.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7.sınıflar).* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(1), 55-66.

Özan, M. B., Polat, H., Gündüzalp, S., & Yaraş, Z. (2015). Eğitim kurumlarında SWOT analizi. *Turkish Journal of Educational Studies, 2* (1), 1-28.

Özköse, H., Arı, S., & Çakır, Ö. (2013). Uzaktan eğitim süreci için SWOT analizi. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research, 5*, 41-55.

Öztürk, C. & Dilek, D. (2004). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.47-82). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *10*(1), 112-126. https://doi.org/10.24315/tred.550508

Phadermrod, B., Crowder, R. M., & Wills, G. B. (2019). Importance-performance analysis based SWOT analysis. *International Journal of Information Management, 44*, 194-203. https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.03.009

Sağlam, E. (2014). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.

Satria, R. & Shahbana, E. (2020). SWOT analysis of strengthening education character in junior high school. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan, 5*(2). 56-67. https://doi.org/10.25217/ji.v5i2.827

Selvi, H. (2018). *Sosyal bilgiler dersi 2005 ve 2018 öğretim programlarının karşılaştırılması.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya, Türkiye.

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözen, E. & Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (sbdöp) karşılaştırılması. *AJELI-Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, *6*(1), 53-71.

Tay, B. (2017). 2005 sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak programının karşılaştırması. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 461-487.

Topuz, Ş., Yılmaz Şener, N., Aker, M.N., Gönenç, İ.M., Öner Cengiz, H., & Er Korucu, A. (2021). A SWOT analysis of the opinions of midwifery students about distance education during the Covid-19 pandemic a qualitative study. *Midwifery, 103*, 1-10. https://doi.org/10.1016/j.midw.2021.103161

Turan, R. (2018). 2017 ilköğretim sosyal bilgiler öğretim programında 2018 yılında gerçekleştirilen güncelleme üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Akşemseddin İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu.* Çorum.

Ünal, Ç. & Başaran, Z. (2010). Yeni program çerçevesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sorunları (Erzurum). *Milli Eğitim*, *39*(186), 291-309.

Westhues, A., Lafrance, J., & Schmidt, G. (2001) A SWOT analysis of social work education in Canada. *Social Work Education, 20*(1), 35-56. DOI: 10.1080/02615470020028364

Valentin, E. K. (2001) Swot analysis from a resource-based view. *Journal of Marketing Theory and Practice, 9*(2), 54-69. DOI: 10.1080/10696679.2001.11501891

Yazar, O. (2008). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum, Türkiye.

Examination of the Relationship between the Inquiry Skills of Prospective Teachers and the Lecturers' Pedagogical Competencies

Assist.Prof.Dr. Dilek Yaralı
Alanya Alaaddin Keykubat University- Turkey
ORCID:0000-0003-4072-1040
dilek.yarali@alanya.edu.tr

Abstract

The purpose of this research was to examine the inquiry skills of the prospective teachers and their views on the pedagogical competencies of the lecturers in terms of some variables (their gender, program and class level, and academic grade point average), and to determine the relationship between the inquiry skills of the prospective teachers and their views on the pedagogical competencies of the lecturers. Survey model, one of the quantitative research models, was used in the research. The study group of the research consisted of 230 prospective teachers (148 female, 82 male) who studied at the Faculty of Education of Alanya Alaaddin Keykubat University in the 2021-2022 academic year, and who volunteered to participate in research. Inquiry skills and pedagogical competence scales were used to collect data in the research. When the participations of the prospective teachers to the inquiry skills scale were evaluated, it was determined that they responded on the overall scale at "mostly" level. When the pedagogical competencies scale responds of the prospective teachers were considered together with its sub-dimensions, it was found that they responded on sub-dimensions of scale and the overall scale at "most are like this" level. Based on this findings, it can be said prospective teachers have inquiry skills above the medium level and think that most of the lecturers have pedagogical competencies. In addition, there were no significant differences in both the inquiry skills of the prospective teachers and their views on the pedagogical competencies of the lecturers in term of their gender, program type, class level, and academic grade point average variables, and the variables didn't have significant effects on these scales. A positive, low, and significant relationship was found between the inquiry skills of the prospective teachers and their views on the pedagogical competencies of the lecturers.

Keywords: *Lecturers, Prospective teachers, Inquiry skills, Pedagogical competencies,*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 297-314

Research Article

Received: 2022-09-01
Accepted: 2022-10-21

Suggested Citation

Yaralı, D. (2022). Examination of the relationship between the inquiry skills of prospective teachers and the lecturers' pedagogical competencies, *E-International Journal of Educational Research,* 13(5), 297-314. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1169783

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

Problem: The purpose of this research was to determine if there was a significant relationship between the inquiry skills of prospective teachers and their views on the pedagogical competencies of the lecturers. In the study, the inquiry skills of the prospective teachers and their views on the pedagogical competencies of the lecturers were examined according to their gender, program type, class level, and academic grade point average variables.

Method: The study group of the research consisted of 230 prospective teachers (148 female, 82 male) who studied at the Faculty of Education of Alanya Alaaddin Keykubat University. The research was constituted 46 (20.00%) of the participants were from Elementary Mathematics teaching program, 52 (22.61%) of the participants were from Science teaching program, 33 (14.35%) of the participants were from English teaching program, and 80 (34.78%) of the participants were from Guidance and Psychological Counselling program, and 19 (8.26%) of the participants were from Turkish teaching program.

Inquiry skills scale developed by Aldan Karademir (2013) was used to collect data in the research. There are a total of 14 items in the inquiry skills scale within the sub-dimensions of acquiring knowledge (6 items), controlling knowledge (5 items) and self-confidence (3 items). The total variance explained by the 3 factors in the scale was 51.98%. Regarding the reliability of the scale, the Cronbach's alpha internal consistency coefficient was found to be 0.76 for the acquiring knowledge sub-dimension, 0.66 for the controlling information sub-dimension, 0.82 for the self-confidence sub-dimension, and 0.82 for the overall scale (Aldan Karademir, 2013; Aldan Karademir & Saracaloğlu, 2013). In this study, the reliability coefficient of the overall scale was calculated as 0.85.

The pedagogical competency scale was developed by Kazancı Tınmaz (2013). There are a total of 20 items in the scale within the sub-dimensions of competencies of the lecturers related to democratic attitude (4 items), competencies related to course entry (4 items), competencies related to the course process (8 items), and competencies related to measurement-evaluation (4 items) (Kazancı Tınmaz, 2013). The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was 0.727 for the "competencies related to democratic attitude" sub-dimension, 0.773 for the "qualifications related to course entry" sub-dimension, 0.857 for the "competencies related to the course process" dimension, and 0.726 for the "competences related to assessment-evaluation" sub-dimension, and the Cronbach Alpha reliability coefficient for the whole scale was calculated as 0.906. The total variance explained by the 4 factors in the scale was determined as 59.759% (Kazancı Tınmaz, 2013). However, as a result of the confirmatory factor analysis carried out by Kazancı Tınmaz (2018), the scale was collected within 2 factors as democratic attitude competencies and teaching competencies. In this last case, the total variance explained by the 2 factors in the scale was determined as 46.21%. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale in the two-factor structure was calculated as 0.91 (Kazancı Tınmaz, 2018). In this study, the reliability coefficient of the overall scale was calculated as 0.919.

Conclusions: When the participations of the prospective teachers to the inquiry skills scale were evaluated, it was determined that they responded on the overall scale at "mostly" level. When the averages were examined, it was determined that the prospective teachers had inquiry skills above the medium level.This result of the research was similar to the findings of some studies in the literature which were conducted by Abalı Öztürk etc. (2017), Aldan Karademir etc. (2019), Aldan Karademir (2013), Alkış Küçükaydın (2020), Arseven etc. (2015), Sarıkaya and Şakiroğlu (2021), Şahin etc. (2017), Yavuz etc. (2018), and Yılmaz and Karamustafaoğlu (2015).

When the pedagogical competencies scale responds of the prospective teachers were considered together with its sub-dimensions, it was found that they responded on both sub-dimensions of scale and the overall scale at "most are like this" level. Regarding this result, in the study conducted by Kazancı Tınmaz (2013) in the literature, it was seen that prospective teachers scored at the level of "few are like this" while evaluating the pedagogical competencies of the lecturers.

In general, no statistically significant differences were found between female and male prospective teachers in the inquiry skills scale. This result of the research is similar to the findings of some studies in

the literature (Abalı Öztürk etc., 2017; Aldan Karademir, 2013; Aldan Karademir etc., 2019; Elmalı and Yıldız, 2017; Sarıkaya and Şakiroğlu, 2021; Şahin etc., 2017; Yılmaz and Karamustafaoğlu, 2015). However, in some studies, significant differences were found between the inquiry skills of male and female participants in favor of female participants (Bakir, 2019; Balbağ and Aynur, 2020).

There was no statistically significant difference between female and male prospective teachers in their views on the pedagogical competencies of the lecturers. However, in study conducted by Kazancı Tınmaz (2013), significant differences were determined in favor of female prospective teachers between participants in the competencies regarding democratic attitude and assessment and evaluation. In the study conducted by Murat etc. (2006), female participants found the lecturers more inadequate than male participants. In addition, in the study conducted by Özbek and Yeşil (2009), male participants found the lecturers more competent than female participants in the introduction, teaching, finalization stages of the course and creating the classroom climate.

In the study, no significant difference was observed between the inquiry skills of prospective teachers in term of the program type. Regarding this result of the research, no statistically significant differences were found in the studies in the literature which were conducted by Abalı Öztürk etc. (2017), Aldan Karademir etc. (2019), Aldan Karademir (2013), and Yılmaz and Karamustafaoğlu (2015) in term of the program/department/branch of the participants.

In the study, no significant difference was observed between the views on the pedagogical competencies of the lecturers of prospective teachers in term of the program type. Regarding this result of the research, while there were statistically significant differences in the study conducted by Özbek and Yeşil (2009) in term of the department of education in the literature, no statistically significant differences were found in the study conducted by Murat etc. (2006).

In the study, there was no statistically significant difference between the inquiry skills of the prospective teachers in term of the class levels. Regarding this result of the research, in the studies which conducted by Abalı Öztürk etc. (2017), Aldan Karademir etc. (2019), Elmalı and Yıldız (2017), Sarıkaya and Şakiroğlu (2021), Yavuz etc. (2018), and Yılmaz and Karamustafaoğlu (2015) no significant differences were found according to the class levels of the participants. However, in studies conducted by Bakir (2019), and Balbağ and Aynur (2020), statistically significant differences were found according to the class levels of the participants.

In the study, no significant difference was observed between the prospective teachers' views on the pedagogical competencies of the lecturers of in term of the class levels. Regarding this result of the research, in the study conducted by Kazancı Tınmaz (2013) in the literature, statistically significant differences were found in all sub-dimensions of the scale in term of the class levels of the participants. In addition, significant differences were found in the study conducted by Murat etc. (2006) in terms of class levels.

In the study, no significant differences were observed between inquiry skills of the prospective teachers in term of the academic grade point average. However, regarding this result of the research, in the study conducted by Abalı Öztürk (2017), significant differences were determined between the inquiry skills of prospective teachers in term of their academic achievement. In the study, no statistically significant differences were found between the views on the pedagogical competencies of the lecturers of prospective teachers in term of the academic grade point average.

In the study, it was observed that there was a positive, low, and significant relationship between the inquiry skills of the prospective teachers and the views on the pedagogical competencies of the lecturers.

Suggestions: Prospective teachers' views on inquiry skills and pedagogical competencies of lecturers can be analysed in larger samples in term of different variables (parental education level, parent professions, teaching strategies/methods/techniques generally used in lessons, parenting attitudes).

Qualitative research can be conducted to determine the factors affecting the inquiry skills of prospective teachers.

Öğretmen Adaylarının Sorgulama Becerileri ile Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Dr.Öğrt.Üyesi Dilek Yaralı
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi- Türkiye
ORCID: 0000-0003-4072-1040
dilek.yarali@alanya.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşlerini bazı değişkenler (cinsiyet, program türü, sınıf düzeyi ve akademik not ortalaması) açısından incelemek ve öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi belirleyebilmektir. Araştırmada nicel araştırma modellerinden birisi olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 öğretim yılında Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 230 öğretmen adayı (148 kadın, 82 erkek) oluşturmuştur. Araştırmada veri toplamak amacıyla sorgulama becerileri ile pedagojik yeterlik ölçekleri kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ölçeğine vermiş oldukları yanıtlara göre ölçek değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının ölçeğin geneline "çoğunlukla" düzeyinde puan verdikleri görülmüştür. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının orta düzeyin üzerinde sorgulama becerilerine sahip oldukları söylenebilir. Pedagojik yeterlikler ölçeği öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlara göre değerlendirildiğinde ise öğretmen adaylarının ölçeğin alt boyutları (demokratik tutum yeterlikleri ve öğretim yeterlikleri) ve geneline "çoğu böyledir" düzeyinde puan verdikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının çoğunun pedagojik yeterliğe sahip olduklarını düşündükleri söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşlerinde, cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf düzeyi ile akademik not ortalamalarına göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Bunun sonucu olarak öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinde, onların cinsiyet, öğrenim görülen program ve sınıf düzeyi ile akademik not ortalamalarının anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretim elemanları, Öğretmen adayları, Sorgulama becerileri, Pedagojik yeterlikler,*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 297-314

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-09-01
Kabul: 2022-10-21

Önerilen Atıf

Yaralı, D. (2022). Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 297-314. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1169783

GİRİŞ

İnsanlar hem kendi deneyimlerinden hem de başkalarının yaptıklarını izleyerek öğrenmeler gerçekleştirler (Korkmaz, 2014). Dolayısıyla bireylerin etrafında rol-model alacağı birçok insan bulunmaktadır (anne-baba, öğretmen, akraba, arkadaş vb.). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğretmen adaylarının da kendilerini yetiştiren öğretim elemanlarını rol-model alması olası bir durumdur. Nitekim Şen ve Erişen (2002) öğretmen özelliklerinin yoğunlukla kendini yetiştiren öğretim elemanlarının özellikleri ile ilişkili olduğundan bahsetmiştir. Bu nedenle yükseköğretimin vazgeçilmezlerinden olan öğretim elemanlarının niteliği, yükseköğretimde nitelikli elemanlar yetiştirmede oldukça önemlidir (Akgün, 2016).

Sorgulama becerileri

İnsanlar hayatları boyunca meraklarını gidermek ve öğrenmek için hem birtakım sorular sorarlar hem de kendisine yöneltilen sorulara cevaplar verirler. Soru sorma çocuğun gelişimi boyunca devam eden bir işlemdir (Güneş, 2016). Ayrıca bilgi patlamasının toplumda meydana getirdiği değişimler, bireylerin iyi gelişmiş sorgulama becerilerine olan ihtiyacını önemli kılmıştır (Lim, 2001). Ancak sorgulama, doğuştan gelen beceriler arasında yer almadığından bu beceriyi geliştirmek için eğitime ihtiyaç vardır (Güneş, 2016). Eğitim, bireyin yaşamının her aşamasında, içinde yaşanılan döneme uygun olarak bireyin yaşamında kullanabileceği bilgi ve becerileri kazanmasını sağlar (Kaya ve Karakaya, 2012). Bu nedenle bireylerin çok küçük yaşlardan itibaren merak duygusunu artıracak, neden-sonuç ilişkisini kurmasını sağlayacak, onları araştırmaya sevk edecek, eleştirel düşünme becerilerini geliştirecek öğrenme-öğretme ortamlarına ihtiyaçları vardır (Keçeci ve Kırbağ Zengin, 2016). Çünkü geleneksel öğretim uygulamaları, alt düzey düşünme becerileri için bir aşamaya kadar etkili olmasına rağmen, öğrencilerin sorgulama becerilerini ve eleştirel düşünmelerini geliştirme açısından etkili olmayabilir (Lim, 2001). Ancak öğrencilerin aktif katılabileceği öğretim yöntemleri ile sorgulama becerileri kazandırılabilir (Özçelik, 2019). Zira artık eğitimde bilgiyi karşı tarafa aktarmak yerine, bilgiyi anlama, sorun çözme ve sorgulama becerileri gibi becerilerin geliştirilmesine önem verilmektedir (Güneş, 2016).

Sorgulama Güneş (2016)'e göre, sorularla olguların neden sonuç ilişkisini inceleme, düşünceler üretebilme ve düzenleyebilme, karşılaştırmalar yapabilme, analiz edebilme, problem çözme vb. yapma işlemidir. Sorgulama becerisi ise, sorular sorma ve yanıtları kavrama aynı zamanda bunları değerlendirme ve yorum yapmanın bilgilerini kapsar (Abalı Öztürk, Bilgen ve Bilgen, 2017). Tebliğler dergisinde araştırma becerisi olarak yer alan araştırma-sorgulama becerisi "doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları göz önüne alma, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar" şeklinde yer almaktadır (MEB, 2004: 735). John Dewey ise sorgulayıcı öğrenme becerilerini; hangi konu öğrenilmek isteniyorsa o konu ile ilgili sorular sorma, bunların cevaplarını araştırma, bunun yanında konu ile ilgili bilgiler toplarken yeni bilgiler bulabilme, bunları ve aynı zamanda deneyimlerini tartışabilme ve elde edilmiş olan bilgilerini yansıtabilme şeklinde tanımlanmıştır (Taşkoyan, 2008).

Artık toplumda bilim ve teknolojideki gelişmeleri izleyen, araştıran, sorgulayan ve aynı zamanda bu gelişmelere ayak uydurabilen bireylere gereksinim duyulmaktadır (Keçeci ve Kırbağ Zengin, 2016). Bu bireylerin yetiştirilmesi sürecinde öğretmenlere büyük rol ve sorumluluklar düşmektedir. Ayrıca eğitim-öğretim işlerinde niteliğin sağlanmasında öğretmenlerin yeri yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla öğretmenlerin gelişim ve değişimleri kavrayabilen, yorum yapabilen, çeşitli değer ve davranışları benimseyen bireylerden olması eğitim hizmetinin niteliğini etkileyebilir (Şen ve Erişen, 2002). Örneğin, öğretmen sorduğu sorular aracılığıyla hem öğrencilerinin konuyu ayrıntılı öğrenmesini hem de onlara neyi nasıl öğrenebileceklerini öğretebilir (Yüksel, 2019). Konu ile alakalı olarak Akgün (2016)'de Yükseköğretimde ideal öğretim elemanının özellikleri arasında derste ara ara öğrencilere sorular sorması ve öğrencilerin de soru sormasına izin verilmesinden bahsetmiştir. Sonuç olarak öğretmenler hem sorgulama becerisine sahip olmalı hem de öğrencilere bu becerileri kazandırmalıdır (Yılmaz ve Karamustafaoğlu, 2015).

Pedagojik Yeterlikler

Eğitbilim anlamına gelen pedagoji (TDK, 2022), öğreten kişinin mesleğini yaparken sahip olması gereken alanların başında gelir (Demir, 2021). Toprakçı'ya (2016, s.157) göre "eğitbilim, eğitimin değişme ve gelişme sürecini yöneten etken ve yasaları belirleyerek eğitimin evrimini bilinçli olarak hızlandırma çabasıdır." Gideceğimiz yolu nasıl gideceğimizi bize gösteren pedagoji, öğreten kişiye uygulama sürecinde yardım eder (Kara, 2019). Yeterlik kavramı ise, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde, herhangi bir işi etkili ve aynı zamanda verimli olarak yapabilmek için ihtiyaç duyulan beceri, bilgi, tutum ve değerler olarak yer almaktadır (MEB, 2017). O halde pedagojik yeterliklerin hem bilgiye sahip olmayı hem de bilginin başka kişilere sunulmasına yönelik bilgi, duygu ve aynı zamanda becerileri de içine aldığı (Alimbekov, Yeşil, Yılmaz, Yılmaz, Boobekova, Borkoyev ve Mamırova, 2021) söylenebilir.

Pedagojik bilgi, öğrenme-öğretme süreçleri, uygulamaları ve yöntemlerini içeren bir bilgi olup, sınıf yöntemi, ders planını hem hazırlama hem uygulama, öğrencinin öğrenmesi ve değerlendirilmesi gibi konuları kapsar (Mishra ve Koehler, 2006; Toprakçı, 2017). Genel pedagojik bilginin içeriğinde Tükenmez (2014)'e göre, öğrencileri tanıma, sınıf yönetiminde yer alan ilke, strateji, öğrenme kuramları, materyal tasarlama ve bunları kullanma, öğrenme süreçlerinde ölçme ve değerlendirmenin yapılmasına yönelik bilgi ve becerileri bulunur. Özetle genel pedagojik bilgi, bilgi temelini oluşturan kategoriler arasında yer almakta olup, sınıf yönetimi ve düzenlenmesindeki strateji ve ilkeleri içerir (Shulman, 1987) ve bir öğretmenin konunun öğretimini nasıl gerçekleştireceği ile alakalıdır (Tükenmez, 2014). Eğer öğretmenlerde pedagoji alt yapısı istenilen nitelikte yer alırsa, öğrenme-öğretme etkinliklerinde etkili adımlar atılabilir (Çiltaş ve Akıllı, 2011). Çünkü öğretim yöntem-tekniklerini bilmeyen ya da yanlış kullanan, sınıf yönteminde etkili olmayan, konuyu öğrenciye göre anlamlandıramayan öğretmen, alan bilgisi ne kadar çok olsa da etkili bir öğrenme ortamı sağlamayabilir (Avcı, 2014).

Üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının hem akademik araştırmalar hem de öğretim yapma gibi sorumlulukları vardır (Evran Acar, Kılıç, Ay, Kuyumcu Vardar ve Kara, 2010). Bunlara ek olarak Ferman (2002), akademisyenlerin araştırmacı, öğretmen gibi rollerin yanında ders tasarımcısı, pazarlamacı, teknoloji uzmanı gibi rolleri de bulunduğundan bahsetmiştir. Ergün (2001) ise üniversitelerin hem bilimsel araştırma hem de yüksek öğretim görevlerinin olmasına rağmen, bilimsel araştırma görevinin ön plana alındığını, öğretim görevinin ise ikinci planda tutulduğunu belirtmiştir. Ancak öğretim elemanlarının meslek bilgilerinin öğrencilerin başarısını etkilediği (Arslantaş, 2011) unutulmamalıdır. Öğretecek olan kişinin hem öğretmek istediği alanı bilmesi hem de nasıl öğreteceğine yönelik bilgi, tutum ve becerilerle donanımlı olması gereklidir (Alimbekov vd., 2021). Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğretim görevini yapabilmesinde, öğretim elemanının yeterli alan bilgisi ve iletişim becerisine sahip olması, öğretim etkinliklerini planlama becerisi, yöntem-teknik kullanma becerisi vb. gibi özelliklere sahip olması önemlidir (Arslantaş, 2011). Özetle öğretmen yetiştiren kurumlarda, öğrencileri, alan ve meslek bilgisi derslerinde akademik hazırlamanın yanında dersleri yürüten öğretim elemanlarının pedagojik davranışlarının da önemli olduğunu (Polat ve Ünişen, 2017) belirtmek gerekir. Dolayısıyla öğretim elemanlarının öğrencilerle iletişiminde samimi, güven veren, adil olmaları gibi özelliklerinin yanında öğretim süreçlerinde uygun yöntem-teknikleri seçmeleri, uygun ölçme-değerlendirme yapmalarının öğretimin niteliğini etkilediği (Arslantaş, 2011) söylenebilir.

Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelendiği (Balbağ ve Aynur, 2020; Şahin, Arcagök, Boran, Mertol ve Çetin, 2017; Yılmaz ve Karamustafaoğlu, 2015; Yüksel, 2019) çalışmalara rastlanılmıştır. Bunların yanında öğretmen adaylarının "sorgulama becerileri" ile meraklılık düzeylerini (Aldan Karademir, Çaylı ve Deveci, 2019), kendi kendine öğrenme becerisi arasındaki ilişkiyi (Abalı Öztürk vd., 2017), eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen özyeterliğine etkisini (Aldan Karademir, 2013), sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile arasındaki ilişkiyi (Alkış Küçükaydın, 2020), eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkiyi (Arseven, Dervişoğlu ve Arseven, 2015), etkili iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi (Bakir, 2019), üstbilişsel farkındalık düzeyini (Bedir, 2017), epistemolojik inançlar ve öğrenme stillerini (Elmalı ve Yıldız, 2017), kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021) inceleyen çalışmalara rastlanılmıştır. Ayrıca matematik öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişki Yavuz, Arslan ve Batdal Karaduman (2018) tarafından incelenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini (Kazancı Tınmaz, 2013), öğretmen yetiştiren öğretim

elemanlarının pedagojik yeterliklerini (Kuru, 2017), öğretmen adaylarının görüşlerine göre program derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterliklerini (Polat ve Ünişen, 2017), öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri açısından/öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesi (Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006; Özbek ve Yeşil, 2009), okul öncesi dönemi (4-6 yaş grubu) çocukların din eğitiminde görev alan eğitimcilerin/din görevlilerinin pedagojik yeterliliklerini (Kara, 2019), öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öz algıları ve öğrenci görüşlerini (Ünal ve Dağıstan, 2017), yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterliklerini (Demir, 2021), öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özelliklerini (Şen ve Erişen, 2002), öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerine ilişkin algılarını (Özaydınlık, Kabaran, Göçen ve Altıntaş, 2014) ve öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini (Çiltaş ve Akıllı, 2011) inceleyen çalışmalara literatürde rastlanılmıştır. Ayrıca Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri eğitimi bölümü mezunları için pedagojik yeterlik algısı ölçeği geliştirme çalışması Erden-Kurtoğlu ve Seferoğlu (2020) tarafından yapılmıştır. Bütün bu çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmada ise öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri, öğretmen adaylarının cinsiyet, öğrenim gördükleri program ve sınıf düzeyleri ile akademik not ortalamalarına göre analiz edilecek ve aralarında bir ilişkinin olup olmadığı belirlenmeye çalışılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemektir. Bu doğrultuda araştırmada cevabı aranan sorular şu şekildedir:

1. Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri nelerdir?
3. Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ve öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri cinsiyet, öğrenim görülen program türü ve sınıf düzeyi ile akademik not ortalaması değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın modeli ile çalışma grubu, veri toplamada kullanılan araçlar, toplanan verilerin işlenmesi ile çözümlenmesine ait bilgiler sırasıyla sunulmuştur.

1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre (cinsiyet, öğrenim görülen program türü, sınıf düzeyi, akademik not ortalaması) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli Karasar (2007)'a göre, geçmişte ya da mevcut olan bir durumu olduğu biçimiyle betimleyen modeldir.

Bu araştırma, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Alanı Bilimsel Araştırma Etiği Kurulu'nun 11.11.2021 tarihli, 08 sayılı oturumunun 2021/12 sayılı kararı ile alınan izin kapsamında gerçekleştirilmiştir.

2. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde beş farklı programda öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 230 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ait betimsel istatistikler Çizelge 1'de sunulmuştur.

Çizelge 1: *Çalışma grubundaki öğretmen adaylarına ait betimsel istatistikler*

	Gruplar	N	%
Cinsiyet	Kadın	148	64.35
	Erkek	82	35.65
Öğrenim görülen program	Fen Bilgisi Öğretmenliği	52	22.61
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	80	34.78
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	46	20.00
	İngilizce öğretmenliği	33	14.35
	Türkçe öğretmenliği	19	8.26
Öğrenim görülen sınıf düzeyi	2.sınıf	171	74.35
	3.sınıf	4	1.74
	4.sınıf	55	23.91
Akademik not ortalaması	2.00 ve daha düşük	3	1.30
	2.01-2.50	12	5.22
	2.51-3.0	19	8.26
	3.01-3.50	110	47.83
	3.51-4.0	86	37.39
	Toplam	230	100.00

Araştırmaya 148 kadın öğretmen adayı (%64.35) ve 82 erkek öğretmen adayı (%35.65) katılmıştır. Ayrıca araştırma, İlköğretim Matematik Öğretmenliği programından 46 (%20.00), Fen Bilgisi öğretmenliği programından 52 (%22.61), İngilizce Öğretmenliği programından 33 (%14.35), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programından öğrenim gören 80 öğretmen adayının (%34.78) ve Türkçe öğretmenliği programından 19 (%8.26) öğretmen adayının gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Aldan Karademir (2013) tarafından geliştirilen sorgulama becerileri ölçeği kullanılmıştır. Sorgulama becerileri ölçeğinde, 6 madde bilgi edinme, 5 madde bilgiyi kontrol etme ve 3 madde özgüven alt boyutlarında yer almaktadır. Sorgulama becerileri ölçeği üç faktörden oluşan 14 maddelik bir ölçektir. Ölçekte yer alan 3 faktörün açıkladığı toplam varyans %51.98'dir. Ölçek, her zaman ile hiçbir zaman arasında puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 14 iken, en yüksek puan 70'tir. Ölçeğin güvenirliğine ile ilgili olarak Cronbach's alfa iç tutarlılık katsayı Aldan Karademir (2013) tarafından "bilgi edinme alt boyutu için 0.76, bilgiyi kontrol etme alt boyutu için 0.66, özgüven alt boyutu için 0.82 ve ölçeğin tamamı için ise 0.82" olarak bulunmuştur (Aldan Karademir, 2013; Aldan Karademir ve Saracaloğlu, 2013). Ayrıca bu ölçeğin kullanıldığı araştırmalarda Cronbach's alfa değeri, Aldan Karademir vd. (2019)'de 0.84, Alkış Küçükaydın (2020)'da 0.82, Şahin vd. (2017)'de 0.84, Elmalı ve Yıldız (2017)'da 0.92, Bakir (2019)'da 0.83, Balbağ ve Aynur (2020)'de 0.88, Bedir (2017)'de 0.73, Sarıkaya ve Şakiroğlu (2021)'de 0.80 ve Yavuz vd. (2018)'de 0.76 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin genelinin güvenirlik katsayısı ise 0.85 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ölçek, "her zaman" katılım düzeyi 5 puan, "hiçbir zaman" katılım düzeyi 1 puan olacak şekilde puanlanmıştır.

Pedagojik yeterlik ölçeği Kazancı Tınmaz (2013) tarafından öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 20 maddeden oluşan ölçekte, 4 madde demokratik tutuma ilişkin yeterlikler, 4 madde ders girişine ilişkin yeterlikler, 8 madde ders sürecine ilişkin yeterlikler ve 4 madde ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlikler olmak üzere toplam 4 alt faktörde toplanmıştır. Ölçeğin maddeleri öğretim elamanlarının "hepsi böyledir, çoğu böyledir, azı böyledir, hiçbiri böyle değildir" şeklinde puanlanmakta olup, ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 80'dir (Kazancı Tınmaz, 2013). Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı "demokratik tutuma ilişkin yeterlikler" alt boyutu için 0.727, "ders girişine ilişkin yeterlikler" alt boyutu için 0. 773, "ders sürecine ilişkin yeterlikler" boyutu için 0.857 ve "ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlikler" alt boyutu için 0.726 ve ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.906 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan 4 faktörün açıkladığı toplam varyans %59.759 olarak belirlenmiştir (Kazancı Tınmaz, 2013). Ancak Kazancı Tınmaz (2018) tarafından yapılan "öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri: ölçek geliştirme

çalışması" isimli araştırmada yeniden yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçek, demokratik tutum yeterlikleri ve öğretim yeterlikleri olmak üzere 2 faktörde toplanılmıştır. Ders girişine ilişkin yeterlikler, ders sürecine ilişkin yeterlikler ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlikler alt boyutları bu çalışmada birleştirilmiş ve öğretim yeterlikleri ismini almıştır (Kazancı Tınmaz, 2018). Bu son durumda ölçekte yer alan 2 faktörün açıkladığı toplam varyans %46.21 olarak belirlenmiştir. Bu iki faktörlü yapıda ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.91 olarak hesaplanmıştır (Kazancı Tınmaz, 2018). Bu çalışmada ise ölçeğin genelinin güvenirlik katsayısı 0.919 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada ölçek, "hepsi böyledir" katılım düzeyi 4 puan, "hiçbir böyle değildir" katılım düzeyi 1 puan olacak şekilde puanlanmıştır.

4. Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi

Araştırmanın bu aşamasında ilk olarak öğretmen adaylarının pedagojik yeterlik ile sorgulama becerileri ölçeklerine verdikleri yanıtların betimsel istatistikleri hesaplanarak katılımcıların ilgili ölçeklere katılım düzeyleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ve öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre istatiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının her iki ölçeğe katılımlarına göre her bir değişkene ait standart sapma, basıklık ve çarpıklık değerleri hesaplanmış ve mod, medyan, ortalamaları kullanılarak normalliği kontrol edilmiştir. Bu incelemelere göre; "cinsiyet" değişkeni için bağımsız örneklemler için t testi, "öğrenim görülen program türü" değişkeni için bağımsız örneklemler için tek yönlü varyans analizi testi (Anova), "sınıf düzeyi" ve "akademik not ortalaması" değişkenleri için ise parametrik olmayan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri ölçeklerine yönelik puanları arasındaki ilişkileri analiz etmek için basit korelasyon analizi: Pearson Momentler çarpım korelasyonu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının pedagojik yeterlikler ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanlar, ölçeğin ilgili alt boyutunda elde edilen toplam puanın, ilgili alt boyutta yer alan madde sayısına bölünmesi sonucu ortaya çıkan puan ile ve her iki ölçekte aldıkları toplam puanların ilgili ölçekteki madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puan ile yorumlanmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklerine yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada alt problemler doğrultusunda elde edilen bulgular sırasıyla aşağıda sunulmuştur.

1. Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi

Araştırmada öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesine yönelik hesaplanan betimsel istatistikler aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Çizelge 2. *Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ölçeğine verdikleri puanlara ait betimsel istatistikler (N=230)*

Ölçek	Madde sayısı	Min-Mak	Ortalama	Madde ortalama	Katılım Düzeyi	SS
Sorgulama becerileri	14	34-70	54.0435	3.86	"Çoğunlukla"	6.79

Araştırmaya dahil edilen öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ölçeğine vermiş oldukları yanıtlara göre ölçek değerlendirildiğinde, öğretmen adaylarının ölçeğin geneline ($\bar{x}$ =3.86) "çoğunlukla" düzeyinde puan verdikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının orta düzeyin üzerinde sorgulama becerilerine sahip oldukları söylenebilir.

2. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi

Araştırmada öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesine ilişkin hesaplanan betimsel istatistikler aşağıdaki çizelgede yer almaktadır.

Çizelge 3. *Öğretmen adaylarının pedagojik yeterlik ölçeğine verdikleri puanlara ait betimsel istatistikler (N=230)*

Alt Boyut/Ölçek	Madde sayısı	Min-Mak	Ortalama	Madde ortalama	Katılım Düzeyi	SS
Demokratik tutum yeterlikleri	4	5-16	12.2130	3.05	Çoğu böyledir	2.38679
Öğretim yeterlikleri	16	24-64	44.8913	2.81	Çoğu böyledir	7.83127
Pedagojik yeterlikleri	20	33-80	57.1043	2.86	Çoğu böyledir	9.51246

Pedagojik yeterlikler ölçeği öğretmen adaylarının vermiş oldukları puanlar ile değerlendirildiğinde, ölçeğin demokratik tutum yeterlikleri ($\bar{x}$ =3.05) puanı ile "çoğu böyledir", öğretim yeterlikleri ($\bar{x}$ =2.81) puanı ile "çoğu böyledir" ve ölçeğin geneline ($\bar{x}$ =2.86) puanı ile "çoğu böyledir" düzeyinde puan verdikleri tespit edilmiştir. Pedagojik yeterlikler ölçeği alt boyutlar bazında öğretmen adaylarının verdikleri puanlara göre incelendiğinde, en yüksek katılımın demokratik tutum yeterlikleri alt boyutunda olduğu söylenebilir.

3. Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesi

Araştırmada öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğinin analizi sürecinde uygulanan bağımsız örneklemler için t-testi analiz sonuçları Çizelge 4'te yer almaktadır.

Çizelge 4. *Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerine ait puanların cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklemler için t-testi analiz sonuçları (N=230)*

Alt boyut/Ölçek	Gruplar	N	Ortalama	SS	SD	t	p
Sorgulama becerileri	Kadın	148	54.0743	6.49237	228	0.207	0.93
	Erkek	82	53.9878	7.33753			
Demokratik tutum yeterlikleri	Kadın	148	12.3851	2.42022	228	1.473	0.14
	Erkek	82	11.9024	2.30731			
Öğretim yeterlikleri	Kadın	148	45.0000	8.04494	228	0.282	0.79
	Erkek	82	44.6951	7.47455			
Pedagojik yeterlikleri	Kadın	148	57.3851	9.83159	228	0.601	0.55
	Erkek	82	56.5976	8.94408			

*p<.05

Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklemler için t testi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda kadınların sorgulama becerileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}_{\text{Sorgulama becerileri}}$=54.0743) ile erkeklerin aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}_{\text{sorgulama becerileri}}$=53.9878) arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$(t(228)_{\text{sorgulama becerileri}}$=0.207, p>0.05]. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının sorgulama becerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Kadınların demokratik tutum yeterliklerine yönelik puanlarının ortalaması($\bar{x}_{\text{Demokratik tutum yeterlikleri}}$ =12.3851) ile erkeklerin aldıkları puanların ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Demokratik tutum yeterlikleri}}$ =11.9024) arasında; kadınların öğretim yeterliklerine yönelik puanlarının ortalaması ($\bar{x}_{\text{Öğretim yeterlikleri}}$ =45.000) ile erkeklerin aldıkları puanların ortalamaları ($\bar{x}_{\text{Öğretim yeterlikleri}}$ =44.6951) arasında ve genel pedagojik yeterliklerine yönelik kadınların aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}_{\text{Pedagoji yeterlikleri}}$ =57.3851) ile erkeklerin aldıkları puanların ortalaması ($\bar{x}_{\text{Pedagoji yeterlikler}}$ =56.5976) arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir [$t(228)_{\text{Demokratik tutum yeterlikleri}}$=1.473, p>0.05; $t(228)_{\text{Öğretim yeterlikleri}}$ =0.282, p>0.05; $t(228)_{\text{Pedagojik yeterlikleri}}$=0.601, p>0.05]. Bu bulguya dayanarak öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

4. Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinin öğrenim görülen program türüne göre incelenmesi

Araştırmada öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinin öğrenim görülen program türüne göre istatiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğinin analizi sürecinde uygulanan bağımsız örneklemler için tek yönlü varyans analizi testi sonuçları aşağıdaki çizelgelerde sunulmuştur (Çizelge 5-Çizelge 6):

Çizelge 5. *Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerine ait puanlarının program türüne göre betimsel istatistikleri (N=230)*

Alt boyut/ölçek	Gruplar	N	Ortalama	S.S
Sorgulama becerileri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	52	53.3654	6.89424
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	80	52.9500	6.51172
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	46	54.2174	6.84726
	İngilizce öğretmenliği	33	55.9091	5.74110
	Türkçe öğretmenliği	19	56.8421	8.28159
	Toplam	230	54.0435	6.78991
Demokratik tutum yeterlikleri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	52	11.9231	2.31657
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	80	12.0750	2.40134
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	46	12.4130	2.42740
	İngilizce öğretmenliği	33	12.0000	2.37171
	Türkçe öğretmenliği	19	13.4737	2.24520
	Toplam	230	12.2130	2.38679
Öğretim yeterlikleri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	52	43.6731	7.82335
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	80	44.5250	7.75246
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	46	46.3696	9.12228
	İngilizce öğretmenliği	33	43.9091	6.14595
	Türkçe öğretmenliği	19	47.8947	6.78966
	Toplam	230	44.8913	7.83127
Pedagojik yeterlikleri	Fen Bilgisi Öğretmenliği	52	55.5962	9.49150
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	80	56.6000	9.33701
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	46	58.7826	11.13536
	İngilizce öğretmenliği	33	55.9091	7.72724
	Türkçe öğretmenliği	19	61.3684	7.77611
	Toplam	230	57.1043	9.51246

Araştırmada hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öğretmen adaylarının verdikleri puanlar değerlendirildiğinde, Türkçe öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek puan verdikleri görülmüştür.

Çizelge 6: *Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerine ait puanların program türüne göre bağımsız örneklemler için tek yönlü varyans analizi testi sonuçları (N=230)*

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Sorgulama becerileri	Gruplar arası	384.628	4	96.157	2.127	.078
	Gruplar içi	10172.937	225	45.213		
	Toplam	10557.565	229			
Demokratik tutum yeterlikleri	Gruplar arası	39.430	4	9.857	1.753	.139
	Gruplar içi	1265.131	225	5.623		
	Toplam	1304.561	229			
Öğretim yeterlikleri	Gruplar arası	391.656	4	3.988	1.614	.172
	Gruplar içi	13652.626	225	4.305		
	Toplam	14044.283	229			
Pedagojik yeterlikleri	Gruplar arası	660.802	4	165.201	1.853	.120
	Gruplar içi	20060.694	225	89.159		
	Toplam	20721.496	229			

*p<.05

Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinde öğrenim görülen program türünün anlamlı bir etkisinin olup

olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımsız örneklemler için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda, öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinde öğrenim görülen program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir [F(4-225)=2.127, p>0.05]. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklerine yönelik görüşlerinde öğrenim görülen program türüne göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir [$F_{\text{Demokratik tutum yeterlikleri}}$ (4-225)=1.753, p>0.05; $F_{\text{Öğretim yeterlikleri}}$ (4-225)=1.614, p>0.05; $F_{\text{Pedagojik yeterlikleri}}$ (4-225)=1.853, p>0.05]. Bu bulgulara dayanarak öğretmen adaylarının hem sorgulama becerilerinde hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklerine yönelik görüşlerinde öğrenim görülen program türü değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

5. Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinin öğrenim görülen sınıf düzeylerine göre incelenmesi

Araştırmada öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinin sınıf düzeyi değişkenine göre istatiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğinin analizi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Çizelge 7'de sunulmuştur.

Çizelge 7. *Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerine ait puanların sınıf düzeyi değişkenine göre Kruskal Wallis H testi analizi sonuçları (N=230)*

Alt Boyut	Gruplar	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	p
Sorgulama becerileri	2.Sınıf	171	118.70	2.169	2	0.338
	3.Sınıf	4	131.50			
	4.Sınıf	55	104.38			
	Toplam	230				
Demokratik tutum yeterlikleri	2.Sınıf	171	113.70	0.595	2	0.743
	3.Sınıf	4	110.75			
	4.Sınıf	55	121.45			
	Toplam	230				
Öğretim yeterlikleri	2.Sınıf	171	117.59	1.048	2	0.592
	3.Sınıf	4	129.50			
	4.Sınıf	55	107.99			
	Toplam	230				
Pedagojik yeterlikleri	2.Sınıf	171	116.79	0.393	2	0.822
	3.Sınıf	4	123.88			
	4.Sınıf	55	110.88			
	Toplam	230				

*p<.05

Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinde sınıf düzeyi değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemek için parametrik test olmayan Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Bunun sonucunda, grupların sorgulama becerilerine ilişkin puanlarında, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır ($X^2_{\text{Sorgulama becerileri}}$ =2.169, SD=2, p>0.05). Ayrıca araştırmada, farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin puanlarında da anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($X^2_{\text{Demokratik tutum yeterlikleri}}$=0.595, SD=2, p>0.05; $X^2_{\text{Öğretim yeterlikleri}}$ =1.048, SD=2, p>0.05; $X^2_{\text{Pedagojik yeterlikleri}}$ =0.393, SD=2, p>0.05). Bu bulguya dayanarak sınıf düzeyi değişkeninin öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

6. Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinin akademik not ortalamalarına göre incelenmesi

Araştırmada öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinin akademik not ortalaması değişkenine göre istatiksel

olarak anlamlı düzeyde farklılaşma gösterip göstermediğinin analizi sürecinde uygulanan Kruskal Wallis H testi analiz sonuçları Çizelge 8'de sunulmuştur.

Çizelge 8. *Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerine ait puanların akademik not ortalaması değişkenine göre Kruskal Wallis H testi analizi sonuçları (N=230)*

Alt Boyut	Gruplar	N	Ortalama Sırası	ChiSquare	Serbestlik Derecesi	p
Sorgulama becerileri	2.00 ve daha düşük	3	122.17	6.223	4	.183
	2.01 ve 2.50	12	141.83			
	2.51-3.00	19	104.32			
	3.01-3.50	110	106.74			
	3.51-4.00	86	125.27			
	Toplam	230				
Demokratik tutum yeterlikleri	2.00 ve daha düşük	3	186.33	5.737	4	0.220
	2.01-2.50	12	139.88			
	2.51-3.00	19	107.74			
	3.01-3.50	110	115.65			
	3.51-4.00	86	111.15			
	Toplam	230				
Öğretim yeterlikleri	2.00 ve daha düşük	3	130.67	4.679	4	0.322
	2.01-2.50	12	149.79			
	2.51-3.00	19	98.63			
	3.01-3.50	110	116.03			
	3.51-4.00	86	113.24			
	Toplam	230				
Pedagojik yeterlikleri	2.00 ve daha düşük	3	145.17	5.387	4	0.250
	2.01-2.50	12	151.25			
	2.51-3.00	19	99.32			
	3.01-3.50	110	116.02			
	3.51-4.00	86	112.39			
	Toplam	230				

p*<0.05

Öğretmen adaylarının hem sorgulama becerileri hem de öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinde akademik not ortalaması değişkeninin anlamlı bir etkisinin olup olmadığını tespit etmek için parametrik test olmayan Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Bu testin sonucunda, beş farklı akademik not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının sorgulama becerilerine ilişkin puanlarında, anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır ($X^2_{\text{Sorgulama becerileri}}$ =6.223, SD=4, p>0.05). Ayrıca araştırmada, beş farklı akademik not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin puanlarında, anlamlı düzeyde bir farklılaşmaya rastlanılmamıştır ($X^2_{\text{Demokratik tutum yeterlikleri}}$=5.737, SD=4, p>0.05; $X^2_{\text{Öğretim yeterlikleri}}$ =4.679, SD=4, p>0.05; $X^2_{\text{Pedagojik yeterlikleri}}$ =5.387, SD=4, p>0.05). Bu bulguya dayanarak akademik not ortalaması değişkeninin öğretmen adaylarının hem sorgulama becerilerinde hem de öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

7. Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Araştırmanın bu alt probleminde öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığı araştırılmaktadır. Araştırmanın bu alt probleminin çözümü için basit korelasyon analizi: Pearson Momentler çarpım korelasyonu uygulanmıştır. Analiz sonuçları Çizelge 9'da sunulmuştur.

Çizelge 9: *Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan basit korelasyon analizi: Pearson Momentler çarpım korelasyonu analizi sonuçları (N=230)*

	Sorgulama becerileri		
	r	r^2	p
Öğretim Elemanlarının Pedagojik Yeterlikleri	0.280	0.0784	0.000

Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını ortaya çıkarmak amacıyla basit korelasyon analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda, öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında, pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür (r=0.280, r2 = 0.0784, p<0.01). Konu ile alakalı olarak Büyüköztürk (2014) mutlak değer korelasyon katsayısının, 0.00-0.30 arasındaki ise "düşük", 0.30-0.70 arasında ise "orta" ve 0.70-1.00 arasında ise "yüksek" düzeyde bir ilişki olduğundan bahsetmektedir. Bu bilgiye dayanarak öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Determinasyon katsayısı (r^2= 0.0784) göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin %7.84 oranında olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada, öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının "sorgulama becerileri" ve "öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinin" çeşitli değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları ve ilgili tartışma aşağıda sırasıyla sunulmuştur:

1. Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ölçeğine "çoğunlukla" düzeyinde puan verdikleri görülmüştür. Bu bulguya dayanarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin orta düzeyin üzerinde olduğu söylenebilir. Çalışmanın bu sonucu, Abalı Öztürk vd. (2017), Aldan Karademir vd. (2019), Aldan Karademir (2013), Alkış Küçükaydın (2020), Arseven vd. (2015), Sarıkaya ve Şakiroğlu (2021), Şahin vd. (2017), Yavuz vd. (2018) ve Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

1.1. Cinsiyete Göre İncelenmesi: Araştırmada 148 kadın ve 82 erkek öğretmen adayından oluşan 230 kişilik grupta, kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının sorgulama becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla cinsiyetin öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile literatürde benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Abalı Öztürk vd., 2017; Aldan Karademir, 2013; Aldan Karademir vd., 2019; Elmalı ve Yıldız, 2017; Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021; Şahin vd., 2017; Yılmaz ve Karamustafaoğlu, 2015). Çünkü bu çalışmalarda kadın ve erkek katılımcıların sorgulama becerilerinde istatistiksel anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Ancak bazı çalışmalarda kadın ve erkek katılımcıların sorgulama becerileri arasında kadın katılımcılar lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Bakir, 2019; Balbağ ve Aynur, 2020).

1.2. Öğrenim Görülen Program Türüne Göre İncelenmesi: Araştırmada öğretmen adaylarının sorgulama becerileri arasında öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Dolayısıyla öğrenim görülen programın öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ayrıca araştırmanın bulgularına dayanarak Türkçe öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının araştırmaya katılan diğer öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek sorgulama becerileri puanlarına sahip oldukları söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile ilgili olarak literatürde Abalı Öztürk vd. (2017), Aldan Karademir vd. (2019), Aldan Karademir

(2013) ve Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, katılımcıların öğrenim gördükleri program/anabilimdalı/bölümlerine göre istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

1.3. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi: Araştırmada öğretmen adaylarının sorgulama becerileri arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Dolayısıyla öğrenim görülen sınıf düzeyinin öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile ilgili olarak literatürde Abalı Öztürk vd. (2017), Aldan Karademir vd. (2019), Elmalı ve Yıldız (2017), Sarıkaya ve Şakiroğlu (2021), Yavuz vd. (2018) ve Yılmaz ve Karamustafaoğlu (2015) tarafından yapılan çalışmalarda, katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak Bakir (2019) ile Balbağ ve Aynur (2020) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların sınıf düzeylerine göre istatistiksel anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

1.4. Akademik Not Ortalamalarına Göre İncelenmesi: Araştırmada 5 farklı akademik not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının sorgulama becerileri arasında anlamlı farklılaşmalar görülmemiştir. Dolayısıyla akademik not ortalaması değişkeninin öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak araştırmanın bu sonucu Abalı Öztürk (2017) tarafından yapılan çalışmanın sonucu ile çelişmektedir. Çünkü bu çalışmada öğretmen adaylarının akademik başarılarına göre sorgulama becerileri arasında anlamlı farklılaşmalar belirlenmiştir.

2. Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi:

Pedagojik yeterlikler ölçeğinde öğretmen adaylarının ölçeğin tüm alt boyutları ve geneline "çoğu böyledir" düzeyinde puan verdikleri belirlenmiştir. Bu bulguya dayanarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının çoğunun pedagojik yeterliklere sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu sonuç ile alakalı olarak, literatürde Kazancı Tınmaz (2013)'ın yapmış olduğu çalışmada öğretmen adayları, öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini değerlendirirken "azı böyledir" düzeyinde puan verdikleri görülmüştür (bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerini puanlarken "hepsi böyledir" katılım düzeyine 1 puan, hiçbiri böyle değildir katılım düzeyi 4 puan olacak şeklinde hesaplanmıştır). Özaydınlık vd. (2014) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcılar öğretim elemanlarının öğretmenlik meslek niteliklerini "orta düzeyde" taşıdıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Kuru (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretim elemanlarının kendilerinde gördükleri öğretmenlik becerilerinin, öğrencilerin onlarda gördüğü becerilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Murat vd. (2006)'in öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri açısından değerlendirildiği çalışmada, katılımcılar, çalışmada uygulanan 28 maddelik ölçeğin 15'ine "çok azı", 13'üne ise "yarısı" yeterlidir yanıtını vermişlerdir. Bunun yanında Özbek ve Yeşil (2009)'in öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim yeterliklerinin değerlendirildiği çalışmada, katılımcılar derslerine giren öğretim elemanlarını, olumlu sınıf iklimi oluşturmada "iyi düzeyde", giriş, işleniş ve sonuçlandırma aşamalarında ise "orta düzeyde" yeterli bulmuşlardır.

2.1. Cinsiyete Göre İncelenmesi: Araştırmada 148 kadın ve 82 erkek öğretmen adayından oluşan 230 kişilik grupta, kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Dolayısıyla cinsiyetin öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ancak Kazancı Tınmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada, kız ve erkek öğretmen adaylarının demokratik tutuma ilişkin yeterlikler ve ölçme-değerlendirmeye ilişkin yeterlikler alt boyutları arasında kız öğretmen adayları lehine anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Murat vd. (2006) yapmış olduğu çalışmada, bayan katılımcılar öğretim elemanlarını erkek katılımcılardan daha yetersiz bulmuştur. Ayrıca Özbek ve Yeşil (2009) tarafından yapılan çalışmada, dersin giriş, işleniş, sonuçlandırma aşamaları ve sınıf iklimi oluşturulmasında erkek katılımcılar bayan katılımcılardan öğretim elemanlarını daha yeterli bulmuştur.

2.2. Öğrenim Görülen Program Türüne Göre İncelenmesi: Araştırmada öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasında öğrenim gördükleri program türlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Dolayısıyla öğrenim görülen program türünün öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Ayrıca araştırmanın

bulgularına dayanarak Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer programlarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öğretim elemanlarını pedagojik olarak daha yeterli gördükleri söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile ilgili olarak literatürde Özbek ve Yeşil (2009) yapılan çalışmada öğrenim görülen anabilim dalına göre istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunurken, Murat vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada istatistik anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

2.3. Öğrenim Görülen Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi: Araştırmada öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasında öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Dolayısıyla öğrenim görülen sınıf düzeyinin öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucu ile ilgili olarak literatürde Kazancı Tınmaz (2013) tarafından yapılan çalışmada, katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyilerine göre istatistiksel anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca sınıf düzeyi açısından Murat vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

2.4. Akademik not ortalamalarına göre incelenmesi: Araştırmada 5 farklı akademik not ortalamasına sahip öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasında istatistiksel anlamlı farklılaşmalar bulunmamıştır. Dolayısıyla akademik not ortalaması değişkeninin öğretmen adaylarının öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşlerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

3. Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi:

Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının sahip oldukları pedagojik yeterliklere yönelik görüşleri arasında pozitif, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

1. Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin görüşleri daha büyük örneklemlerde farklı değişkenlere (anne-baba eğitim düzeyi, anne-baba meslekleri, derslerde genellikle kullanılan öğretim strateji/yöntem/teknikleri, anne-babanın çocuk yetiştirme tutumları) göre incelenebilir.
2. Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerini etkileyen etmenleri tespit etmek amacıyla nitel araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Abalı Öztürk, Y., Bilgen, Z. ve Bilgen, S. (2017). Sorgulama becerileri ile kendi kendine öğrenme becerileri arasındaki ilişki: temel eğitim öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, I* (2), 179-214.

Akgün, M. (2016). Yüksek öğretimde ideal öğretim elemanı nasıl olmalıdır? *Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi, 26,* 197-204. DOI: 10.20981/kuufefd.97116

Aldan Karademir, Ç. (2013). *Öğretmen adaylarının sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerinin öğretmen öz yeterlik düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın, Türkiye

Aldan Karademir, Ç., Çaylı, B. ve Deveci, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile meraklılık düzeylerinin incelenmesi. *İlköğretim Online, 18*(3), 1157-1171. DOI:10.17051/ilkonline.2019.610860

Aldan Karademir, Ç. ve Saracaloğlu, A. S. (2013). Sorgulama becerileri ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Asya Öğretim Dergisi*, 1(2), 56-65

Alimbekov, A, Yeşil, R., Yılmaz, K., Yılmaz, H., Boobekova, K., Borkoyev, B. ve Mamırova, C. (2021). Üniversite öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri sergileme konusunda yaşadıkları sorunlar/ zorluklar ve eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10*(1), 82-97.

Alkış Küçükaydın, M. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyobilimsel konulara yönelik tutumları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49* (225), 181-200.

Arseven, A., Dervişoğlu, M. F. ve Arseven, İ. (2015). Tarih öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *The Journal of Academic Social Science Studies, 32,* 171-185. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2753.

Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim strateji-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(15), 487 – 506.

Avcı, T. (2014). *Fen Bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ve öz güven düzeylerinin belirlenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, Türkiye.

Bakir, S. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının etkili iletişim becerileri ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13*(30), 398-414. DOI: I0.29329/mjer.2019.218.22

Balbağ, M. Z. ve Aynur, D. (2020). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Social Science Research, 9*(1), 48-62.

Bedir, T. (2017). *Öğretmen adaylarının sorgulama becerileri ile üstbilişsel farkındalık düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bartın Üniversitesi, Bartın, Türkiye.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4, 64-72.

Demir, T. (2021). *Yabancılara Türkçe öğretiminde öğreticilerin pedagojik yeterliklerine yönelik bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.

Elmalı, Ş. ve Yıldız, E. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının sorgulama becerileri, epistemolojik inançları ve öğrenme stilleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 92-108.

Erden-Kurtoğlu, M. ve Seferoğlu, S.S. (2020). Bir ölçek geliştirme çalışması: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü mezunları için pedagojik yeterlik algısı ölçeği. *SDU International Journal of Educational Studies, 7*(1), 45-59. DOI: 10.33710/sduijes.613960

Ergün, M. (2001, Ocak). Üniversitelerde öğretim etkinliğinin geliştirilmesi. *2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları, 188-192.

Evran Acar, F., Kılıç, A., Ay, Ş., Kuyumcu Vardar, A. ve Kara, R. (2010, Kasım). Öğretim elemanlarının pedagojik formasyon ihtiyacı. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya, Türkiye.

Ferman, T. (2002). Academic professional development practice: What lecturers find valuable. *The International Journal for Academic Development, 7*(2), 146-158, DOI: 10.1080/1360144032000071305

Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulamanın gücü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (2), 188 – 204.

Kara, B. (2019). *Okul öncesi dönemi (4-6 yaş grubu) çocukların din eğitiminde görev alan eğitimcilerin/din görevlilerinin pedagojik yeterlilikleri.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, H. İ. ve Karakaya, Ş. (2012). Öğretmen eğitiminde yapılandırmacı öğrenmeye dayalı uygulamaların öğretmen adaylarının problem çözme eğilimlerine etkileri. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 9, 79-95.

Kazancı Tınmaz, A. (2013). *Öğrenci görüşlerine göre öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun, Türkiye.

Kazancı Tınmaz, A. (2018). Öğretim elemanlarının pedagojik yeterlikleri: Ölçek geliştirme çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 478-493. DOI: 10.17679/inuefd.349882

Keçeci, G. ve Kırbağ Zengin, F. (2016). Araştırma ve sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, *47,* 269-287. http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3353.

Korkmaz, İ. (2014). Sosyal öğrenme kuramı. Yeşilyaprak, B. (Ed.), *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim* içinde (s. 246-269). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Kuru, O. (2017). Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının öğretmenlik yeterlilikleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(2), 403-416. DOI:10.24315/trkefd.303872

Lim, B. R. (2001). *Guidelines for designing inquiry-based learning on the web: Online professional development of educators*. (Unpublished PHD thesis), Indiana University, Bloomington.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2004). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. Tebliğler dergisi, 67 (2563). https://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/68-2004 adresinden 15.07.2022 tarihinde alınmıştır.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) (2017). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf adresinden 06.07.2022 tarihinde alınmıştır.

Mishra, P. ve Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054.

Murat, M., Aslantaş, H. İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26* (3), 263-278.

Özaydınlık, K., Kabaran, H., Göçen, G. ve Altıntaş, S. (2014). Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerine ilişkin algıları (Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9/8, 697-710.

Özbek, R. ve Yeşil, R. (2009). Ortaöğretim alan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (2), 111-128.

Özçelik, H. (2019). *Kavram karikatürleri ile desteklenen tahmin et-gözle-açıkla (TGA) yönteminin ortaokul öğrencilerinin sorgulama becerileri, bilimsel süreç becerileri ve kavram öğrenmelerine etkisi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Polat, H. ve Ünişen, A. (2017). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının görüşlerine göre program derslerine giren öğretim üyelerinin pedagojik yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10*(27), 891-925. http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.351581.

Sarıkaya, B. ve Şakiroğlu, Y. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25,* 624-655.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review, 57*(1), 1–21. https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf adresinden 18.07.2022 tarihinde alınmıştır.

Şahin, Ç., Arcagök, S., Boran, G., Mertol, H. ve Çetin, Ş. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının sorgulama becerilerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3*(3), 17-28.

Şen, H. Ş. ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 99-116.

Taşkoyan, S. N. (2008). *Fen ve Teknoloji öğretiminde sorgulayıcı öğrenme stratejilerinin öğrencilerin sorgulayıcı ögrenme becerileri, akademik başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2022). "Pedagoji" http://www.tdk.gov.tr/ adresinden 20.06.2022 tarihinde alınmıştır.

Toprakçı, E. (2016). *Eğitbilim-Pedandragoji.* Eğitbilim-Pedandragoji (Kitap, Editör Erdal Toprakçı) Ankara Ütopya Yayınları(1.Baskı) ss.130-174.

Toprakçı, E. (2017). *Sınıf yönetimi*. Ankara Pegem Akademi Yayınları (3.Baskı).

Tükenmez, S. (2014). *İlköğretim Matematik öğretmenlerinin farklı hizmet sürelerine sahip olma durumlarına göre pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.

Ünal, M. ve Dağıstan, F. (2017). Öğretim elemanlarının pedagojik yeterliklerine ilişkin öz algıları ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Ahi Evran Üniversitesi Örneği). *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal), 1*(1), 35-54.

Yavuz, G., Arslan, Ç. ve Batdal Karaduman, G. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının sorgulama becerileri ile matematik öğretmeye yönelik kaygıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies, Educational Sciences,* 13/11, 1461-1471. http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13360.

Yılmaz, Z. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). Öğretmen adaylarının sorgulama becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 347-363. DOI: 10.14582/DUZGEF.641

Yüksel, K. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerine göre sorgulama becerilerinin incelenmesi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan, Türkiye.

Investigation of the Effect of Teachers' Cultural and Social Capital Competencies on their Professional Performance

Dr. Zakir Elçiçek
Dicle University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-4469-2243
elcicekzakir@gmail.com

Assist. Prof. Dr. Yunus Emre Avcı
Siirt University - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1361-1463
yunusavci027@hotmail.com

Abstract
The aim of this research is to determine the relationship between teachers' cultural and social capital competencies and their professional performance. For this purpose, the data were collected via using three scales measuring teachers' cultural and social capital competencies and professional performance. The data were obtained from 596 participants selected by simple random sampling method among 4566 teachers working in official public schools in Siirt province in 2020. Statistical methods such as descriptive analysis, hierarchical regression analysis and partial correlation were used in the analysis of the data. The results shows that teachers' cultural capital levels were high, social capital levels were moderate, and professional performance perception levels were high. The effect of social capital and then effect of social capital and cultural capital on professional performance is examined respectively. According to the results; social capital alone explains occupational performance at the rate of 17 percent, while the explanatory value of social capital and cultural capital on professional performance was determined at the level of 36 percent by including cultural capital in the model. An important finding was obtained at the result of partial correlation values. When the effect of social capital is controlled, the effect of cultural capital on professional performance increases; When cultural capital is controlled, the effect of social capital on professional performance decreases. This shows the dominant effect of cultural capital rather than social capital on teachers' professional performance. As a result of the research, it is concluded that cultural capital and social capital are important predictors of teachers' professional performance and that cultural capital outweighs these two predictors, and that some of the effect of social capital on professional performance is due to cultural capital. In this case, we can say that strengthening the cultural capital competencies of teachers will increase professional performance. At the same time, teachers' social capital levels should be moderate, they should not predict professional performance as much as cultural capital, and all stakeholders should fulfill their responsibilities in order to make the outputs of education more qualified by focusing on organizational problems such as barriers to collective action and individualization, which are possible problems behind this.

Keywords: *Teacher, Professional performance, Cultural capital, Social capital*

E-International Journal of Educational Research

Vol: 13, No: 5, pp. 315-334

Research Article

Received: 2022-09-06
Accepted: 2022-10-21

Suggested Citation

Elçiçek, Z. & Avcı, Y. E. (2022). Investigation of the effect of teachers' cultural and social capital competencies on their professional performance, *E-International Journal of Educational Research*, 13(5), 315-334. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1171472

© 2022 E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi / E-International Journal of Educational Research

Extended Abstract

***Problem*:** The professional performance of teachers and the factors affecting this performance is an important issue in Turkey as well as in the rest of the world. Managing and directing the professional performance of teachers is of greater importance, especially for a country with a large young population and a staff of more than one million teachers. In this context, in this study, social capital and cultural capital, which are two types of capital that can predict professional performance, are handled.

As a matter of fact, the recent researches; shows that academic achievement is related to forms of economic, cultural and social capital of individuals (Coleman, 1988; Sullivan, 2001; Doolan, 2009; Eng, 2009). In other words, individuals with these types of capitals exhibit higher academic success (Pishghadam & Zabihi, 2011). It is thought that having both cultural and social capital contributes to the professional performance of teachers.

When the performance is considered in a professional sense, it can be expressed as the rate of fulfilling the task and providing professional competencies in a way that meets the criteria determined as a requirement of the job. In terms of the teaching profession, competencies can be expressed as the knowledge, skills and attitudes that must be possessed in order to carry out the profession effectively and efficiently. The first official teacher competency studies regarding the teacher competency criteria taken as a reference in the research were carried out in 1998. In the competency researches that started within the scope of the YÖK/World Bank National Education Development Project, teacher training standards were identified and teacher competencies were categorized under 4 dimensions. The teacher qualifications document, which was first prepared by the Ministry of National Education, started to be prepared in 1999 and entered into force in 2002. It is known that the teacher qualifications document is prepared under three headings as education-teaching qualifications, general culture knowledge and skills and special field knowledge and skills (MEB, 2017). Within the scope of the competence studies that are developed and maintained today, the General Competencies of Teaching Profession, which is taken as a basis in the research, were determined as 6 main competence areas including 39 sub-competencies and 244 performance indicators. The competency areas, sub-competences and performance indicators, are directly or indirectly related to the cultural or social capital competencies of teachers. Indeed, studies have found a positive relationship between teachers' cultural capital competencies and self-efficacy beliefs (Serçek, Karakaş, & Avcı, 2017; Avcı, Tösten, & Çelik Şahin, 2020).

The aim of this research is to determine the relationship between teachers' cultural and social capital competencies and their professional performance.

***Method*:** This study was based on correlational survey design whose purpose is to describe the relationships between variables. In this study, the effects of two different variables on teachers' professional performance were investigated using two-stage hierarchical regression. In the first stage, social capital; In the second stage, the effect of cultural capital on professional performance was tested. At the same time, the total effect of both variables on professional performance was also investigated. The population of the research consists of 4566 teachers working in public schools in Siirt in 2020. The sample consists of 596 participants selected by simple random sampling method.

Three different scales were used to collect the research data. "Cultural Capital Scale" consisting of 30 items developed by Avcı (2015) was applied to measure teachers' cultural capital competencies. "Social Capital Scale in Schools" consisting 62 items developed by Ekinci (2008) was used to determine teachers' social capital levels. "Professional Performance Scale" consisting 50 items developed by Öztürk (2008) was used to determine the professional performance levels of teachers. All of the scales are 5-point Likert type scales.

In the analysis of the data, mean and standard deviation values of the scales and hierarchical regression analysis were used within the scope of research purposes. Those hierarchical regression assumptions; sufficient sample size, linear relationship between dependent and independent variables and no multicollinearity problem were checked and all were confirmed. The skewness and kurtosis coefficients of the scales were examined to test normality. Skewness and kurtosis values are respectively: [-.613; 1.418] for cultural capital, [.020; .602] for social capital and [-.404; -.114] for professional

performance. Since the skewness and kurtosis values should be between +2 and -2 in order to provide the assumption of normality (George & Mallery, 2010), the data showed normal distribution.

Findings (or Conclusions): In the research, first of all, mean and standard deviation values for teachers' cultural capital, social capital proficiency levels and professional performance levels were examined. According to the results, while the cultural capital and professional performance levels of the teachers were high, their social capital competencies were at a "moderate" level.

Considering the effects of teachers' social capital and cultural capital proficiency levels on their professional performance, it has been determined that these two variables are among the important factors that determine their professional performance levels. Social capital levels affect teachers' professional performance by about 17%. Although there is not any directly related research examining the relationship between teachers' social capital levels and their professional performance, related studies in different fields can be mentioned. İlbasan (2019) found a positive and significant relationship between social capital and job performance in his research on information technology sector employees. Duzgun (2018), in his qualitative research with the managers of ISO 500 enterprises, found that the effective use of social capital by leaders contributes to their performance. Similarly, Kaya (2019) revealed in his research that social capital proficiency explains 24.1% of the changes in the individual performance perception of healthcare professionals.

Cultural capital proficiency levels of teachers affect the professional performance of teachers by 19%. According to Santos, Neto and Verwaal (2018), research results in the sample of private and public institution employees, the higher the cultural capital, the higher the individual job performance. According to the research, this finding shows that the acquisition of cultural capital and its application in the work environment results in better individual job performance. This result supports the cultural capital theory in the assumption that behaviors, attitudes and behaviors arising from learning outside the school environment are also valued in the work environment.

The most striking result among the findings of the study is that when the effects of other variables are controlled, the main determinant of professional performance is cultural capital rather than social capital. Because when controlling for the impact of cultural capital, the impact of social capital on professional performance drops significantly (from 17% to 9%). On the other hand, when the effect of social capital is controlled, the effect of cultural capital on professional performance increases (from 19% to 23%). This shows that cultural capital is the main predictor of professional performance. In other words, it is possible to direct approximately 23% of teachers' professional performance with cultural capital competencies. This confirms that teacher performance in Turkey is shaped by individual factors rather than collective factors. Because, considering the items in the scale of social capital and the content of social capital, it includes more cooperation and collective action. Considering the items in the cultural capital scale and the content of cultural capital, more individual orientationis emphasized. In the studies conducted by Akman, 2017, and Çelik and Namilir, 2018 mentioned above, the social capital levels are moderate; In almost all cultural capital studies, the high level of teachers' cultural capital levels can be presented as an indicator and supporting evidence. In the study of Çelik and Namalır (2018), the perception of school principals regarding the use of social capital in primary schools is high, while the perception of teachers is moderate, which can be interpreted as the fact that teachers are not ideally adapted to the collective structure in the school. A finding we obtained in another study, whose publication process is still ongoing and whose data were collected in the same universe, supports this finding too. In the aforementioned study, in which teachers' perceptions of cultural beliefs were examined, 171 of the participants were inclined towards individualism; while 120 of them had collectivist tendencies. Organizational problems such as the inefficiency of professional development studies in schools (Elçiçek, 2016) and the non-adoption of the participative management approach in schools (Köklü, 2010; Özdogru & Aydın, 2012) are also considered to be determinants in teachers' giving more importance to individual initiatives.

Suggestions: As a result of the research, it is concluded that cultural capital and social capital are important predictors of teachers' professional performance and that cultural capital outweighs these two predictors, and that some of the effect of social capital on professional performance is due to cultural capital. In this case, we can say that strengthening the cultural capital competencies of teachers will

increase professional performance. At the same time, the fact that teachers' social capital levels are moderate and cannot predict professional performance as much as cultural capital, and possible organizational problems behind this such as individualization and barriers to collective action should be handled by all stakeholders to fulfill their responsibilities in order to make the educational outputs more qualified.

Öğretmenlerin Kültürel Ve Sosyal Sermaye Yeterliklerinin Mesleki Performansları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi

Dr. Zakir Elçiçek
Dicle Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-4469-2243
elcicekzakir@gmail.com

Assist. Prof. Dr. Yunus Emre Avcı
Siirt Üniversitesi - Türkiye
ORCID: 0000-0002-1361-1463
yunusavci027@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada amaç, öğretmenlerin kültürel ve sosyal sermaye yeterlikleri ile mesleki performansları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Bu amaçla öğretmenlerin kültürel ve sosyal sermaye yeterlikleri ile mesleki performanslarını ölçen 3 ölçek kullanılarak veriler toplanmıştır. Veriler 2020 yılında Siirt ilindeki resmi devlet okullarında çalışan 4566 öğretmenden basit seçkisiz yöntemle seçilen 596 katılımcıdan elde edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analizler, hiyerarşik regresyon analizi ve kısmi korelasyon gibi istatistiksel yöntemlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin kültürel sermaye düzeyleri yüksek düzeyde, sosyal sermaye düzeyleri orta düzeyve ve mesleki performans algı düzeyleri yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Aşamalı bir şekilde öce sosyal sermayenin daha sonra ise sosyal sermaye ve kültürel sermayenin mesleki performans üzerindeki etkisi incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre; sosyal sermaye tek başına mesleki performansı yüzde 17 oranında açıklarken kültürel sermayenin de modele dahil edilmesiylei sosyal sermaye ve kültürel sermayenin mesleki performans üzerindeki açıklayıcılığı yüzde 36 düzeyinde tespit edilmiştir. Önemli bir bulgu ise kısmi korelasyon değerlerinin incelenmesi sonucu elde edilmiştir. Sosyal sermayenin etkisi kontrol edildiğinde kültürel sermeyenin mesleki performans üzerindeki etkisi artarken; kültürel sermaye kontrol edildiğinde sosyal sermayenin mesleki performans üzerindeki etkisi azalmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki performansları üzerinde sosyal sermayeden çok kültürel sermayenin baskın bir etkisinin olduğu şeklinde ifade edilebilir. Araştırmadan nihai olarak, kültürel sermaye ve sosyal sermayenin öğretmenlerin mesleki performansının önemli yordayıcıları olduğu ve bu iki yordayıcıdan ise kültürel sermayenin daha ağır bastığı hatta sosyal sermayenin mesleki performans üzerindeki etkisinin de bir kısmının kültürel sermayeden kaynaklandığı sonucu çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin güçlendirilmesinin mesleki performansı arttıracağını söyleyebiliriz. Aynı zamanda öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin orta düzeyde çıkması, mesleki performansı kültürel sermaye kadar yordamaması ve bunun arkasındaki muhtemel problemler olan kollektif hareket önündeki engeller ve bireyselleşme gibi örgütsel sorunlar üzerinde yoğunlaşılarak eğitimin çıktılarını daha nitelikli hale getirmek için tüm paydaşların üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Öğretmen, Kültürel sermaye, Sosyal sermaye, Mesleki performans,*

E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi

Cilt: 13, No: 5, ss. 315-334

Araştırma Makalesi

Gönderim: 2022-09-06
Kabul: 2022-10-21

Önerilen Atıf

Elçiçek, Z. ve Avcı, Y. E. (2022). Öğretmenlerin kültürel ve sosyal sermaye yeterliklerinin mesleki performanslari üzerindeki etkisinin incelenmesi, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi,* 13(5), 315-334. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.1171472

GİRİŞ

Öğretmenlerin mesleki performansı ve bu performansı etkileyen unsurlar tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de önem arz eden bir konudur. Özellikle genç nüfusu fazla olan ve bir milyonu aşkın bir öğretmen kadrosuna sahip bir ülke için öğretmenlerin mesleki performanslarının yönetilmesi ve yönlendirilmesi daha büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bu araştırmada mesleki performansı yordayabilecek sermaye türlerinden iki unsur olan sosyal sermaye ve kültürel sermaye ele alınmaktadır.

Sermaye kavramı yakın zamana kadar ekonomik terimlerle anlatılmışsa da eğitilmiş ve sağlıklı insan katkısının sermaye olarak kabul görmesiyle değişime uğramıştır. Beşeri sermaye olarak isimlendirilen bu sermaye türü klasik sermaye tanımına ve içeriğine yeni bir boyut kazandırmış böylece sermayenin fiziksel ve finansal çeşitlerine ilaveten, beşeri yeteneklerin ve eğitimin de bir sermaye çeşidi olarak tanımlanmasıyla birlikte sermaye kavramının sınırları da genişlemiştir (Yavuz, 2012). Bourdieu sosyal sınıf olgusunu sadece ekonomik sermayeye dayandırmaz ve sermayeyi iktisadi tanımı yerine, anlatmaya çalıştığı konuya bağlı olarak farklı sıfatlarla tasnif eder ve kullanır. Tercihleri doğrultusunda eserlerinde pek çok sermaye türüne değinmiştir (kültürel, ekonomik, sosyal, entelektüel, simgesel, dinsel, siyasal, akademik, saygınlık, vb. sermaye). Ekonomik sermayenin temel teşkil ettiğini yadsımamakla birlikte sosyal gerçeklikte bu sermaye türünün tek başına açıklayıcı olmadığı ve bazen kültürel ve sosyal formlara dönüştüğünü ifade etmiştir (Bourdieu, 1986). Sermaye türleri; dönüştürülebilirlik, yıpranma veya kaybolma durumlarına bağlı olarak birbirlerinden ayrışırlar. Ekonomik sermaye en akıcı, sosyal sermaye ve kültürel sermayeye en kolay dönüşebilir sermaye türüdür (Anheier, Gerhards ve Romo, 1995: 862). Temel bir kısım sermaye türlerinin belirgin özelliklerini tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. *Sermaye Türleri ve Belirgin Özellikleri*

Sermaye Türü	Vergilendirme	Birikim	Dönüşüm	Ölümden Sonra Devredilebilirlik
Ekonomik Sermaye	√	√	√	√
Kültürel Sermaye	X	√	√	X
Sosyal Sermaye	X	√	√	X

Kaynak: (Avcı, 2015: 15).

Kültürel sermaye

Eğitim felsefelerince kabul gören kültürel mirasın aktarımı vazifesine bağlı olarak eğitim sistemleri kitlesel olarak ulusların kullandığı kültürel veraset usullerinin en etkililerinden birisidir. Nitekim eğitim verimli değişim vasıtalarından biri olarak görüldüğünde kültürel sermaye aktarımının bir parçası olarak kullanılması kaçınılmazdır. Pierre Bourdieu'nun da ifade ettiği gibi eğitim sistemleri kurumsallaşmış kültürel sermaye aracı olarak okullar ve çıktılarını kullanmaktadır (Bourdieu, 1986). Diğer bir ifadeyle kurumsallaştırılmış kültürel sermaye, bir bakıma bedenselleştirilmiş kültürel sermayenin akademik başarı anlamında ortaya çıkmasıdır (Throsby, 1999).

İnsanların kültürlerinden kasıtlı veya kasıtsız edindiği; hayat tarzına, anlayışına, iş yapma biçimine, hülasa benliğine kattığı her şey kişinin kültürel sermayesini oluşturur. Kültürün sermaye boyutuna vurgu yapan bir kavram olarak göze çarpan bu kavram sadece aileden ve çevreden edinilen birikimleri değil aynı zamanda kişinin kendi gayretleriyle eğitim yoluyla elde ettiği yetenek ve başarılara da işaret eder. Kültürel sermaye, eğitim yoluyla öğrenilmiş tüm kabulleri, davranış kalıplarını, kısacası toplumun özünü içerir (Özsoy, 2007). Bourdieu, kültürel sermayeyi formal eğitimle kazanılan ve diplomalarla objektif bir görünüm kazandırılan "okul sermayesi" ile aileden kaynaklanan ve doğal bir biçimde, aile hayatı içerisinde kazanılan nitelikleri ifade eden "tevarüs eden kültür sermayesi" olmak üzere ikiye ayırarak inceler. İster okul sistemi yoluyla elde edilmiş olsun, ister aileden devralınmış olsun, entelektüel niteliklerin toplamına karşılık gelir (Ünal, 2004). Rağbet gösterilen entelektüel niteliklerin neler olduğu konusunda kültürel sermaye teorisinin temel varsayımlarına bakmak gerekir. Pierre Bourdieu'ya göre kültürel sermaye kişinin habitusuna bağlı olarak eğitime uyarlanmasıyla ekonomik eşitsizliğin kültürel alana da yansıtılması ve eğitim vasıtasıyla onanarak meşrulaştırılması anlamına gelir (Bourdieu, 1977). Diğer bir ifadeyle ekonomik sermayeyi elinde bulunduranların kültürel alışkanlıklarını kutsayarak eğitimde talep edilen nitelikler formuna dönüştürmesi ve talim ettirmesi haksız sermaye dağılımını daha da derinleştirmiş ve süreklilik kazandırmıştır. Eğitim sistemi içerisinde kendi üretimini sağlayan bu eşitsizlik, sınıfsal ayrımların ortaya çıkışının da temel dinamiğidir (Özsoy, 2007). Bourdieu durumu şu şekilde özetler:

> *"Okul sistemi de Maxwell'in cini gibi çalışır: Ayıklama işlemi için gereken enerji pahasına, eskiden mevcut olan düzeni, yani birbirine eşit olmayan kültürel sermayeyle donanmış öğrenciler arasındaki farkı korur. Daha keskin bir biçimde söylemek gerekirse, bir dizi ayıklama işlemi aracılığıyla, miras yoluyla kültürel sermayeye sahip olanları, bu sermayeden yoksun olanlardan ayırır. Yetenek farklılıkları ise, miras edinilen kültürel sermayeye göre oluşan toplumsal farklılıklardan ayrılamayacağından, eskiden var olan toplumsal farklılıkları böylece ayakta tutar." (Bourdieu, 2006: 37).*

Günümüzün sıkı rekabet koşullarında sınıfsal farklılıkları derinleştiren kültürel sermaye talebine bağlı olarak hâlihazırda eğitsel başarıyı yakalayabilmek adına gerek öğrenciler gerekse öğretmenler kültürel sermaye yeterliklerini temin etmekle yükümlüdürler. Eşitsiz kültürel sermaye paylaşımına bağlı olarak, sosyal bağlamda doğduğu aileyi seçemeyen çocuk sosyo-ekonomik olarak görece alt sınıfta yer alan bir ailede dünyaya gelmişse kültürel sermaye birikimi sağlama ve eksiklerini giderme şansını kültürel sermaye birikimi yüksek öğretmenlerin verebilecekleri nitelikli bir eğitimle karşılayabilir.

Sosyal Sermaye

Klasik sermaye teorisinin aksine sermayenin kavramsal sınırlarının genişlemesiyle ortaya çıkan sermaye türlerinden biri de sosyal sermayedir. Kavramsal yapısı Coleman, Putnam ve Fukuyama'nın araştırmalarıyla bilinir hale gelen sosyal sermaye özellikle sosyal bilimlerde toplumsal olayları açıklamada sıkça kullanılan bir kavram haline gelmiştir (Durlauf ve Fatchamps, 2004). Sosyal sermaye kavramının çok farklı tanımları mevcuttur. Bourdieu (1986) ya göre sosyal sermaye karşılıklı tanışmaya dayalı, ortalama kurumsallaşmış ilişkilerin oluşturduğu sürdürülebilir ağlarla temin edilebilen gerçek veya potansiyel kaynakların bütünü olarak ifade edilmiştir. Putnam (1993) sosyal sermayeyi işbirliğiyle meydana gelen faaliyetleri kolaylaştırarak toplumun etkinliğini arttıran ağlar, normlar ve güven gibi sosyal örgütlenme özellikleri olarak tanımlamıştır. Fukuyama (1995) ise sosyal sermayeyi bireylerin ortak bir amaç için birlikte çalışma kabiliyetleri veya grup üyeleri arasında paylaşılan gayrı resmi değerler veya normlar topluluğu olarak tanımlamıştır. Sosyal sermaye tanımlarına bakıldığında; toplumsallık, işbirliği gerektirme, sosyal ağ ve motivasyon oluşturma gibi bir takım özellik barındırdığı ifade edilebilir. Sosyal sermaye özünde kişinin her hangi bir konuda veya tek başına belki de üstesinden gelemeyeceği bir durum karşısında çevresinden yardım alabilme ve sosyal çevresini işe koşabilme potansiyeli olarak da ifade edilebilir. Sosyal sermayeyi elde etmeye çalışan bir birey bu potansiyeli temin edebilecek birçok bireysel ve çevresel özeliğe de sahip olmalıdır (Karagül, 2012).

Bourdieu kültürel sermaye teorisinde sosyal sermayeyle kültürel sermayeyi ilişkilendirmektedir. Bourdieu'ya göre; sınıfsal statüsü görece yüksek olan öğrenciler, ihtiyaç duyacakları kültürel sermayeyi edinmiş olarak eğitim ortamına katılmaktalar. Sağladıkları bu üstünlük, öğrenciler için eğitim kurumuyla bağlantı oluşturma ve okuldaki akademik başarısına önemli etkiler olarak yansımaktadır. Diğer bir ifadeyle öğrencideki kültürel sermaye paralelinde sosyal sermaye de gelişmekte ve akademik başarıya dönüşümü daha hızlı olmaktadır. Bu durumda imtiyazlı sınıfta bulunan ebeveynlerin, akademik başarı sağlamaları adına çocuklarına ekonomik ve kültürel birçok kaynak sağladıkları ifade edilebilir (Esther, 1997'den akt., Uğuz, 2010). Bourdieu'nun aksine sosyal sermayenin üretken faaliyeti kolaylaştırıcı yönüne vurgu yapan Coleman'a göre eğitim sosyal sınıflar arası farklılaşmanın giderilmesinde en önemli araçlardan birisidir. Eğitim sağladığı fırsatlar vasıtasıyla sınıfsal farklılıkları bertaraf eder (Coleman, 1988). Sosyal sermayeyi etkileşim sonucu olarak kurulan sosyal ilişki ağları olarak gören Coleman'a göre sosyal sistemin bir parçası olarak okulda kurulabilecek sosyal ağların kıyıda kalmış topluluklara ve fakir öğrencilere büyük faydalar sağladığı ifade edilmektedir (Coleman, 1994). Her iki sosyoloğa göre de öğrenci ve eğitim sisteminin paydaşları için kültürel sermaye ve sosyal sermaye birbiriyle ilişkili vazgeçilmez özelliktedir (Bourdieu, 1986; Coleman, 1988).

Kültürel sermaye varlığının koşullarından biri olarak ifade edilebilen sosyal sermaye, kültürel sermaye oluşumuna hizmet edecek şekilde kişinin bireysel, sınırlı sosyal alan algısı yani habitusu içinde kültürel sermaye edinimini gerçekleştirir. Habitus, toplumsal faillerin algılama, hissetme, düşünme ve davranma şemaları olarak içselleştirdikleri toplumsallık anlamına gelir (Bourdieu, 1982). Eğitimin temel amaçlarından biri bireyin sosyalleşmesidir. Sosyalleşme vasıtasıyla birey kendi toplumunu tanır, toplumunun güçlü ve zayıf yönlerini bilir, sosyal çevresindeki fırsat ve tehditleri fark ederek uyum sağlar. Öğretmenlerin iş yerindeki sosyal sermayeleri ise özellikle okullarındaki sosyal ortamlara uyum ve eğitim paydaşları ile kurdukları ilişkiler vasıtasıyla bir bağ oluşturmaları anlamına gelir. Bu ilişkisel ağlara bağlı olarak kişinin kültürel sermayesi olgunlaşır ve mesleki yeterlik kazanımını destekleyecek nitelikler

kazanmasına yardımcı olur. Nitekim bu güne kadar yapılan araştırmalar eğitsel başarının bireyin sahip olduğu veya olmadığı; ekonomik, kültürel ve sosyal sermaye biçimleriyle ilişkili olduğunu göstermektedir (Coleman, 1988; Sullivan, 2001; Doolan, 2009; Eng, 2009; Yaşar, 2016; Günkör ve Özdemir, 2017; İnce, 2018; Karaağaç, 2019; Alemdar, 2019;). Diğer bir ifadeyle bu sermaye türlerine sahip olan bireyler daha üstün akademik başarı sergilemektedirler (Pishghadam ve Zabihi, 2011). Gerek kültürel gerekse sosyal sermayeye sahip olmanın öğretmenlerin mesleki performanslarına katkısı olduğu düşünülmektedir.

Performans mesleki anlamda düşünüldüğünde işin gereği olarak belirlenen ölçütleri karşılayacak şekilde görevin yerine getirilmesi ve mesleki yeterlikleri sağlama oranı olarak ifade edilebilir. Öğretmenlik mesleği açısından, yeterlikler ise mesleğin etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak ifade edilebilir. Araştırmada referans olarak alınan öğretmen yeterlik ölçütlerine ilişkin resmi ilk öğretmen yeterlikleri çalışmaları 1998 yılında yapılmıştır. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamın başlayan yeterlik araştırmalarında öğretmen yetiştirme standartları belirlenmiş ve öğretmen yeterlikleri 4 boyutta ele alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilk hazırlanan öğretmen yeterlilikleri belgesi ise 1999 yılında hazırlanmaya başlanmış ve 2002 yılında yürürlüğe girmiştir. Öğretmen yeterlilikleri belgesinin eğitme-öğretme yeterlilikleri, genel kültür bilgi ve becerileri ve özel alan bilgi ve becerileri şeklinde üç başlık altında hazırlandığı bilinmektedir (MEB, 2017). Günümüzde geliştirilerek sürdürülen yeterlik çalışmaları kapsamında araştırmada esas alınan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 39 alt yeterlik ve 244 performans göstergesi şeklinde belirlenmiştir. Yeterlik alanlarına, alt yeterliklere ve performans göstergelerine bakıldığında birçok maddenin öğretmenlerin kültürel veya sosyal sermaye yeterlikleri ile doğrudan veya dolaylı olarak ilişkili olduğu görülmektedir. Nitekim araştırmalarda öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleriyle özyeterlik inançları arasında pozitif ilişki tespit edilmiştir (Serçek, Karakaş ve Avcı, 2017; Avcı, Tösten ve Çelik Şahin, 2020). Benzer şekilde sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin çocuklarının, eğitim kanalıyla sosyo-ekonomik düzeyi yüksek aile çocuklarından daha hızlı kültürel sermaye yeterliklerine sahibi olabilecekleri ortaya konulmuştur (Dimaggio, 1982; Dimaggio ve Mohr, 1985; Dimaggio ve Ostrower, 1990; Dumais, 2006; Sullivan, 2001; Andersen ve Jaeger 2013). Ülke şartlarında sosyo-ekonomik ayrışmanın verdiği coğrafi dağılımdan farklı olarak çeşitli sebeplerden dolayı bulunduğu sosyo-ekonomik çevreden uzakta ve farklı bir çevrede eğitim imkânı elde edemeyen çocukların (Yücel, Boyacı, Demirhan ve Karataş, 2013) kaliteli eğitim almasının yolu ise evvela kendini iyi yetiştirmiş ve kültürel sermaye birikimi üst düzeyde olan öğretmenlerin varlığıyla ve talimiyle mümkün olabilir. Ve öğretmen genel yeterliklerinde yer alan birçok performans göstergesinin öğretmenlerin kültürel ve sosyal sermaye yeterlikleri ile alakadar olması bu durumu destekler niteliktedir. Alanyazın tarandığında öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile mesleki performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılmamış olması bu araştırmanın önemine dikkat çekmektedir. Bu araştırmayla bu ilişkiler veri temelli ortaya konularak alanyazına katkı sağlanması hedeflenmektedir. Bu şekilde uygulayıcılara ve politika üreticilere, öğretmenlerde sosyal ve kültürel sermayenin performansın temel yordayıcılarından olup olmadığına yönelik veri ve fikir sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca özellikle eğitim araştırmacıları için, sosyolojik unsurlar olan sosyal ve kültürel sermaye yeterliklerinin öğretmenlerin performansları ile nasıl bir ilişki içinde olduğunu göstererek bu alanda daha fazla çalışma yapılması için kapı aralayıcı bir görev görmesi umulmaktadır.

Bu araştırmada öğretmenlerin kültürel ve sosyal sermaye yeterlikleri ile mesleki performansları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmen algılarına göre:

1. Öğretmenlerin sosyal sermaye yeterlik düzeyleri nedir?
2. Öğretmenleri kültürel sermaye yeterlik düzeyleri nedir?
3. Öğretmenlerin mesleki performans düzeyleri nedir?
4. Öğretmenlerin sosyal sermaye yeterlikleri mesleki performanslarını ne düzeyde yordamaktadır?
5. Öğretmenlerin sosyal sermaye yeterlikleri ile kültürel sermaye yeterlikleri birlikte öğretmenlerin mesleki performanslarını ne düzeyde yordamaktadır?
6. Öğretmenlerin sosyal sermaye yeterlikleri ve kültürel sermaye yeterlikleri ayrı ayrı kontrol edildiğinde, öğretmenlerin mesleki performanslarını ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde amaç değişkenler arasındaki ilişkileri betimlemektir. Bu araştırmada iki aşamalı hiyerarşik regresyon kullanılarak iki farklı değişkenin öğretmenlerin mesleki performansı üzerindeki etkisi araştırılmıştır. İlk aşamada sosyal sermayenin; ikinci aşamada ise kültürel sermayenin mesleki performans üzerindeki etkisi test edilmiştir. Aynı zamanda her iki değişkenin mesleki performans üzerindeki toplam etkisi de araştırılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini 2020 yılında Siirt'teki resmi devlet okullarında çalışan 4566 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi ise uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 596 katılımcı oluşturmaktadır. Uygun örnekleme yöntemi, zaman, para ve işgücü kaybını en aza indirmeyi hedefleyen ve araştırmacının hedeflediği örneklem büyüklüğüne en ulaşılabilir fertlerden başlayarak veri topladığı örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2013). Örneklem incelendiğinde katılımcıların %51.5'İ kadın, %48.5'İ ise erkektir. Kıdem dağılımına bakıldığında %33.4'ü 1-5 yıl kıdem, %25.2'si 6-10 yıl kıdem, %25.8'i 11-15 kıdem, %15.6'sı ise 16 ve üzeri kıdem düzeyinde oldukları görülmektedir. Katılımcıların gelir düzeyine bakıldığında %61.1'i 2000-6000 Tl arası; geri kalan %38.9'u 6000 Tl üzeri gelir düzeyine sahip oldukları görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında 3 farklı ölçekten yararlanılmıştır.

Ekinci (2008) tarafından geliştirilen 62 maddelik "okullarda sosyal sermaye ölçeği" öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde olan Sosyal Sermaye Ölçeği, her zaman, çoğu zaman, ara sıra, çok seyrek, hiçbir zaman aralığında ve yüksek puan sosyal sermaye düzeyi yüksek olmayı gösterecek şekilde puanlanmaktadır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçeğin; örgütsel bağlılık, iletişim-sosyal etkileşim, işbirliği-sosyal ağlar ve katılım, güven ve farklılıklara tolerans ve normları paylaşım olmak üzere 5 faktörden oluştuğu ve bu yapının toplam varyansın % 69,95'ini açıkladığı görülmüştür. Boyutlara göre maddelerin dağılımı: Örgütsel Bağlılık 1-12; İletişim – Sosyal Etkileşim 13-28; İşbirliği–Sosyal Ağlar ve Katılım 29-40; Güven 41-54; Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım 55-62 şeklindedir.

Avcı (2015) tarafından geliştirilen 30 maddeden oluşan "Kültürel Sermaye Ölçeği" öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerini ölçmek amacıyla uygulanmıştır. Avcı tarafından geçerlik çalışmaları kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçek toplam varyansın %57'sini açıklayan 4 boyut şeklinde bir yapı oluşturmuştur. Ortaya çıkan yapı doğrulayıcı faktör analizi ile test edildiğinde modelin uyumlu olduğu görülmüştür(χ 2 =1018.93, N=256, sd= 393, p= 0.00, RMSEA; 0.079, SRMR; 0.065, GFI; 0.79, CFI; 0.96, IFI; 0.97, NFI; 0.94). Ölçeğin boyutları entelektüel birikim, katılım, kültürel bilinç ve kültürel potansiyel olarak incelenmiştir.

Öztürk (2008) tarafından geliştirilen 50 maddelik "Mesleki Performans Ölçeği" öğretmenlerin mesleki performans düzeylerini belirlemek için kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde olan ölçek açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın %44'ünü açıklayan tek boyutlu bir yapı arz etmiştir. Her üç ölçme aracında da toplam puan alınabilmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri SPSS programına aktarılarak gerekli analizler için hazır hale getirilmiştir. Öncelikle ölçeklerin güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach's Alpha değerlerine bakılmıştır. 30 maddelik Kültürel sermaye ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri .93; 62 maddelik sosyal sermaye ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri .97; 50 maddelik mesleki performans ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri .96 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre verilerin güvenilir olduğu anlaşılmaktadır.

Verilerin analizinde araştırma amaçları kapsamında ölçeklere ilişkin ortalama ve standart sapma hesaplamaları ve hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Hiyerarşik regresyon varsayımları

kontrol edilmiştir. İlk olarak yeterli örneklem varsayımı kontrol edilmiştir. Stevens (2009)' a göre bağımsız değişken sayısının 15 katı örneklem sayısı olmalıdır. 2 bağımsız değişkenin olduğu bu araştırmada 30 örneklem yeterli olmaktadır. Araştırmada kullanılan örneklem sayısı (596) bunun çok üzerinde olup bu varsayımı karşılamaktadır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ilişkin ölçeklerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmıştır. Çarpıklık-basıklık değerleri sırasıyla: Kültürel sermaye için [-.613; 1.418]; sosyal sermaye için [.020; .602]; mesleki performans için [-.404; -.114] olarak bulunmuştur. Normal dağılım varsayımının sağlanması için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ve -2 aralığında olması gerektiğinden (George ve Mallery, 2010) verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Bir diğer varsayım ise bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin olmasıdır. Bu da korelasyon değerleri ve saçılma diyagramı ile kontrol edildiğinde bu varsayımın sağlandığı görülmüştür ($p<.05$; $r>.30$). Bir diğer varsayım ise çoklu doğrusallık sorununun olmamasıdır. Bu durum da iki şekilde kontrol edilebilmektedir. Birinci yol, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında yüksek düzeyde korelasyon olmamasıdır ($r<.09$ olmalı). Bu şartın sağlandığı tespit edilmiştir ($r_{sosyalsermaye}= .411$; $r_{kültürelsermaye}= .545$). İkinci yol ise VIF ve Tolerans değerlerine bakmaktır. VIF değerlerinin 12'den küçük; Tolerans değerlerinin ise 0.2'den büyük olması beklenir. Her iki değer açısından da varsayımın sağlandığı tespit edilmiştir (VIF=1.105; Tolerance=0.905) (Cevahir, 2020). Regresyon varsayımları bu şekilde kontrol edilerek varsayımların sağlandığı anlaşılmaktadır.

Veriler analiz edilirken ölçeklere verilen cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması değerlerinden yararlanılmıştır. Kulanılan 3 ölçek de 5'li likert tipinde olup ölçek ortalamaları değerlendirilrken şu ölçüt esas alınmıştır. Buna göre: Ölçekteki puanı 1=1.00-1.80 Puan Aralığı, Yetersiz; Ölçekteki puanı 2=1.81-2.60 Puan aralığı, Düşük; Ölçekteki puanı 3=2.61-3.40 Puan aralığı, Orta; Ölçekteki puanı 4=3.41-4.20 Puan aralığı, Yüksek; Ölçekteki puanı 5=4.21-5.00 Puan aralığı, Çok yüksek şeklinde seviyelendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırma bulguları araştırmanın alt amaçları doğrultusunda sırasıyla incelenmiştir. Öncelikle öğretmenlerin sosyal sermaye, kültürel sermaye yeterlik düzeyleri ve mesleki performans düzeylerine ilişkin betimsel analizler madde, boyut ve ölçek bazında sırasıyla incelenmiştir. Daha sonra araştırmanın ana problemi ele alınmştır.

1. Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Yeterliklerine İlişkin Bulgular

İlk olarak öğretmenlerin sosyal sermaye yeterlik düzeylerine yönelik, boyut ve ölçek geneline ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve aritmetik ortalamaların karşılık geldiği düzeyler verilmiştir. Daha sonra her boyuttaki maddelere ilişkin betimsel değerler ayrı ayrı sunulmuştur. Tablo 2'de öğretmenlerin sosyal sermaye yeterlik düzeylerine ilişkin boyut ve ölçek bazında betimsel değerler sunulmuştur.

Tablo 2. *Sosyal Sermaye Yeterlikleri Ölçeğine İlişkin Boyut ve Ölçek Geneline Yönelik Ortalama, Standart Sapma Değerleri ve Düzeyleri*

Değişken/Boyut	Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
Örgütsel Bağlılık	1-12	596	3,12	,70	Orta
İletişim-Sosyal Etkileşim	13-28	596	3,29	,61	Orta
İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım	29-40	596	3,26	,68	Orta
Güven	41-54	596	3,34	,71	Orta
Farklılıklara Tolerans ve Normları Paylaşım	55-62	596	3,53	,72	Yüksek
Ölçek geneli	**1-62**	**596**	**3,29**	**,58**	**Orta**

Tablo 2 incelendiğinde öğretmelerin sosyal sermaye düzeyleri ölçek geneli ve 4 boyutta (Örgütsel Bağlılık, İletişim-Sosyal Etkileşim, İşbirliği-Sosyal Ağlar ve Katılım, Güven) "orta" düzeyde çıkmıştır. Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım boyutu ise yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Maddelere ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ve aritmetik ortalamanın karşılık geldiği düzeyler boyutlara göre sırasıyla aşağıda verilmiştir. İlk olarak örgütsel bağlılık boyutuna ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. *Örgütsel bağlılık boyutundaki maddelere ilişkin betimsel bulgular*

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
1. Başka bir okulda mesleki olarak bu okuldaki kadar haz alacağımı sanmıyorum.	596	2,62	1,10	Orta
2. Bu okula karşı güçlü bir duygusal bağlılık hissediyorum.	596	3,18	1,02	Orta
3. Okulun başarısı ve geleceği beni ciddi şekilde ilgilendirir.	596	3,59	1,00	Yüksek
4. Okul ortamı bende çalışma şevki uyandırmaktadır	596	3,26	1,08	Orta
5. Çalışabileceğim en iyi okulda çalıştığıma inanıyorum.	596	2,82	1,26	Orta
6. Bulunduğum okulda çalışmaktan haz duymaktayım.	596	3,26	1,07	Orta
7. Fırsatım olsa dahi bu okuldan ayrılmayı düşünmem	596	3,04	1,16	Orta
8. Okulumun problemlerini kendi problemim olarak algılıyorum.	596	3,32	1,01	Orta
9. Bu okulda çalışıyor olmak yaşamıma anlam katmaktadır.	596	3,10	1,12	Orta
10. Okul müdürümü bir lider olarak görürüm	596	3,36	1,09	Orta
11. Okulumun bana sunduğu olanaklardan hoşnudum.	596	3,16	1,07	Orta
12. Boş vaktimi okulda değerlendirmeyi tercih ederim.	596	2,71	1,11	Orta

Tablo 3'te görüldüğü gibi 3. madde dışındaki tüm maddeler boyut ortalamasında olduğu gibi orta düzeyde ortalamalara sahiptir. Maddeler 2,62 ile 3,59 arası ortalama değerlere sahiptir. En düşük madde 1. madde olan "Başka bir okulda mesleki olarak bu okuldaki kadar haz alacağımı sanmıyorum." maddesi iken en yüksek madde 3. madde olan "Okulun başarısı ve geleceği beni ciddi şekilde ilgilendirir." maddesidir.

İletişim-Sosyal Etkileşim boyutundaki maddelere ilişkin betimsel bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. *İletişim-sosyal etkileşim boyutundaki maddelere ilişkin betimsel bulgular*

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
13. Bu okulda çalışanlar olarak mesai saatleri dışında da çoğunlukla birlikte zaman geçiririz.	596	2,85	,98	Orta
14. Bu okulda çalışmamı sağlayan en önemli unsurlardan birisi de arkadaşlık ilişkileridir.	596	3,23	1,11	Orta
15. Okulda herkes birbirini selamlar ve okulumuzda güler yüz hâkimdir.	596	3,56	,99	Yüksek
16. Bu okulda herkes bilgi ve deneyimlerini rahatça birbiriyle paylaşır.	596	3,60	1,01	Yüksek
17. Öğretmenler odası etkin olarak bir araya gelmek için kullanılır.	596	3,41	1,07	Yüksek
18. Çalışanlar arasında aile ziyaretleri sık sık yapılır.	*596*	*2,80*	*1,09*	*Orta*
19. Bu okuldaki çalışma arkadaşlarımın ailevi yaşantıları hakkında bilgi sahibiyim.	596	3,00	,99	Orta
20. Sorunlarımı ve sevinçlerimi okul ortamındaki arkadaşlarımla paylaşırım.	596	3,26	,99	Orta
21. Bu okuldaki her türlü olay ve gelişmeden en kısa sürede haberdar olurum.	596	3,25	,97	Orta
22. Bu okulda öğretmenleri bir araya getirmek için sık sık etkinlikler düzenlenir.	596	3,06	1,04	Orta
23. Okul müdürü öğretmenlere karşı dostça bir yaklaşım sergiler.	596	3,63	1,00	Yüksek
24. Okul müdürü öğretmenlere değerli ve önemli olduklarını hissettirir.	596	3,54	1,02	Yüksek
25. Okul müdürü beni ilgilendiren konularda beni zamanında bilgilendirir.	*596*	*3,69*	*,99*	*Yüksek*
26. Bu okulun velileri okulu sık sık ziyaret ederler.	596	3,23	1,01	Orta
27. Bu okulun velileri öğrencilerin sorunlarını/durumlarını öğretmen ve yöneticilerle konuşup tartışabilirler.	596	3,36	1,01	Orta
28. Aileler ve öğretmenler arasında yakın bir iletişim mevcuttur.	596	3,17	1,00	Orta

Tablo 4'te görüldüğü gibi 6 madde yüksek düzeyinde, 10 madde ise orta düzeyde ortalamalara sahiptir. Maddeler 2,80 ile 3,69 arası ortalama değerlere sahiptir. En düşük madde 18. madde olan "Çalışanlar arasında aile ziyaretleri sık sık yapılır." maddesi iken en yüksek madde 25. madde olan "Okul müdürü beni ilgilendiren konularda beni zamanında bilgilendirir." maddesidir.

İşbirliği-sosyal ağlar ve katılım boyutundaki maddelere ilişkin betimsel bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5. *İşbirliği-sosyal ağlar ve katılım boyutundaki maddelere ilişkin betimsel bulgular*

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
29. Okulumuzda öğretmenler birçok konuda birbirlerine destek olurlar.	*596*	*3,47*	*,94*	*Yüksek*
30. Okulun amaçlarına ulaşması için öğretmen, yönetici ve veliler arasında uyum ve işbirliği vardır.	596	3,35	,94	Orta
31. Okulda kararlar işbirliği ile alınır.	596	3,38	,97	Orta
32. Alınan kararları uygulamada herkes sorumluluk sahibidir.	596	3,43	,93	Yüksek
33. Tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır.	596	3,35	,92	Orta
34. Okuldaki bir sorunu herkes kendi sorunu olarak algılar.	596	3,21	1,02	Orta
35. İşbirliğine dönük davranışlar okul yönetimince özendirilir.	596	3,33	,97	Orta
36. Herkesin kendini ilgilendiren konularda karara katılması sağlanır.	596	3,40	,93	Yüksek
37. Okulun amaçlarını veliler de paylaşır ve destekler.	596	3,13	1,00	Orta
38. Etkinliklere veliler ilgi gösterir.	596	3,14	,99	Orta
39. Bu okulun velileri okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler.	*596*	*2,91*	*1,00*	*Orta*
40. Bu okulun velileri okul ve eğitim-öğretimle ilgili kararlara katılırlar.	596	2,98	1,02	Orta

Tablo 5'te görüldüğü gibi 3 madde yüksek düzeyinde, 9 madde ise orta düzeyde ortalamalara sahiptir. Maddeler 2,91 ile 3,47 arası ortalama değerlere sahiptir. En düşük madde 39. madde olan "Bu okulun velileri okulun kendilerinden neler beklediğinin bilinci ve sorumluluğu içindedirler." maddesi iken en yüksek madde 29. madde olan "Okulumuzda öğretmenler birçok konuda birbirlerine destek olurlar." maddesidir.

Güven boyutundaki maddelere ilişkin betimsel bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6. *Güven boyutundaki maddelere ilişkin betimsel bulgular*

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
41. Bu okulda çalışanlar birbirine güvenirler.	596	3,30	1,05	Orta
42. Bu okulda çalışanlar birbirlerinden kuşku duymazlar.	596	3,25	1,06	Orta
43. Bu okulda çalışanlar sadece kendi çıkarları ile ilgilenmezler.	596	3,26	1,03	Orta
44. Bu okulda ilişkiler diğer okullara kıyasla daha çok güvene dayalıdır.	596	3,36	1,00	Orta
45. Bu okulda çalışanlar, ihtiyaç duyduğumda yardıma hazırdırlar.	596	3,45	,96	Yüksek
46. Mesleki anlamda yetersizliklerimi ve sorunlarımı okul ortamında açıkça paylaşabilirim.	596	3,42	,99	Yüksek
47. Bu okulda çalışanlar birbirleri hakkında pozitif düşünceye sahiptirler.	596	3,44	,87	Yüksek
48. Bu okulda çalışanlar dürüsttürler.	*596*	*3,54*	*,90*	*Yüksek*
49. Başıma kötü bir olay gelse yanımda bulacağım ve destek alacağım en önemli kişiler mesai arkadaşlarımdır.	596	3,30	,93	Orta
50. Okul yönetimi ve personel arasındaki ilişkilerde açıklık ve şeffaflık hâkimdir.	596	3,32	,92	Orta
51. Okul müdürü her konuda bana destek olacağını hissettirir.	596	3,45	1,00	Yüksek
52. Öğretmen arkadaşlarımla sırlarımı paylaşırım.	596	3,18	,95	Orta
53. Öğretmenler okul müdürünün kararlarına güvenirler.	596	3,42	2,31	Yüksek
54. Okul çalışanları ile veliler arasında güvene dayalı bir işbirliği vardır.	*596*	*3,12*	*,98*	*Orta*

Tablo 6'da görüldüğü gibi 6 madde yüksek düzeyinde, 8 madde ise orta düzeyde ortalamalara sahiptir. Maddeler 3,12 ile 3,54 arası ortalama değerlere sahiptir. En düşük madde 54. madde olan "Okul çalışanları ile veliler arasında güvene dayalı bir işbirliği vardır." maddesi iken en yüksek madde 48. madde olan "Bu okulda çalışanlar dürüsttürler." maddesidir.

İşbirliği-sosyal ağlar ve katılım boyutundaki maddelere ilişkin betimsel bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 7).

Tablo 7. *Farklılıklara tolerans ve normları paylaşım boyutundaki maddelere ilişkin betimsel bulgular*

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
55. Bu okulda düşüncelerimi rahatlıkla ifade edebilirim.	596	3,40	,97	Yüksek
56. Okul yönetimi bütün öğretmenlere karşı adil ve tarafsızdır.	596	3,30	1,07	Orta
57. Yönetici ve öğretmenler okulun vizyon ve misyonunu paylaşırlar.	596	3,44	,93	Yüksek
58. Bu okulda farklılıklara saygı duyulur.	596	3,66	,91	Yüksek
59. Bu okulun başarısına ilişkin amaçlar tüm öğretmenlerce paylaşılmaktadır.	596	3,60	,92	Yüksek
60. Bu okulda çalışanlar bana özgü niteliklerime ve farklılıklarıma saygı ve anlayış gösterirler.	596	3,68	,90	Yüksek
61. Bu okulda çalışanlar birbirlerinin görüş ve düşüncelerine değer verirler.	596	3,62	,90	Yüksek
62. Bu okulda öğretmenlerin davranışlarını şekillendiren güçlü değerler vardır.	596	3,54	,94	Yüksek

Tablo 7'de görüldüğü gibi bir madde dışındaki tüm madeler yüksek düzeyde ortalamalara sahiptir. Maddeler 3,30 ile 3,68 arası ortalama değerlere sahiptir. En düşük madde 56. madde olan

"Okul yönetimi bütün öğretmenlere karşı adil ve tarafsızdır." maddesi iken en yüksek madde 48. madde olan "Bu okulda çalışanlar bana özgü niteliklerime ve farklılıklarıma saygı ve anlayış gösterirler." maddesidir.

2. Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik madde, boyut ve ölçek geneline ilişkin betimsel istatistiker tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik betimsel istatistiker*

Maddeler	N	$\bar{X}$	SS	Düzey
21. Kültürel değer taşıyan bilim dallarında bilgi sahibiyim	596	3,41	1,04	Yüksek
22. Kültürel konularla ilgili objektif araştırmalar yaparım	596	3,24	1,13	Orta
23. Tarihsel bilgiye dayanarak günümüzdeki kültürel değerleri ve olayları değerlendirip, öngörüde bulunabilirim	596	3,37	1,01	Orta
26. Kültürel olay ve olguları farklı açılardan değerlendirebilirim	596	3,55	,82	Yüksek
27. Ulusal ve evrensel kültürel değerlerin farkındayım	596	3,62	,85	Yüksek
29. Kültürel olarak sürekli kendimi yenilerim	596	3,58	,96	Yüksek
18. Bilimsel dergi ve/veya makaleleri okurum	596	3,12	1,11	Orta
19. Edebiyatla ilgilenirim	596	3,40	1,14	Yüksek
28. Kültürel çeşitliliğin toplumsal açıdan zenginlik olduğuna inanırım	596	3,85	,88	Yüksek
14. Kültürel içerikli kitaplar okurum	596	3,43	1,16	Yüksek
20. Okuduklarımdan yararlı gördüklerimi hayata aktarırım	596	3,80	,98	Yüksek
16. Kitap alma (ödünç veya satın) alışkanlığım vardır	596	3,56	1,06	Yüksek
6. Her ay düzenli olarak kitap okurum	596	3,41	1,22	Yüksek
Entelektüel Birikim (13 madde)	**596**	**3,49**	**,67**	**Yüksek**
7. Kültürel amaçlı faaliyet ve kurslara katılırım	596	3,10	1,15	Orta
3. Toplumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılırım	*596*	*3,03*	*1,10*	*Orta*
8. Kültürel faaliyetlere katılımı mümkün kılacak çevreye sahibim	596	3,45	1,02	Yüksek
1. Gezilere katılırım.	596	3,24	1,08	Orta
15. Sanat çalışmalarına katılırım	596	3,06	1,21	Orta
4. Boş vakitlerimde kültürel çalışmalarla meşgul olurum	596	3,14	1,01	Orta
17. Kurum içi etkinliklere düzenli olarak katılırım	596	3,28	1,12	Orta
Katılım (7 madde)	**596**	**3,19**	**,75**	**Orta**
12. Yaşadığım şehirdeki kültürel faaliyet potansiyelinin farkındayım	596	3,67	1,09	Yüksek
13. Tiyatro ve/veya sinemaya giderim	596	3,67	1,07	Yüksek
11. Yaşadığım şehirdeki kültürel değer taşıyan yerleri bilirim	596	3,72	1,08	Yüksek
2. Müze ve/veya tarihi yerleri ziyaret ederim	596	3,30	1,00	Orta
30. Kültürel hayatı etkileyen bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanırım	596	3,57	,98	Yüksek
Kültürel Bilinç (5 madde)	**596**	**3,59**	**,72**	**Yüksek**
9. Açık ve anlaşılır konuşurum	*596*	*4,03*	*,88*	*Yüksek*
24. Çevremdekilerle sosyal ve medeni ilişkilerim üst düzeydedir	596	3,60	,93	Yüksek
25. Toplumu yönlendirebilecek derecede çevremde söz sahibi biriyim	596	3,36	,95	Orta
10. Akıcı konuşurum	596	3,98	,89	Yüksek
5. Çevremde kendini yetiştirmiş, kültürlü bir insan olarak tanınırım	596	3,54	1,02	Yüksek
Kültürel Potansiyel (5 madde)	**596**	**3,70**	**,67**	**Yüksek**
Ölçek Geneli	**596**	**3,47**	**,59**	**Yüksek**

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlikleri 3 (entelektüel birikim, kültürel bilinç, kültürel potansiyel) ve ölçek genelinde yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Yalnızca katılım boyutunda orta düzeyde bir ortalama tespit edilmiştir. Ölçek genelinde 11 madde orta düzeye karşılık gelen ortalamalara sahipken geriye kalan 19 madde ise yüksek düzeyde tespit edilmiştir. Ölçek maddeleri 3,03 ile 4,03 değerleri arasında ortalama değerlere sahiptir. En düşük madde 3. madde olan "Toplumsal faaliyetlere gönüllü olarak katılırım." maddesi iken en yüksek madde 9. madde olan "Açık ve anlaşılır konuşurum." maddesidir.

3. Öğretmenlerin Mesleki Performanslarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin mesleki performans düzeylerine yönelik madde ve ölçek geneline ilişkin betimsel istatistiker tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. *Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeylerine yönelik betimsel istatistiker*

Maddeler	N	$\overline{X}$	SS	Düzey
1. Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal ve kaynak seçme ve geliştirmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alırım.	596	3,89	,97	Yüksek
2. Öğrencilerin farklı etkinlikler önermesine ve bunlara katılmasına olanak sağlarım.	596	3,93	,91	Yüksek
3. Çalışmalarımı planlar ve uygularken, öğrencilerin her birini var olan kazanım düzeylerinden daha ileriye götürmeyi amaçlarım.	596	4,03	,90	Yüksek
4. Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmeleri için onlara sınıf içi ve dışında çeşitli etkinlikler ve olanaklar sunarım.	596	3,84	,90	Yüksek
5. Çalışmalarımın, öğrencilerin öğrenmelerinin kendi ilerleme hızlarında gerçekleşip gerçekleşmediği bakımından analizini yaparım.	596	3,83	,96	Yüksek
6. Öğrencilerimin ulusal ve evrensel değerlerinin gelişmesini desteklerim.	596	4,02	,96	Yüksek
7. Sınıf içi ve dışı çalışmalarımı eleştirel bir yaklaşımla analiz ederek öz değerlendirme yaparım.	596	4,03	,89	Yüksek
8. Zaman yönetimiyle ilgili stratejileri bilir ve kullanırım.	596	3,98	,86	Yüksek
9. Yeni fikirlere ve değişime uyum sağlarım.	596	4,05	,88	Yüksek
10. Mesleki gelişimimi desteklemek ve verimliliğimi artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanırım.	596	4,00	,85	Yüksek
11. Mesleki bilgi, beceri ve yeterliklerimi geliştirmek amacıyla, hizmet içi eğitim, toplantı ve seminerlere katılırım.	596	3,76	,96	Yüksek
12. Kendi gelişim planım ile ilgili olarak mesleki kurallar kapsamında gerektiğinde üyesi olduğum meslek örgütüyle is birliği yaparım.	596	3,65	,97	Yüksek
13. Okulu geliştirme çalışmalarında öğrencilerimle birlikte etkin rol alırım.	596	3,78	,91	Yüksek
14. Diğer eğitimciler, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler ve meslek örgütleriyle is birliği yaparım.	596	3,46	,99	Yüksek
15. Görev hak ve sorumluluklarım ile ilgili mevzuattaki değişiklikleri ve yenilikleri takip eder ve öneri getiririm.	596	3,62	,92	Yüksek
16. Öğrencinin gelişim düzeylerini ve bireysel farklılıklarını belirlemek için çeşitli teknikler (gözlem, karşılıklı görüşme, ölçek, bireysel ve grup projeleri vb.) kullanırım.	596	3,82	,91	Yüksek
17. Öğrenciye ait gelişim dosyalarını incelerim.	596	3,56	,98	Yüksek
18. Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunarım.	596	3,97	,87	Yüksek
19. *Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm.*	*596*	*4,13*	*,86*	*Yüksek*
20. Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını fark etmesini ve geliştirmesini sağlayacak ortamlar oluştururum.	596	3,96	,87	Yüksek
21. Ders planlarımda amaca uygun yöntem ve teknikler belirlerim.	596	4,02	,89	Yüksek
22. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanırım.	596	4,06	,94	Yüksek
23. Hazırladığım materyallerin öğrenilecek içeriğe uygun olmasına dikkat ederim.	596	4,11	,89	Yüksek
24. Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlerim.	596	4,10	,86	Yüksek
25. Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretirim.	596	3,91	,95	Yüksek
26. Ders dışı etkinlikler yapar ve bunların planını hazırlarım.	596	3,71	1,01	Yüksek
27. Ders dışı etkinliklerin güvenle gerçekleşmesi için gerekli önlemleri alırım.	596	3,79	1,00	Yüksek
28. Öğretme-öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanırım.	596	4,09	,85	Yüksek
29. Öğrenci davranışlarına yapıcı ve açıklayıcı geri bildirimler veririm.	596	4,05	,80	Yüksek
30. Ders akısını bölen olaylara uygun müdahale tekniklerini uygularım.	596	4,07	,79	Yüksek
31. Amaca uygun ölçme araçları belirlerim.	596	4,05	,78	Yüksek
32. Ölçme ve değerlendirmeye yönelik plan yaparım (belirtke, amaç, içerik tablosu hazırlama vb.).	596	3,76	,93	Yüksek
33. Ölçme aracının geçerlilik ve güvenilirliğini test ederim.	596	3,77	,97	Yüksek
34. Öğrencilerin çalışmalarını kontrol ederim(proje, ödev vb.).	596	4,08	,94	Yüksek
35. Öğrencilerin performans ve gelişim düzeylerini düzenli olarak ölçerim.	596	3,88	,93	Yüksek
36. Ölçme sonuçlarını yorumlar ve öğrenciye geri bildirim sağlarım.	596	4,03	,95	Yüksek
37. Öğrenci başarılarını ve olumlu davranışlarını ödüllendiririm.	596	4,06	,96	Yüksek
38. Olumsuz davranışlar için yapıcı yönlendirmeler yaparım.	596	4,02	,96	Yüksek
39. Ölçme sonuçları doğrultusunda öğrenme ortamını yeniden gözden geçiririm.	596	3,98	,87	Yüksek
40. Ölçme sonuçları doğrultusunda öğretim stratejilerini, yaklaşım, yöntem ve teknikleri yeniden gözden geçiririm.	596	3,95	,91	Yüksek
41. Okulun bulunduğu çevrenin özelliklerini gereksinimlerini inceler ve kaydederim.	596	3,78	1,03	Yüksek
42. Okulun bulunduğu çevrenin özelliklerine göre özel alan öğretim programına farklı üniteler ya da konular eklerim.	596	3,61	1,04	Yüksek
43. Okulun farklı mesleklerde çalışan mezunlarının okula katkı sağlamaları için okul yönetimi ile is birliği yaparım.	596	3,40	1,23	Yüksek
44. Okul gelişim-yönetim ekiplerinin kurulmasında ve çalışmalarında görev alırım.	596	3,46	1,14	Yüksek
45. Aile ve öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda toplantı ya da seminerler düzenlerim.	596	3,44	1,07	Yüksek
46. Kültürel ve sportif etkinliklerin düzenlenmesinde öncülük yaparım.	596	3,36	1,11	Orta
47. Aileleri tanımak için bireysel ya da gruplarla veli görüşmeleri düzenlerim.	596	3,57	1,01	Yüksek
48. *Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanıyabilmek, öğrencinin çalışma ortamını gözlemleyebilmek için mesleki sınırlar içinde ev ziyaretleri yaparım.*	*596*	*3,26*	*1,15*	*Orta*
49. Sosyo-kültürel değerlerin yasatılması için etkinlikler düzenlerim.	596	3,43	1,05	Yüksek
50. Öğrencinin gelişimi ile ilgili olarak ailelerle sürekli bilgi alışverişinde bulunmak üzere yazılı/sözlü iletişim kurarım.	596	3,81	,97	Yüksek
Ölçek Geneli	**596**	**3,84**	**,56**	**Yüksek**

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki performans ölçeği ortalamasının 3,84 değeriyle yüksek düzeyde tespit edildiği görülmektedir. Ölçektedi 50 maddeden 2 madde dışındaki tüm maddeler

de yüksek düzeyine karşılık gelen ortalamalara sahiptir. Ölçekteki en düşük madde 3,26 ile 48. madde olan "Ailelerin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerini tanıyabilmek, öğrencinin çalışma ortamını gözlemleyebilmek için mesleki sınırlar içinde ev ziyaretleri yaparım." maddesidir. Ölçekteki en yüksek madde ise 4,13 ile 19. madde olan "Öğrencinin fikirlerine ve ürettiklerine değer veririm." maddesidir.

4. Öğretmenlerin Sosyal-Kültürel Sermaye Yeterliklerinin Mesleki Performanslarını Yordamasına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin sahip oldukları sosyal sermaye ve kültürel sermaye yeterliklerinin mesleki performansı yordama düzeyi iki aşamalı regresyon modeli ile test edilmiştir. İlk modelde sosyal sermayenin mesleki performans üzerindeki yordama gücü test edilmiş; daha sonra ikinci modelde kültürel sermaye de modele dâhil edilerek iki değişkenin birlikte mesleki performans üzerindeki yordama gücü test edilmiştir. Araştırmanın bu kısmı ile ilgili araştırma soruları şu şekilde ifade edilmiştir:

a) Öğretmenlerin sosyal sermaye yeterlikleri mesleki performanslarını ne düzeyde yordamaktadır?
b) Öğretmenlerin sosyal sermaye yeterlikleri ile kültürel sermaye yeterlikleri birlikte öğretmenlerin mesleki performanslarını ne düzeyde yordamaktadır?
c) Öğretmenlerin sosyal sermaye yeterlikleri ve kültürel sermaye yeterlikleri ayrı ayrı kontrol edildiğinde, öğretmenlerin mesleki performanslarını ne düzeyde yordamaktadır?

Bu araştırma soruları bağlamında elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. *Hiyerarşik Regresyon sonuçları*

	Değişken	B	Standart Hata	β	t	Kısmi Korelasyon	p	Değişim İstatistikleri
Model 1	**Sabit**	2,531	,121		20,927		,000	R^2: ,169 F: 120,455 P: ,000
	Sosyal Sermaye	,397	,036	,411	10,975	.411	,000	
Model Özeti	*R = .41, R^2 = .17, F = 120,455, p= .000*							
Model 2	**Sabit**	1,470	,132		11,107		,000	R^2: ,193 F: 179,650 P: ,000
	Sosyal Sermaye	,259	,033	,268	7,768	,304	,000	
	Kültürel Sermaye	,437	,033	,462	13,403	,482	,000	
Model Özeti	*R = .60, R^2 = .36, F = 168,166, p= .000*							

Tablo incelendiğinde her iki modelin de anlamlı sonuçlar verdiği görülmektedir. Birinci modelde sosyal sermayenin mesleki performans üzerindeki etkisi test edilmiş ve modelin anlamlı çıktığı görülmüştür (p<.05; F = 120,455). Sosyal sermayenin mesleki performans üzerindeki yordama gücüne bakıldığında yaklaşık %17 düzeyinde olduğu görülmektedir (R=.41; R2=.17). İkinci modelde kültürel sermaye de modele dâhil edilmiş ve modelin yine anlamlı sonuçlar verdiği görülmüştür (p<.05; F = 168,166). Kültürel sermayenin modele dâhil olmasıyla birlikte, sosyal sermaye ve kültürel sermayenin birlikte mesleki performansı yordama gücünün yaklaşık %36 düzeyine çıktığı görülmektedir (R = .60; R2 = .36). R2'deki değişime baktığımızda kültürel sermayenin bu oranda tek başına yaklaşık %19'luk bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Yine tabloda 2. Modeldeki kısmi korelasyon değerlerine bakıldığında kısmi korelasyon değerleri; sosyal sermaye .304, kültürel sermaye .482 olduğu görülmektedir. Bu değerler modeldeki diğer değişkenlerin etkisinin kontrol edildikten sonra bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisini gösterir. Bu durumda kültürel sermayenin etkisi kontrol edildiğinde, sosyal sermayenin mesleki performans üzerinde (daha önce %17 iken) yaklaşık %9'luk bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ([.304]2= 0.09). Diğer yandan sosyal sermayenin etkisi kontrol edildiğinde, kültürel sermayenin mesleki performans üzerinde (daha önce %19 iken) yaklaşık %23'lük bir etkiye sahip olduğu görülmektedir ([.482]2= .23).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde kamu okullarında görev yapan öğretmenlerin sosyal sermaye, kültürel sermaye ve mesleki performans düzeylerini belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmanın sonuçlar ve tartışma kısmına yer verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin kültürel sermaye ve mesleki performans düzeyleri "yüksek" düzeyde çıkarken sosyal sermaye düzeyleri "orta" düzeyde tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar literatürdeki benzer çalışmalarla karşılaştırıldığında aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyini inceleyen birçok araştırmada, bu araştırma sonucuna paralel olarak kültürel sermaye yeterlik düzeyleri yüksek olarak tespit edilmiştir (Avcı, 2015; Tösten, Avcı ve Çelik Şahin, 2017; Ergüven Akbulut, 2019; Güleç, 2019; Bucak, 2019; Aydın, 2020; Avcı, Tösten ve Çelik Şahin, 2020). Türkiye'de kültürel sermaye üzerine yapılan çalışmalar daha çok betimsel nitelikte olup öncelikle katılımcıların kültürel sermaye düzeylerini belirlemeye dönük bulgulara odaklanmış ve yapılan çalışmalarda genellikle kültürel sermaye düzeyleri yüksek olarak tespit edilmiştir. Yurt dışında ise kültürel sermaye ile ilgili çalışmalar daha çok öğrenciler üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerini inceleyen Lopes-Murphy ve Murphy (2016) son sınıftaki öğretmen adayları, hizmet içindeki öğretmenler ve öğretmen eğitimcileri üzerinde yaptığı araştırmada her üç grubun da yüksek düzeyde (%80 civarında) kültürel sermaye düzeyine sahip olduğu; en yüksek ortalamaya sahip grubun ise hizmet içindeki öğretmenler olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada özellikle kültürler arası iletişimin kültürel sermaye yeterliklerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Bótas ve Huisman (2013) Polonyalı öğrencilerin ERASMUS tecrübeleri üzerinden değerlendirme yaptığı araştırmasında program sayesinde öğrencilerin farklı kültürlerle teması sonucunda kültürel sermayelerinin güçlendiği sonucuna ulaşmıştır. Sullivan (2001) öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada kültürel sermayenin özellikle ev ortamından etkilendiğini ve okul başarısı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu tespit etmiştir. Bodovski, Jeon ve Byun (2016) PİSA verilerini temel aldığı araştırmasında sosyal sermayenin kültürel sermayeyi belirlediği ve kültürel sermaye ile okuma başarısı arasında da pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Mollegaard ve Meier Jeager'in (2015) araştırmasında çocukların başarısı ve okula devam etmeleri üzerinde kültürel sermayenin belirgin bir etkisi olduğu ve kültürel sermayenin olumlu etkisinin temel belirleyicisinin ise sosyoekonomik düzey olduğu sonucuna ulaşmaktadır.

Öğretmenlerin sosyal sermaye algılarının orta düzeyde çıkmasına yönelik benzer sonuçlar (Akman, 2017; Çelik ve Namalır, 2018) literatürde yer almakla birlikte daha çok "yüksek ya da çok yüksek düzey" şeklinde sonuç elde eden çalışmalar ağırlıktadır (Ekinci, 2008; Gören ve Yengin Sarpkaya, 2014; Namalır, 2015; Larkin, Brantley-Dias & Lokey-Vega, 2016; Doğan, 2017; Ergüven Akbulut, 2019; Kaya, 2020; Altun, 2021). Püsküllüoğlu (2015) okul müdürlerinin sosyal sermaye algılarını incelediği çalışmasında müdürlerin sosyal sermaye algı düzeylerini yüksek olarak tespit etmiştir. Çelik ve Namalır (2018), araştırmasında müdür ve öğretmenlere göre ilköğretim okullarında sosyal sermaye kullanım düzeylerini incelemiş ve okul müdürlerinin görüşlerine göre ilköğretim okullarında sosyal sermaye kullanım düzeyini yüksek fakat öğretmen görüşlerine göre ise sosyal sermaye kullanım düzeyi orta düzeyde bulunmuştur. Görüldüğü üzere alanyazında bu araştırmanın sonucundan farklı olarak çoğunlukla sosyal sermaye düzeylerinin yüksek olarak tespit edildiği görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki performansları veya iş performansları üzerinde yapılan araştırmalara bakıldığında; Şen (2019), ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmasında öğretmenlerin iş performanslarını yüksek düzeyde bulgulamıştır. Öğretmenlerin iş performansı düzeylerini yüksek bulan birçok araştırma mevcuttur (Akyüz, 2013; Kılıç, 2019; Kavaklı, 2020;). Benzer şekilde öğretmenlerin iş performanslarını çok yüksek düzeyde bulan araştırmalar da bulunmaktadır (Yolbakan 2019; Yavuzkılıç, 2020; Giziroğlu, 2019; Şekertağ 2021).

Öğretmenlerin sosyal sermaye ve kültürel sermaye yeterlik düzeylerinin mesleki performansları üzerindeki etkilerine bakıldığında bu iki değişkenin mesleki performans düzeylerini belirleyen önemli faktörler arasında olduğu tespit edilmiştir. Sosyal sermaye düzeyleri yaklaşık %17 oranında öğretmenlerin mesleki performanslarına etki etmektedir. Öğretmenlerin sosyal sermaye düzeyleri ile mesleki performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırmaya rastlanılamasa da farklı sektörlerde

ilgili araştırmalara değinilebilir. İlbasan (2019), bilişim teknolojileri sektörü çalışanları üzerinde yaptığı araştırmasında sosyal sermaye ile iş performansı arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki tespit etmiştir. Düzgün (2018), İSO 500 işletmeleri yöneticileriyle yaptığı nitel araştırmasında liderlerin sosyal sermayelerini etkin bir şekilde kullanmalarının performanslarına katkı sağladığını bulgulamıştır. Benzer şekilde Kaya (2019), araştırmasında sosyal sermaye yeterliklerinin sağlık çalışanlarının bireysel performans algısındaki değişimlerin %24,1 'ini açıkladığını ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin kültürel sermaye yeterlik düzeyleri %19 oranında öğretmenlerin mesleki performanslarına etki etmektedir. Santos, Neto ve Verwaal (2018), özel ve kamu kurumu çalışanları örneklemindeki araştırma sonuçlarına göre kültürel sermaye ne kadar yüksekse bireysel iş performansı da o kadar yüksek olur. Araştırmaya göre bu bulgu, kültürel sermayenin edinilmesi ve çalışma ortamında uygulanmasının daha iyi bireysel iş performansı ile sonuçlandığını göstermektedir. Bu sonuç, okul ortamı dışında oluşturulan öğrenmeden kaynaklanan davranış, tutum ve davranışların çalışma ortamında da değer gördüğü varsayımında kültürel sermaye teorisini desteklemektedir.

Araştırmanın bulguları içerisindeki en çarpıcı sonuç diğer değişkenlerin etkileri kontrol edildiğinde mesleki performansın temel belirleyicisinin sosyal sermayeden çok kültürel sermaye olduğudur. Çünkü kültürel sermayenin etkisi kontrol edildiğinde, sosyal sermayenin mesleki performans üzerindeki etkisi önemli ölçüde düşmektedir (%17'den %9'a). Diğer yandan sosyal sermayenin etkisi kontrol edildiğinde, kültürel sermayenin mesleki performans üzerindeki etkisi artmaktadır (%19'dan %23'e). Bu durum kültürel sermayenin mesleki performans üzerinde temel yordayıcı olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin mesleki performanslarının yaklaşık %23'ünü Kültürel sermaye yeterlikleri ile yönlendirmenin mümkün olduğu söylenebilir. Bu durum Türkiyede öğretmen performansının kollektif etkenlerden çok bireysel etkenlerle şekillendiği anlamını doğurmaktadır. Çünkü sosyal sermaye ölçeğindeki maddeler ve sosyal sermayenin içeriği düşünüldüğünde daha çok işbirliği ve kollektif hareketi kapsamaktadır. Kültürel sermaye ölçeğindeki maddeler ve kültürel sermayenin içeriği düşünüldüğünde ise daha çok bireysel yönelim ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmalarda Türkiye'de bireylerin kişilerarası ilişkileri sıkı, birlikte hareket etme eğilimi güçlü olan bir kültüre sahip olmasına (İmamoğlu, 1987; Kağıtçıbaşı, 1987; Sargut, 2015, 185) rağmen bireyciliğe doğru bir kültürel değişimin söz konusu olduğunu ileri süren çalışmalar da söz konusudur (Aycan ve Kanungo, 2000; Fikret Paşa, Kabasakal ve Bodur, 2001). Bu durum teknolojik aletlerin tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de zaman içinde bireyselleşmeye yönlendirdiği gerçeğiyle ilişkili olabilir.

Yukarıda ifade edilen Akman, 2017 ve Çelik ve Namalır, 2018 tarafından yapılan çalışmalarda ve araştırmamızda sosyal sermaye düzeylerinin orta düzeyde çıkması; kültürel sermaye çalışmalarının ise neredeyse tamamında öğretmenlerin kültürel sermaye düzeylerinin yüksek düzeyde tespit edilmesi bir gösterge ve destekleyici kanıtlar olarak sunulabilir. Çelik ve Namalır (2018) tarafından yapılan çalışmada okul müdürlerinin ilköğretim okullarında sosyal sermaye kullanım düzeylerine ilişkin algısı yüksek iken öğretmenlerin algısının orta olması da öğretmenlerin okuldaki kollektif yapıya ideal düzeyde adapte olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Yayın süreci devam eden ve aynı evrende verileri toplanan diğer bir araştırmamızda elde ettiğimiz bir bulgu da bu durumu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin kültürel inanç algılarının incelendiği adı geçen araştırmada katılımcıların 171'i bireyci eğilimli iken; 120'sinin toplulukçu eğilimli olduğu tespit edilmiştir. Okullarda yapılan mesleki gelişim çalışmalarının verimsizliği (Elçiçek, 2016) ve okullardaki katılmalı yönetim anlayışının benimsenmemesi (Köklü, 2010; Özdoğru ve Aydın, 2012) gibi örgütsel sorunlar da öğretmenlerin bireysel teşebbüslere daha fazla önem vermesinde belirleyici olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan nihai olarak, kültürel sermaye ve sosyal sermayenin öğretmenlerin mesleki performansının önemli yordayıcıları olduğu ve bu iki yordayıcıdan ise kültürel sermayenin daha ağır bastığı hatta sosyal sermayenin mesleki performans üzerindeki etkisinin de bir kısmının kültürel sermayeden kaynaklandığı sonucu çıkmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin kültürel sermaye yeterliklerinin güçlendirilmesinin mesleki performansı arttıracağını söyleyebiliriz. Aynı zamanda öğretmenlerin sosyal sermaye düzeylerinin orta düzeyde çıkması, mesleki performansı kültürel sermaye kadar yordamaması ve bunun arkasındaki muhtemel problemler olan bireyselleşme ve kollektif hareket önündeki engeller gibi örgütsel sorunlar üzerinde yoğunlaşılarak eğitimin çıktılarını daha nitelikli hale getirmek için tüm paydaşların üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir.

Uygulayıcılar ve eğitim politikacıları için önemli sonuçlar arz eden bu çalışma, öğretmenlerin mesleki performanslarının yükseltilmesi için geliştirilecek politika ve yapılacak uygulamalarda eğitim yöneticileri ve merkez teşkilatı tarafından sosyal sermaye ve kültürel sermayenin daha çok önemsenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmenlerin sosyal sermaye yeterlikleri ile mesleki performansları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalara Türkiye alanyazınında rastlanmamış olması bu konunun araştırmacılar tarafından farklı örneklemlerde ve farklı yönleriyle ele alınmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA / REFERENCES

Akman, Y. (2017). Okullarda sosyal sermaye ve öğretmen özdeşleşmesi ilişkisinde lider-üye etkileşiminin aracılık etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,6*(1), 263-281.

Akyüz, A. (2013). *Örgütsel Adalet Algısının Örgütsel Bağlılık Ve İş Performansı Özerindeki Etkisi: Öğretmenler Üzerine Ampirik Bir Çalışma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü.

Alemdar, M. (2019). *Sosyal sermayenin eğitim öğretim süreçlerine yansıması: duygusal okuryazarlık ve duygusal emek bağlamı.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Osmangazi Üniversitesi.

Altun, O. (2021). *Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri İle İşe Angaje Olma Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Andersen, I. G. ve Jaeger, M. M. (2013). Cultural Capital in Context: Heterogeneous Returns to Cultural Capital across Schooling Environments. SFI – The Danish National Centre For Social Research. Department Of Socıology, University of Copenhagen. Working Paper 05:2013.

Anheier, H. K., Gerhards, J. ve Romo, F. P. (1995). Forms of Capital and Social Structure in Cultural Fields: Examining Bourdieu's Social Topograhy. *American Journal of Sociology*. 100-4. s. 895-903.

Avcı, Y. E. (2015). *Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin İncelenmesi.* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Avcı, Y. E., Tösten, R. ve Çelik Şahin, Ç. (2020). Examining the Relationship between Cultural Capital and Self-Efficacy: A Mixed Design Study on Teachers. *Athens Journal of Education*, *7*(2,) p. 169-192

Aycan, Z., & Kanungo, R. N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. *Türkiye'de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları*, Z. Aycan (Ed), 25-47, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Aydın, Ş. (2020). *Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri İle Kültürel Sermayelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi.* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Bodovski, K., Jeon, H., & Byun, S. Y. (2017). Cultural capital and academic achievement in post-socialist Eastern Europe. *British Journal of sociology of Education*, *38*(6), 887-907.

Bótas, P. C. P., & Huisman, J. (2013). A Bourdieusian analysis of the participation of Polish students in the ERASMUS programme: cultural and social capital perspectives. *Higher Education*, *66*(6), 741-754.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice* (Vol. 16). Cambridge university press.

Bourdieu, P. (1982). Leçon sur la leçon. Paris: Minuit, s. 37,38

Bourdieu, P. (1986). "The Forms of Capital". *In the Handbook of Theory and Research for the Sociology Education,* (Ed: John G. Richardson). Greenwood Press.

Bourdieu, P. (2006). *Pratik Nedenler*. (Çev: Hülya Uğur Tanrıöver). Hil Yayınları.

Bucak, A. (2019). *Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Ve Yetkinlik Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. ve Kılıç, E. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Pegem Akademi.

Çelik, S. ve Namalır, M. M. (2018). Levels of Using Social Capital in Schools According to School Principals and Teachers. ICCLS 2016: Chaos, Complexity and Leadership 2016 ss. 333-351.

Cevahir, E. (2020). *SPSS ile Nicel Veri Analizi Rehberi*. Kibele.

Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, p. 95-120.

Coleman, J. (1994). *Foundations of social theory*. Belknap.

DiMaggio, P. (1982). 'Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students'. *American Sociological Review. 47*. p.189-201.

Dimaggio, P. ve Mohr, J. (1985). Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection. *American Journal of Sociology. 90*(6). p. 1231-1261.

Dimaggio, P. ve Ostrower, F. (1990). Participation in the Arts by Black and White Americans. *Social Forces. 68(*3). p. 753-778.

Doğan, Ö. (2017). *Okulların Sosyal Sermaye Düzeyleri İle Öğretmenlerin Psikolojik Sözleşmeleri Arasındaki İlişki.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.

Doolan, K. (2009). *My Dad Studied Here Too: Social Inequalities and Educational (dis)Advantage in a Croatian Higher Education Setting*. [Doctoral thesis]. Cambridge University.

Dumais, S. A. (2006). Early Childhood Cultural Capital, Parental Habitus, and Teachers' Perceptions. *Poetics. (34)*. p.83–10

Durlauf, S. ve Fatchamps, M. (2004). *Social Capital*, NBER Working Paper Series: 10485.

Düzgün, A. (2018). *Stratejik Liderlik, Sosyal Sermaye ve Performans Arasındaki İlişkiler: İSO 500 İşletmelerinde Nitel Bir Araştırma*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Ekinci, A. (2008). *Genel liselerdeki sosyal sermaye düzeyinin ÖSS başarısına etkisi.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi.

Elçiçek, Z. (2016). *Öğretmenlerin mesleki gelişimine ilişkin bir model geliştirme çalışması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Eng, S. (2009). *Social capital and academic achievements among children in Cambodia: A close look at family.* [Doctoral thesis]. Texas Tech University.

Ergüven Akbulut, S. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermayeleri, Özyeterlikleri Ve Okullarındaki Sosyal Sermayeye Yönelik Algılarının İncelenmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Fikret Pasa, S., Kabasakal, H., & Bodur, M. (2001). Society, organisations, and leadership in Turkey. *Applied Psychology*, *50*(4), 559-589.

Fukuyama, F. (1995). *Trust: Social Virtues and the Creation of Prosperity*, Free Press.

George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference,* 17.0 update (10a ed.) Pearson.

Giziroğlu, B. (2019). *Okul Yöneticilerinin Psikolojik Sermayeleri Ve İş Performansları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

Gören, T., & Sarpkaya, P. Y. (2014). İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri (Aydın ili örneği). *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, *40*(40), 69-87.

Güleç, F. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Yeterlikleri İle Çokkültürlü Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Siirt İli Örneklemi.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.

Günkör, C., & Özdemir, M. Ç. (2017). Sosyal sermaye ve eğitim ilişkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *15*(1), 70-90.

İlbasan, D. (2019). *The Relatıonshıp Between Organızational Trust Social Capital and Job Performance: A Field Study in IT Sector*. [Master Thesis]. Marmara University.

Iliman Püsküllüoğlu, E. (2015). *Öğretmen görüşlerine göre lise müdürlerinin sosyal sermaye düzeyleri ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki (Muğla ili örneği).* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.

İmamoğlu, E. O. (1987). An interdependence model of human development. Ç. Kagıtçıbası (Ed.), *Growth and progress in cross-cultural psychology*, içinde (s. 104-112). Lisse, Holland: Swets ve Zeitlinger.

İnce, C. (2018). *Sosyal sermaye ve akademik başarı arasındaki ilişkinin sosyolojik bir analizi: Şanlıurfa'da bir alan araştırması.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1987). Individual and group loyalties: Are they compatible?' in Ç. Kağıtçıbaşı (ed.) In the *Growth and Progress in Cross-Cultural Psychology*, pp. 94–104. Lisse, Netherland: Swets & Zeitlinger.

Karaağaç, Z. (2019). *Ekonomik, sosyal ve kültürel statünün temel eğitimden ortaöğretime geçiş üzerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi.

Karagül, M. (2012). *Sosyal Sermaye (Kapitalizmin Kör Noktası),* Nobel Yayıncılık.

Kavaklı, F. (2020). *İstihdam Şekillerine Göre Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri İle İş Performansları Arasındaki İlişki.* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.

Kaya, N. (2019). *Sosyal Sermaye Algısının Bireysel Performansa ve Yaşam Tatminine Etkisi: Sağlık Çalışanları Üzerine Bir Araştırma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.

Kaya, O. (2020). *Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları İle Öğretmenlerin Sosyal Sermaye Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.

Kılıç, E. (2019). *Öğretmenlerin Pozitif Psikolojik Sermaye Algılarının Bazı İş Tutumları (İş Performansı, İş Tatmini, Örgütsel Bağlılık) Üzerine Etkilerinin İncelenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çağ Üniversitesi.

Köklü, M. (2012). Ortaöğretim okulları öğretmenlerinin kararlara katılma durumları, katılma istekleri, iş doyumları, çatışmaları yönetme biçemleri. *Eğitim ve Bilim*, *37*(165).

Larkin, I. M., Brantley-Dias, L., & Lokey-Vega, A. (2016). Job satisfaction, organizational commitment and turnover intention of online teachers in the K-12 setting. *Online Leraning, 20(*3), 26-51.

Lopes-Murphy, S., & Murphy, C. (2016). The influence of cross-cultural experiences & location on teachers' perceptions of cultural competence. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 16*(3), 57-71.

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.

Namalır, M. M. (2015). *Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre sosyal sermayenin okullarda kullanılma düzeyi*. [Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Özdoğru, M., & Aydın, B. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Karara Katılma Durumları Ve İstekleri İle Motivasyon Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12*(2), 357-367.

Özsoy, C. (2007) Pierre Bourdieu'nün Temel Kavramlarına Giriş. *Sosyoloji Notları. (1*). s. 15-21. Ankara.

Pishghadam, R., ve Zabihi, R. (2011). Parental education and social and cultural capital in academic achievements. *International Journal of English Linguistics, 1*(2), 50–57.

Putnam R. D. (1993) Making Democracy Work: Civic Traditions In Modern Italy. Princeton University Press. p.167.

Santos, A.S., Neto, M.T.R. ve Verwaal, E. (2018). Does cultural capital matter for individual job performance? A large-scale survey of the impact of cultural, social and psychological capital on individual performance in Brazil. *International Journal of Productivity and Performance Management, 67*(8): 1352-1370.

Sargut, A. S. (2015). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. İmge Kitabevi.

Şekertağ, F. (2021). *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Pedagojik Bilgi ve Beceri Düzeyleri ile Beden Eğitimi Öğretmenliği Mesleğine İlişkin İnançlarının İş Performansına Etkisi.* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.

Şen, K. (2019). *Öğretmenlerin Rekreasyon Aktivitelerine Katılımlarının Yaşam Mutluluğu ve İş Performansına Etkisi Üzerine Bir İnceleme.* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Serçek, S., Karakaş, A. ve Avcı, Y. E. (2017). Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Kültürel Sermaye Yeterlik Düzeyleri ile Öz-Yeterlik Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (64), 561-572.*

Stevens, James P. (2009). *Applied Multivariate Statistics For The Social Sciences*, (Fifth Edition), Routledge.

Sullivan, A. (2001). Cultural capital and educational attaintment. *Sociology, 35*(4), 893-912.

Throsby, D. (1999). Cultural Capital. *Journal of Cultural Economics. (23).* s. 3–12.

Tösten, R., Avcı, Y. E. ve Çelik Şahin, Ç. (2017). Öğretmenlerin Kültürel Sermaye Yeterliklerinin İncelenmesi: Meslek Liseleri Örneği. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 35*, ss. 130-143.

Uğuz, H. E. (2010). *Sosyal sermaye: kişisel ve kurumsal gelişmeye farklı bir yaklaşım*. Orion.

Ünal, A. Z. (2004). *Sosyal Tabakalaşma Bağlamında Pierre Bourdieu'nün Kültürel Sermaye Kavramı.* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yavuz, S. (2012). *İşletmelerde Sosyal Sermayenin Ölçümlenmesi ve Raporlanmasına Yönelik Bir Araştırma*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Yavuzkılıç, S. (2020). *Bağımsız Anaokullarında Görev Yapan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları İle İş Performansları Arasındaki İlişki*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi.

Yolbakan, E. (2019). *Özel Okullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Stres Düzeyleri İle Mesleki Performansları Arasındaki İlişki (Aydın İli Efeler İlçesi Örneği).* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.

Yüce, E. (2007). *Simgesel Seçkinler ve Habitus*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Yücel, C., Boyacı, A., Demirhan, G., & Karataş, E. (2013). Demirhan Milli Eğitim Örgüt Sisteminde 'Kayıt Alanı'(Hinterland) Uygulamasının Yönetsel İşlevselliğinin Değerlendirilmesi ve Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Sermaye Açılarından Doğurduğu Problemlerin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *1*(1), 135-151.

Yaşar, M. R. (2016). Yoksulluk, akademik başarı ve kültürel sermaye ilişkisi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *6*(11), 202-237.